

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVIII Jornadas de Investigación y XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología UBA. Facultad de Psicología UBA, CABA, 2022.

Relevamiento de modelos de intervención en estrategias de soporte para la comprensión lectora digital.

Lo Gioco Carla, Marder Sandra y Giorgis Maria Sol.

Cita:

Lo Gioco Carla, Marder Sandra y Giorgis Maria Sol (2022). *Relevamiento de modelos de intervención en estrategias de soporte para la comprensión lectora digital. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVIII Jornadas de Investigación y XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología UBA. Facultad de Psicología UBA, CABA.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sandra.marder/34>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p95r/EG6>



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

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

MEMORIAS

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXVIII 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 2021



Psicología Educativa y Orientación Vocacional

TOMO 3



.UBA200

.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. Dra. Isabel María Mikulic

Secretario de Hacienda y Administración

Cdor. Gastón Mariano Valle

Secretario de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario

Prof. Dr. Pablo Muñoz

Secretario de Consejo Directivo

Prof. Dr. Osvaldo H. Varela

CONSEJO DIRECTIVO

Claustro de Profesores

Titulares

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

Suplentes

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

Claustro de Graduados

Titulares

Llull Casado, Veronica Gabriela
Mazzoni, Maria Yanina
Korman, Guido
Ferreira, Julián

Suplentes

Lutereau, Luciano
Laserre, Lucas
Fernandez, Gabriela
Medici, Julieta

Claustro de Estudiantes

Titulares

Masimelli, Roman
Cecchetti, Guadalupe
Rozas, Lara
Marchese, Agustina

Suplentes

Cultraro, Felipe
Riveros, Belen
Nuñez D'Agostino, Fernando
Antenucci, Magali

Representante de APUBA

Fernando Testagrossa



AUTORIDADES

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXVIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología

XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional

III Encuentro de Musicoterapia

Presidente Honorario

Decano Prof. Lic. Jorge Antonio Biglieri

Presidente

Prof. Dr. Martín Etchevers

Coordinador

Prof. Martín De Lellis

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN ORGANIZADORA

Claustro de Profesores

Prof. Dr. Eduardo Keegan

Prof. Dra. Inés Sotelo

Claustro de Graduados

Lic. Milagros Celleri

Dr. Ángel Manuel Elgier

Lic. Esteban Salvia

Subsecretario de Investigaciones

Dr. Cristian J. Garay

MIEMBROS DEL COMITÉ CIENTÍFICO

Acciardi, Mariano

Aisenson, Gabriela

Aksman, Gloria

Alomo, Martín

Azaretto, Clara

Bareiro, Julieta

Barreiro, Alicia

Barrios, Raúl

Beramendi, Maite

Berger, Andrea

Berra, Andrea

Bosco, Ramiro

Burín, Débora

Bustingorri, María Laura

Cassullo, Gabriela

Cebey, María Carolina

Clerici, Gonzalo

Crespi, Melina

Cryan, Glenda

Cuenya Lucas

Daneri, María Florencia

Da Silva, Natalia

Delfino, Gisella

Dominguez, María Elena

Donghi, Alicia

Duhalde, Constanza

Eisenberg, Estela

Etchezahar, Edgardo

Fazio, Vanesa

Fernández Liporace, Mercedes

Fernández Zalazar, Diana

Filippi, Graciela

Freiberg Hoffmann, Agustin

Galibert, María

García Labandal, Livia

Ghiso, Claudio

Iacub, Ricardo

Ibarra, Florencia

Interlandi, Carolina

Iorio, Alberto

Jaume, Luis

Kligmann, Leopoldo

Kohan Cortada, Ana

Korman, Guido

Kufa, Pilar

Laje, Matías

La Tessa, Mirta

Laznik, David

Leibson, Leonardo

Leiman, Marina

Lessere, Lucas

Llull Casado, Verónica

Lowenstein, Alicia

Lozzia, Gabriela Susana

Lubian, Elena

Luchetta, Javier

Lutereau, Luciano

Macchioli, Florencia

Mazzia, Valeria

Mazzuca, Marcelo

Mazzuca, Santiago

Miceli, Claudio

Michel Fariña, Juan Jorge

Mikulic, Isabel María

Mozobancyk, Schelica

Muiños, Roberto Daniel

Muñoz, Pablo

Muraro, Vanina

Murillo, Manuel

Muzio, Ruben

Nakache, Deborah

Naparstek, Fabián

Napoli, María Laura

Nuñez, Ana María

Oiberman, Alicia

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.



Ormart, Elizabeth
Ortega, Julian
Paolicchi, Graciela
Pawlowickz, María Pía
Peker, Graciela
Pelorosso, Alicia
Pérez Sobrero, Javier
Perrotta, Gabriela
Politis, Daniel
Puhl, Stella
Quattrocchi, Paula
Radusky, Pablo David

Ragau, Rita
Raznoszczyk, Clara
Rodriguez, Flabia
Rojas, Alejandra
Rojas Breu, Gabriela
Rosales, Guadalupe
Ruetti, Eliana
Ruiz, Guillermo
Rutzstein, Guillermina
Saavedra, Ma. Eugenia
San Miguel, Tomasa
Sarno, Maria del Milagro

Sarudiansky, Mercedes
Schorn, Marta
Stasiejko, Halina
Stefani, Dorina
Tustanoski, Graciela
Valcarse, Maria Laura
Vazquez, Liliana
Vernengo, María Pía
Wainstein, Martin
Wald, Analía
Wittner, Valeria
Ynoub, Roxana



PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TRABAJOS LIBRES

LA TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO A PARTIR DE TAREAS DE LECTURA Y ESCRITURA DESDE LAS VOCES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Aguilera, María Soledad; Fenoglio, Mariana Cecilia; Meneguzzi Sabena, Lucía; Mónaco, Camila Belén; Bianco, Victoria Belen	12
PROBLEMAS DE INTERVENCIÓN DOCENTE Y CONTRADICCIONES ENTRE SISTEMAS DE ACTIVIDAD FRENTE AL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE Alamanni, Lucas; Erausquin, Cristina	17
DISPOSITIVOS DE APRENDIZAJE. UNA APUESTA A LA PARTICIPACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA CONTEXTUALISTA Y DE DERECHOS Alfonso, Jesica Mariana; Amoedo, María Julia; Cabrera, Myriam; Cama, Marina; Di Falco, Silvia; Mastandrea, Paula	23
PROBLEMA DE PROBABILIDAD CONDICIONAL. DIFICULTADES EN SU RESOLUCIÓN Attorresi, Horacio Felix; García Díaz, Alcira Myriam; Pralong, Héctor Omar	28
REFLEXIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN CONTEXTO DE PANDEMIA Bardin, Belen Micaela; Ceballos, Johanna; Luyo Caceres, Ivania Lorena; Valdez, Micaela Solange	31
TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN UNA ESCUELA PRIVADA CATÓLICA EN EL NIVEL PRIMARIO Y SU VINCULACIÓN CON EL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Boggio, Ariela; Serrano Ibarra, Mariela Alejandra; Venialgo, Andrea; Victores, Amparo	36
ACERCA DE LAS INTERACCIONES DISCURSIVAS EN LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA Cama, Marina	41
LAS CATEGORÍAS DE TIEMPO, ESPACIO Y PRESENCIA/AUSENCIA EN LOS DIÁLOGOS MEDIADOS POR WHATSAPP Cantú, Gustavo	46
EDUCACIÓN A DISTANCIA: REPENSAR EL APRENDIZAJE EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA Carreño, Federico; García, Julia Sofia	51
LA SANCIÓN BAJO SOSPECHA Casal, Vanesa; Cranco, Mariano	56
PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR CON TECNOLOGÍA: APORTES PARA RE-PENSARLAS EN CONTEXTOS DE EXCEPCIONALIDAD Damiani, Raúl; Batalla, Fernanda Del Carmen; Panizzo, Alejandra Carolina; Rivas, Pedro Exequiel	63
LÍMITES Y ALCANCES DE LA EDUCACIÓN EN CATAMARCA Díaz Cano, Laura; Pianetti, Macarena	68
INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN ÁMBITOS INTERCULTURALES EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Di Luca, Pedro; Gutierrez Vargas, Andrea; Maggi, Alex; Basilaki, Gabriela	71
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS SUBJETIVANTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA Dome, Carolina	76
ENTRE VOCES Y OPINIONES DE ESTUDIANTES UNIVESITARIOS. AQUELLO QUE HACEN LOS MEJORES PROFESORES EN EL AULA Fenoglio, Mariana Cecilia; Bono, Adriana; Boatto, Yanina Elizabet; Cadario, Elisa; Aguilera, María Soledad	82



ACCESIBILIDAD, NEURODIVERSIDAD, SINGULARIDAD COGNOSCITIVA Y DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE EN UN CIRCUITO POTENCIADOR Fernández Zalazar, Diana Concepción	87
¿CÓMO INTERVIENEN LOS AGENTES EDUCATIVOS SOBRE LOS CONFLICTOS ESCOLARES? UN ANÁLISIS DE SUS MODELOS MENTALES Y SISTEMAS DE ACTIVIDAD Ferrio, Fernando Esequiel	92
PROGRAMA EDUCACIÓN PARA LA ORIENTACIÓN: INTERVENCIONES INSTITUCIONALES EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE Y PANDEMIA Flores, Claudia Rosana; Pereda, Yamila; Shaferstein, Carolina	97
ESI Y VALORES RELIGIOSOS: INTERACCIONES POSIBLES. ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA SECUNDARIA RELIGIOSA EN CONTEXTO DE PANDEMIA Frattura, Sol Aymar�; Lorefice, Maria Pilar; Scibona, María Victoria; Suárez, Lucia Macarena; Zacco, Agustina; Zarco, Maximiliano Alfredo	102
ESCUELA, HISTORIA Y CONOCIMIENTO SOCIAL LA TRANSPOSICION DIDACTICA DESDE LA APROXIMACION NARRATIVA EN PSICOLOGIA CULTURAL Garcia, Rubén Manuel	107
EL OPTIMISMO EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE PSICOLOGÍA García Labandal, Livia Beatriz	111
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTES. INTERAGENCIALIDAD Y APRENDIZAJE EXPANSIVO DE LAS PERSPECTIVAS DOCENTES EN PANDEMIA Glaz, Claudia; Soria, Gabriel Emanuel	116
LA RELEVANCIA DE LA SIGNIFICACIÓN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN Gómez, María Celeste; Tejedor, María Corina; Abaca, Ana Marina	124
CRISIS SOCIALES Y CONTRADICCIONES EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES. CRUCES, CONTEXTOS Y SENTIDOS: EL 2001 Y LA PANDEMIA Gómez, Natalia	128
PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS: BECAS ESTÍMULO A LAS CARRERAS DE INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA PARA MUJERES Gómez González, María Noelia; Vidondo, Marcela; Said, Victoria; Cañete, Sebastián; Carro, Jesica	134
INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA, PANDEMIA Y ESI. EL LUGAR DE LAS Y LOS PSICÓLOGOS EDUCACIONALES González, Daniela Nora; Florentin, Irma Beatriz	139
PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE VOCABULARIO EN LA NIÑEZ: QPC Y QPI. ANÁLISIS COMPARATIVO DE RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS VERSIONES INFORMATIZADA Y EN PAPEL Gottheil, Bárbara; Causse, María Belen; Seivane, Mariana Soledad; Musci, María Cecilia.	143
RELACIÓN ENTRE PERSPECTIVA TEMPORAL Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE BUENOS AIRES Grasso Imig, Paula	150
EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL NIÑO, ANDAMIAJES DEL ADULTO Y APOYOS EN LA ESCUELA Herrera, María Inés	154
IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: INTERVENCIONES PSICO-EDUCATIVAS EN TIEMPO DE VIRTUALIDADES Jader, María Belén; Luz Clara, Maria Victoria; Nocera, Catalina; Rivero, Vanina Agustina	160



RELEVAMIENTO DE MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS DE SOPORTE PARA LA COMPRESIÓN LECTORA DIGITAL Lo Juego, Carla; Marder, Sandra; Giorgis, María Sol	165
FELICIDAD SUBJETIVA Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ALUMNOS INGRESANTES A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA Menghi, María Soledad; Tortul, María Candela; Sione, César Alberto	171
LO ESCOLAR EN LAS MIRADAS DE NIÑXS QUE CREAN CORTOMETRAJES Nakache, Débora; Ferreyra, Marcela; Pérez, Marcela; Bertacchini, Patricio Román	175
CONOCIMIENTOS NUMÉRICOS EN EL HOGAR: ACTIVIDADES ENTRE ADULTOS Y NIÑOS PREESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA EDAD, EL GÉNERO Y EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Noguera, Ivana; Salsa, Analía	180
RESPONSABILIDAD Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ADULTOS JÓVENES UNIVERSITARIOS DE ENTRE RÍOS Oñate, María Emilia; Gentile, Leonardo Gabriel; Blanco, Cesar Eduardo; Tortul, María Candela	185
VIOLENCIA DE GÉNERO: EL ROL DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA SALUD EN LA RUTA CRÍTICA DE LAS MUJERES Pichel, Mariana; Fernandes Blanco, Florencia; Osso, Valeria; Tau, Manuela Sol; Giacalone, María Alejandra; Gargiulo, Paula Micaela; Barba, Agustina	189
DE LA ESCUELA NORMALIZADORA AL MERCADO REGULADOR: LA SUBJETIVIDAD EN RIESGO Rojas Breu, Gabriela; Fernandez, Veronica	194
LA ENSEÑANZA DE LA FLUIDEZ LECTORA EN ESPAÑOL. UNA REVISIÓN NARRATIVA Roldan, Luis Angel; Palacios Vallejos, Maria Eugenia; Arnés, Victoria; Domenech, Aldana; Pérez Casal, Sofía	199
CARACTERÍSTICAS DEL ACOMPAÑAMIENTO PSICOEDUCATIVO DURANTE EL A.S.P.O., EN UNA MUESTRA INTENSIVA DE PROFESIONALES PSICOEDUCATIVOS DE POSADAS, MISIONES (ARGENTINA) Romero, Miguel Adrian	203
SOBRE LA OPORTUNA COMUNICACIÓN Sabogal, Mauricio	208
PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL SOBRE LA VIRTUALIDAD EN LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Sanchez, Sabrina Nair; Di Paola, Antonella; Pereno, Germán	212
ACOMPAÑAMIENTO EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN CON INGRESANTES A LA ACTIVIDAD UNIVERSITARIA Stasiejko, Halina; Xantakis, Ines	217
ACERCA DE LOS IMPOSIBLES, UNIVERSAL(ES) Y NORMALIDAD(ES): TEJIENDO TRAMAS ENTRE EL PSICOANÁLISIS Y LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA SITUACIONAL Torrealba, María Teresa; Sánchez, Ángela	222
LEER EN UNA ASIGNATURA DEL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA. IMPLEMENTACIÓN DE UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES Villalonga Penna, María Micaela	227
ENTORNOS DIGITALES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LA EXPERIENCIA DE LAS JORNADAS “CONOCÉ LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA” Virgili, Natalia; Cortijo, Claudia Beatriz; Vallone, Valeria Claudia Paola	233
RECURSOS TÉCNICOS PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL: LA GUÍA PRÁCTICA PARA LA ELECCIÓN DE LA CARRERA Virgili, Natalia; Flores, Claudia Rosana; García, María Esperanza; Moulia, Lourdes; Shaferstein, Carolina; Videla, Giselle	239
RE-CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL: LA FORMACIÓN EN PANDEMIA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO Xantakis, Ines; Cornejo, Romina Alejandra; Canto Matellan, Rocio Magali; Fazzito, Lorena Laura	244



DE LA ALFABETIZACIÓN BÁSICA A LA ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR: DIVERSIDAD DE DESAFÍOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
Zabaleta, Verónica; Piatti, Vanesa Silvina; Arpone, Soledad; Conte, Noelia Belén; Sofía, Johanna; Izurieta, María Rosario 250

EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER EL AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
Zuñiga Saucedo, Irving Dasaef; Garbus, Pamela; Ochoa, Azucena 255

POSTERS

EL ROL DE LA CONECTIVIDAD CAUSAL, LA TOMA DE NOTAS Y LA MODALIDAD DE PRESENTACIÓN DEL MATERIAL EN LA COMPRESIÓN DE MATERIALES SOBRE ESI (EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL)
Acosta Buralli, Karen Elin; Yomha Cevasco, Jazmin 261

PERFILES Y MODELOS MENTALES SITUACIONALES DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO
Carreño, Federico; García, Julia Sofia 263

IMPACTO DE UN TALLER VIRTUAL DE HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES DE PRIMERO Y SEGUNDO AÑO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO
De La Fuente, Matias 264

EL GRUPO DE INTERVENCIONES E INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN. ARTICULACIÓN DE DOCENCIA, EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN EN UN MARCO INTERNACIONAL COMPROMETIDO CON LA JUSTICIA SOCIAL
Moulia, Lourdes 265

AUTOEFICACIA PARA EL AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS, ANSIEDAD ANTE EXÁMENES Y SINTOMATOLOGÍA DEL ESTRÉS FÍSICO Y PSICOEMOCIONAL EN CONTEXTO DE PANDEMIA. UN ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Pereyra Girardi, Carolina; Paez Vargas, Natalia; Mur, Julian Andres 267

EDUCABILIDAD Y VÍNCULO PEDAGÓGICO ENTRE PANTALLAS- ESPEJOS. UNA REFLEXIÓN VISUAL DESDE EL ARTE
Rajchenberg, Ruth 269

LA VACUNA CONTRA EL COVID Y SU REPRESENTACIÓN SOCIAL EN DOCENTES. CONCEPCIONES COMPARTIDAS Y POSICIONAMIENTOS DIFERENCIALES
Torres Stöckl, Cynthia María; Sosa, María Inés; Posleman, Luis Gabriel 270

LOGROS DE APRENDIZAJE Y USO DE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE
Zinoni, María Jose 271

RESÚMENES

JOVENES DE HOY: ESCRITURA ACADEMICA Y FUNCIONAMIENTO PSÍQUICO
Berenbaum, Laura Libertad 273

CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA GRUPAL: ABORDAJES EN TIEMPOS DE PANDEMIA
Casaburi, Liliana María; Contrafatti, Liliana; Benavidez, María De Los Milagros 274

ADOLESCENTES EN LA TRANSICIÓN DE LA ESCUELA A LOS ESTUDIOS SUPERIORES Y/O EL TRABAJO: UN ANÁLISIS SOBRE LOS RECURSOS PERSONALES Y DEL CONTEXTO
Cassullo, Gabriela Livia; De Marco, Mariana; Siniuk, Diego Rubén; Mazza, Adriana; Lavatelli, Lucía; Duro, Lorena; Imbrioscia, Fernando Martín; Lupo, Ileana; Montaña, Rocio 275

TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS DURANTE LA PANDEMIA
Da Silva Ramos, Mónica Elena 276



RECONFIGURACIONES IDENTITARIAS EN JÓVENES RURALES URUGUAYOS QUE ASISTEN A LA UNIVERSIDAD Díaz, Daniela; Da Silva Ramos, Mónica Elena	277
DESIGUALDADES DE GÉNERO EN SISTEMAS DE ACTIVIDAD INSTITUCIONALES: SITUACIONES-PROBLEMA, INTERVENCIONES Y DESAFÍOS DE DOCENTES Y AGENTES ESCOLARES Dome, Carolina	278
ACERCA DE LA FORMACIÓN PRE PROFESIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Dubkin, Alicia; Mendez, María Cecilia; Mrahad, María Cecilia; Rivarola Britez, María Del Rocío	280
LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR ENTRE DISPOSITIVOS Y HETEROTOPÍAS. PERSPECTIVAS POLÍTICO FILOSÓFICAS PARA PENSAR SU LUGAR EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO Eichenbronner, David	282
SIGNIFICACIONES ESTUDIANTILES ACERCA DE LAS PRÁCTICAS PSICOEDUCATIVAS EN LOS PROFESORADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE Fainberg, Silvina Renée.	284
ALTERNATIVAS PARA PENSAR LA DOCENCIA Y LA “PUESTA DE LÍMITES” EN CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERADOS EN MÉXICO Flores Manzano, Nelva Denise; Vargas Garduño, María De Lourdes; Méndez Puga, Ana María.	286
ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN SUBJETIVANTES Y TRANSFORMACIONES SIMBÓLICAS EN UN DISPOSITIVO DE APOYO ESCOLAR EN EL ÁMBITO COMUNITARIO Franco, Priscila Judith.	287
LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS FUTUROS EN TIEMPOS DE PANDEMIA García, Alejandra Elisa; García Morillo, Natalia Alejandra; Mazza, Adriana	289
DILEMAS Y CONTRADICCIONES: ¿QUÉ SUCEDE AL PENSAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CONJUNTO? Gonzalez, Pilar	291
LA ORIENTACIÓN PSICOEDUCATIVA COMO MOVIMIENTO PLURAL. ENTRE DIÁLOGOS, TRAYECTORIAS Y AFECTOS Greco, María Beatriz; Eichenbronner, David; Fernandez Tobal, Claudia; Astinza, Silvia; Zacco, Agustina	293
ANALISIS DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ADOLESCENTES EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD SOCIAL DE LA PLATA Y GRAN LA PLATA. EFECTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SU SUBJETIVIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA Iglesias, Irina	294
EL ACOMPAÑAMIENTO DESDE ENTORNOS VIRTUALES EN EL INGRESO A PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN Leone Gallardo, Delia	296
LAS CONSTRUCCIONES IMAGINARIAS SOBRE LA VIRTUALIDAD EN EL INGRESO A PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN Leone Gallardo, Delia	297
SUJETO ESCOLAR Y PANDEMIA: DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA Lluch, Maité	298
NIVELES DE SATISFACCIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA DE LA UBA Y LA UNC Longo Lippera, Daniela; Palavecino, Damian; López, Facundo; De Bernardez, Lara	299
EL ROL DE LA CONECTIVIDAD CAUSAL DE LOS ENUNCIADOS, LA REALIZACIÓN DE TAREAS DE ELABORACIÓN Y LA MODALIDAD DE PRESENTACIÓN EN LA COMPRESIÓN DE MATERIALES DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO Pispira, Joselyn; Yomha Cevasco, Jazmin	300



PENSAR A LA ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA SUBJETIVIDAD Rego, María Victoria	301
DISCURSOS EN LA UNIVERSIDAD. SIGNIFICACIONES DE ESTUDIANTES Riccono, Carla.	302
REVISANDO LAS INTERVENCIONES PSICOEDUCATIVAS EN EL NIVEL SUPERIOR Roco, María Victoria	303
LA ACTIVIDAD DE LECTURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Rotstein De Gueller, Berta; Márquez, Gabriela; Conti, Juan Jose	305
OFICIO DEL PSICÓLOGO EN EL ÁMBITO PÚBLICO: PSICOANÁLISIS Y FORMACIÓN EN LA CARRERA DE GRADO. EL CASO UNLP Tarodo, Paula Verónica	306
ESCRIBIR EN EL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA: APROXIMACIONES A LAS PERSPECTIVAS ESTUDIANTILES Villalonga Penna, María Micaela	307
CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LA ESCUELA: UNA ÉTICA QUE PIENSE LAS FORMAS DE APRENDER, DE PARTICIPAR Y DE INCLUIR Zion, María Victoria; Torrealba, María Teresa	309

TRABAJOS LIBRES

LA TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO A PARTIR DE TAREAS DE LECTURA Y ESCRITURA DESDE LAS VOCES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Aguilera, María Soledad; Fenoglio, Mariana Cecilia; Meneguzzi Sabena, Lucía; Mónaco, Camila Belén; Bianco, Victoria Belen

Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina.

RESUMEN

En el marco de investigaciones vigentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados en las prácticas de lectura y escritura en el nivel de educación superior, se presenta un estudio destinado a indagar tareas académicas que posibilitan la construcción de aprendizajes, desde la perspectiva de los estudiantes. Específicamente, se pretende analizar la relación entre tareas complejas de lectura y escritura que se proponen en el aula y las dimensiones del cambio conceptual, en estudiantes ingresantes y avanzados del Departamento de Ciencias de la Educación -FCH-UNRC. Se establece que proponer tareas complejas de lectura y escritura en las aulas, orientadas a favorecer la explicitación progresiva, la complejidad creciente y el perspectivismo del conocimiento disciplinar, promueve el desarrollo de aprendices autónomos y estratégicos (Monereo, 2000). Para ahondar en ello, se propuso un diseño de investigación de tipo descriptivo, donde a partir de la implementación de entrevistas semiestructuradas se obtuvo que los estudiantes valoran la presencia de tareas complejas de lectura y escritura, puesto que les posibilitan poner en práctica diversas estrategias y procesos de pensamiento, así como profundizar sus conocimientos previos, dar a conocer su propio punto de vista, construir nuevos aprendizajes y otorgar sentido a lo que aprenden.

Palabras clave

Aprendizaje - Universidad - Lectura - Escritura

ABSTRACT

THE TRANSFORMATION OF KNOWLEDGE FROM READING AND WRITING TASKS FROM THE VOICES OF UNIVERSITY STUDENTS
Within the framework of current research on the teaching and learning processes involved in academic reading and writing practices at the higher education level, a study is presented to investigate academic tasks that enable the construction of learning, from the perspective of students. Specifically, it is intended to analyze the relationship between complex reading and writing tasks proposed in the classroom and the dimensions of conceptual change in incoming and advanced students of the Department of Education Sciences -FCH-UNRC. It is establis-

hed that propose complex tasks of reading and writing in the classrooms, aimed at promoting progressive explicitness, the growing complexity and perspectivism of disciplinary knowledge, promotes the development of autonomous and strategic learners (Monereo, 2000). To delve into this, a descriptive research design was proposed, where from the implementation of semi-structured interviews it was obtained that students value the presence of complex reading and writing tasks, since they enable them to implement various strategies and thought processes, as well as deepening their previous knowledge, make their own point of view known, build new learning and give meaning to what they learn.

Keywords

Learning - University - Reading - Writing

Sobre el encuadre conceptual

En estos contextos educativos, las tareas académicas se convierten en procesos comunicacionales indispensables que les permiten a los estudiantes comprender y reconstruir los conocimientos con un significado personal y social (Winne y Marx, 1989). En el mismo sentido, para Monereo (2000) las tareas que apuntan a la transformación del conocimiento, exigen un uso relacionado y estratégico de procesos de composición escrita y de comprensión lectora; es decir, buscan obtener información de múltiples fuentes con la finalidad de construir un conocimiento cada vez más explícito, complejo y perspectivista.

En relación a ello, algunas investigaciones en el campo de la psicología del aprendizaje, han demostrado que la transformación del conocimiento requiere un cambio conceptual por parte de la persona que aprende, y ello a partir del desarrollo de tres dimensiones constitutivas del cambio conceptual: la *explicitación de los procesos cognitivos*, la *complejización* y el *perspectivismo cognitivo* (Rodrigo y Correa, 2000). Así, Boatto, Vélez, Bono y Vianco (2012) señalan que la *explicitación de los procesos cognitivos* que llevan al aprendizaje implica la toma de conciencia y verbalización por parte de los estudiantes de los conocimientos condicionales, procedimentales y conceptuales involucrados. La *complejidad cognitiva* involucra la diferenciación, integración y

reestructuración de conocimientos condicionales, procedimentales y conceptuales construidos. En tanto que, el *perspectivismo*, implica la generación de puntos de vista divergentes y/o convergentes sobre el conocimiento condicional, procedimental y conceptual construido.

En ese sentido, aprender no es ya activar procesos para sustituir o cambiar conocimientos, sino impulsar y gestionar procesos en la adquisición de conocimientos específicos, para promover transformaciones cognitivas en la persona que aprende y profundizar su participación en la transmisión, intercambio e incluso producción cultural (Pozo, 2006).

En esta línea, la investigación empírica también sostiene que proponer tareas complejas de lectura y escritura orientadas a favorecer la explicitación progresiva, la complejidad creciente y el *perspectivismo* del conocimiento, estaría promoviendo en los estudiantes el desarrollo de aprendices autónomos y estratégicos (Monereo, 2000). Sin embargo, para que esto sea posible, es necesario promover el conocimiento estratégico, el cual supone la construcción de sentidos, significados y procedimientos deliberados y adecuados, flexibles y sofisticados orientados hacia metas de aprendizaje.

El conocimiento estratégico, en tanto construcción, no puede concebirse como una cuestión de 'todo o nada', sino de grados o niveles en relación a la conciencia, complejidad, *perspectivismo* y eficacia de los procedimientos utilizados (Rodrigo y Correa, 2000; Pozo y Monereo, 2002).

Lo planteado hasta aquí, permite afirmar que las tareas centrales hacia las cuales se orienta el trabajo en las aulas universitarias suponen, por un lado, que los estudiantes se apropien de los saberes disciplinares a través de un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas (Carlino, 2003) y, por el otro, que dichas tareas se orienten a transformar el conocimiento científico, produciendo un corrimiento de la zona de reproducción y/o repetición de los saberes, esto es, el mero decir lo que está expuesto en las múltiples fuentes de información (Scardamalia y Bereiter, 1992). Desde este marco referencial, que integra aportes de la psicología constructiva y sociocultural, el supuesto que orienta la investigación plantea que: los estudiantes universitarios desarrollan aprendizajes significativos cuando las tareas de lectura y escritura, que se proponen en clase, transforman el conocimiento disciplinar construido en el aula universitaria.

Sobre el encuadre metodológico

Los *objetivos* que orientan el presente estudio refieren a:

- a. Describir la perspectiva de los estudiantes ingresantes y avanzados del Departamento de Ciencias de la Educación -FCH-UNRC- respecto a las tareas complejas de lectura y escritura que promueven la transformación del conocimiento disciplinar.
- b. Analizar la relación entre tareas complejas de lectura y escritura que se proponen en el aula y las dimensiones del cambio

conceptual -explicitación de los procesos cognitivos, complejización y *perspectivismo* cognitivo- en estudiantes ingresantes y estudiantes avanzados de la formación de grado.

El *diseño* que enmarca esta investigación es descriptivo; busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989, en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

Los *sujetos que participan* son estudiantes universitarios ingresantes (E.I) y estudiantes avanzados (E.A) del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Concretamente y atendiendo a los criterios de accesibilidad y rendimiento académico alto, han participado en total diez estudiantes.

Se utilizó como *instrumento de recolección de datos* una entrevista semiestructurada, destinada a conocer las experiencias y perspectivas de los estudiantes en relación a las tareas de lectura y escritura que les proponen en el aula universitaria. Hernández Sampieri (et al., 2006) entienden que este tipo de instrumento implica un intercambio de información entre entrevistador y entrevistado sobre la base o una guía de interrogantes.

Los interrogantes formulados estuvieron orientados por las tres dimensiones constitutivas del cambio conceptual, a saber: *explicitación de los procesos cognitivos, complejización y perspectivismo cognitivo*.

Las entrevistas fueron administradas contando con el consentimiento previo de los estudiantes, se desgrabaron y transcribieron en el programa Atlas.Ti. Luego, se realizó un análisis de contenido de los datos obtenidos en las entrevistas, en base a las dimensiones del cambio conceptual -*explicitación, complejidad y perspectivismo*- para describir la perspectiva de los estudiantes universitarios sobre aquellas tareas complejas de lectura y escritura que promueven la transformación del conocimiento disciplinar.

Sobre el análisis de los resultados

Aludiendo a la primera dimensión del cambio conceptual, la *explicitación de los procesos cognitivos*, las preguntas 1, 2 y 6 se orientaron a conocer si en las clases se presentan tareas que implican analizar, argumentar y relacionar ideas; cuál es el punto de vista de los estudiantes en relación a ese tipo de tareas y; que modalidad adquieren las clases en las que se solicitan dichas tareas.

En relación a los datos obtenidos es posible observar que, tanto los estudiantes ingresantes como los avanzados en su formación, al recordar las tareas que sus profesores les proponían, reconocen que las mismas demandan diversos procesos cognitivos, principalmente: leer, identificar, seleccionar ideas principales, analizar, interpretar y relacionar a partir de diferentes fuentes y también argumentar a partir de una temática específica. Asimismo, a partir de dichas demandas, los estudiantes re-

conocen cuáles estrategias pueden desarrollar y construir, y valoran las posibilidades que las mismas les ofrecen para mejorar sus procesos de aprendizajes y dar sentido a lo que aprenden.

Estas ideas se expresan en los siguientes fragmentos:

"[...] había que relacionar diferentes temas para crear un nuevo texto [...] para hacerlo, tenías que haber entendido bien el contenido, analizarlo, argumentarlo..." (E.I)

"[...] uno va incrementando diferentes estrategias que va realizando... esto primero implica hacer consciente que son procesos diferentes y que demandan tareas diferentes según objetivos diferentes... pero me di cuenta por el sentido de la tarea, el para qué, a quién se dirige o porqué, hace que uno también busque la manera de llevar a cabo esa actividad con diferentes estrategias" (E.A)

Lo anterior da cuenta, tal como plantea Monereo (2000), que toda tarea orientada a la transformación del conocimiento exige el uso relacionado y estratégico de procesos de composición escrita y comprensión lectora, lo cual implica integrar información de múltiples fuentes con la finalidad de construir un conocimiento más explícito, complejo y perspectivista.

Otras valoraciones que los estudiantes hacen sobre estas tareas porque reconocen que mejoran sus procesos de aprendizaje, ello tanto en estudiantes ingresantes como avanzados en la formación. En sus propias palabras:

"[...] principalmente porque me ayudaron a organizarme, estudiar mejor, construir mejores aprendizajes, mucho más significativos" (E.I)

"[...] lo ves reflejado cuando vas a resolver tareas de otras materias que te piden cuestiones similares, me parece que si no lo aprendiste en su momento o volverás a recordar eso o se aprende de otra forma" (E.A)

Coincidentemente, este grupo de estudiantes destacan que la resolución de estas tareas les posibilita tanto el desarrollo de distintos procesos de pensamiento, como la posibilidad de desarrollar y profundizar diferentes procedimientos y estrategias de estudio partiendo de lo que ya conocen.

Además, algunos estudiantes valoran que explicitar e identificar que procesos de pensamiento tienen que desarrollar en las distintas tareas, les permite construir sentido a lo que aprenden. De este modo, es posible señalar que algunas de las tareas que se les proponen a los estudiantes universitarios en el contexto del aula, afectan el interés por aprender y a partir de ellas planifican sus acciones orientadas al aprendizaje de diferentes contenidos disciplinares (Hidi, 2006).

En cuanto a la segunda dimensión del cambio conceptual, la **complejidad cognitiva**, los interrogantes 3 y 7 posibilitaron indagar cual es el lugar que se les otorga en estas tareas a los conocimientos previos -conceptuales, procedimentales y experienciales-; y conocer como las tareas de lectura y escritura se han ido complejizando y profundizando en su formación académica.

En relación a los datos brindados en las entrevistas, es posible observar que los estudiantes, tanto ingresantes como avanzados reconocen que estas tareas, al ser novedosas y estar constituidas por diferentes demandas y procesos les resultan complejas. En un sentido asocian la complejidad con dificultad. Sin embargo, también la mayoría de ellos, reconocen y valoran que estas tareas les permitieron profundizar conocimientos previos de tipo conceptual, experiencial y construir nuevas estrategias, es decir, que advierten que el proceso de complejidad cognitiva ha sido promovido por dichas tareas. Así, expresan:

"Me di cuenta que pude recuperar conocimiento de tipo conceptual, por ejemplo, en Historia, cuando vimos la temática de Perón, ese era un tema que había estudiado en el secundario, tenía como una base, un punto de partida [...] este año pude seguir aprendiendo y profundizando sobre esto..." (E.I)

"Sí estas tareas me permitieron recuperar conocimientos... en el caso del simposio muchos conocimientos al ser contenidos que venimos trabajando desde primer año [...] En cuanto a conceptos me acuerdo de teorías implícitas, aprendizaje significativo, [...] En cuanto a lo procedimental, recuperaré muchas estrategias que venía utilizando en los años anteriores respecto a cómo resumir, analizar un texto, argumentar, realizar citas, entre otras cuestiones". (E.A)

En relación a lo anterior es posible reconocer, tal como lo plantea Parodi (2010), que la lectura y escritura para aprender involucran procesos cognitivos que permiten interiorizar, mediante la interacción y reestructuración entre conocimientos nuevos y previos, parte del contenido que se quiere aprender de forma duradera (en Bono, Boatto, Fenoglio y Aguilera, 2017).

Por su parte, en relación a la integración y reestructuración de conocimientos a partir de estas tareas, los estudiantes expresan que:

"[...] Creo que sí, que se han complejizado, por ejemplo, me doy cuenta que ahora no me cuesta tanto empezar a escribir un texto, ya que aprendí ciertas estrategias [...] antes no tenía demasiada idea ni por donde comenzar..." (E.I)

"Siento que mis aprendizajes se han ido complejizando por estas tareas [...] podría decir que los considero significativos porque al día de hoy te quedan, los recordas por esa experiencia y esto te ayuda en otras materias..." (E.A)

A partir de las perspectivas de los estudiantes podemos advertir que, por un lado, ponen en marcha procesos de integración y modificación de los conocimientos previos frente a los nuevos contenidos propuestos, al reconocer que las tareas presentadas les brindan contribuciones importantes a sus aprendizajes, tornándose los mismos más significativos y, por el otro, las respuestas estudiantiles dan cuenta que las tareas propuestas en el contexto áulico asumen distintos niveles de complejidad creciente, y ello les han permitido ir progresando en sus estrategias de aprendizaje y en el sentido que le otorgan a la lectura y la escritura en tanto herramientas que les permiten no sólo

aprender, sino también tomar decisiones de manera consciente y autorregulada con el propósito de aprender (Monereo, 2000). Finalmente, en cuanto a la tercera dimensión del cambio conceptual, el **perspectivismo cognitivo**, y atendiendo específicamente al interrogante 4, fue posible conocer la perspectiva de los estudiantes sobre la incorporación del punto de vista personal y la integración de diferentes fuentes, al momento de realizar tareas de lectura y escritura académica.

En relación a los datos obtenidos, es posible observar cómo los estudiantes, ingresantes y avanzados en la formación, advierten que, frente a distintas tareas académicas, no sólo se les ha dado la posibilidad de explicitar y dar a conocer su punto de vista personal, sino que también, la presencia de las mismas ha generado en ellos la construcción de ese posicionamiento o idea personal.

En relación a esto, Pozo y Mateos (2009) señalan que la posibilidad que tienen los estudiantes de realizar sus propias valoraciones y reflexiones, sobre sus aprendizajes, promueve la generalización y transferencia a otras situaciones de aprendizaje académicos (en Bono et al., 2017). Así los estudiantes expresan: “[...] Nos dejaban poner siempre nuestro punto de vista, por ejemplo, en una de las asignaturas podías mencionar experiencias o lo que pensábamos sobre un tema, en otra materia se generaban muchos e intercambios de opiniones...” (E.I)

“Yo creo que a medida que vas aprendiendo y te vas encontrando con nuevos conceptos, nuevos conocimientos además de ir aprendiendo vas como construyendo tu propia idea, tu propia postura, tu propia identidad como que yo creo que todo lo que aprendemos nos va a ir formando...” (E.A).

Asimismo, es relevante destacar que los estudiantes, tanto ingresantes como avanzados, valoran el acompañamiento de sus profesores en el desarrollo de las tareas académicas; argumentando que la orientación, el acompañamiento, el compromiso y la predisposición brindada por los docentes durante todo el proceso, es significativo y les ayudó a construir sus ideas propias sobre el tema. En este sentido, así lo expresan los estudiantes: “[...] Las profesoras siempre han estado y eso era muy positivo [...] ese acompañamiento te permitía sacarte dudas que te iban surgiendo, a medida que avanzabas en la realización de estas actividades...” (E.I)

[...] “se notó un acompañamiento continuo de las docentes durante el proceso, especificándonos siempre las cuestiones conceptuales y también las procedimentales. Se trató de un seguimiento continuo (...) nos permitieron que uno vaya creciendo en ese caso [...] siempre las docentes observando, leyendo, corrigiendo... como de una manera constructiva, [...] es muy importante porque uno se siente acompañado y seguro de lo que está haciendo”. (E.A).

En relación a esto, Rinaudo, Bono y Squillari (2001) aluden que, en el contexto académico, las interacciones entre estudiantes y

profesores, en cierta forma, están delimitadas por las tareas que se proponen y son herramientas importantes para el aprendizaje de los diferentes contenidos disciplinares y académicos.

Finalmente, es oportuno destacar que los análisis realizados han permitido alcanzar los objetivos que orientaron la investigación. En otras palabras, se analizó la relación que existe entre las tareas de lectura y escritura y, las dimensiones del cambio conceptual, teniendo en cuenta la trayectoria académica en la que se encuentran los estudiantes. Y, además, se pudo describir la perspectiva de los estudiantes sobre las tareas complejas que promueven la transformación del conocimiento disciplinar, las cuales han sido potentemente enriquecedoras para sus procesos de aprendizaje y, en consonancia con ello, valoradas por los estudiantes.

Sobre las consideraciones finales

A partir del análisis presentado, se puede vislumbrar que la mayoría de los estudiantes participantes, valoran la presencia de tareas complejas de lectura y escritura, puesto que les posibilitan poner en práctica diversas estrategias y procesos de pensamiento, así como profundizar sus conocimientos previos, construir nuevos aprendizajes y otorgar sentido a lo que aprenden. También valoran que estas tareas, les ha otorgado la posibilidad de dar a conocer su propio punto de vista, y que conocer la diversidad de perspectivas en el aula (de otros compañeros y del docente) les ayuda a generar la propia.

En relación a ello, Monereo (2000) sostiene que proponer en el aula tareas complejas de lectura y escritura les permitiría a los estudiantes desarrollar aprendizajes autónomos y estratégicos. Por su parte Carlino (2003), hace un tiempo advirtió la necesidad de promover y gestionar en el contexto áulico tareas de lectura y escritura que, involucrando a profesores y estudiantes, puedan consolidar aprendizajes de carácter autónomo y transformador y que consecuentemente promuevan el interés por aprender por parte de los estudiantes.

Precisamente, Rodríguez Moneo (2019) considera que el cambio conceptual se refiere a la transformación en la estructura de conocimiento de las personas, pero también el proceso que tiene lugar cuando esta transformación se está produciendo, por eso cuando hablamos de cambio conceptual hablamos tanto de procesos como de resultados. En este sentido, Mateos y Pérez Echeverría (2006) resaltan que las capacidades que un alumno debería desarrollar para sobrevivir en el siglo XXI se traducen en: aprender a buscar, seleccionar, interpretar, analizar, evaluar y comunicar la información, así como a empatizar y cooperar con los demás y automotivarse. En definitiva, se trataría de aprender a construir el conocimiento, para no tener que limitarse a reproducir los puntos de vista establecidos por otros.

Por último, profundizar en estas temáticas permite construir reflexiones y brindar aportes valiosos en torno a los agentes centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es, profesores y estudiantes, del contexto universitario. Precisamente,

al explorar, dialogar y acercarse a la perspectiva que poseen los estudiantes sobre las tareas académicas, permite gestionar decisiones en el aula que atiendan a generar espacios propicios para la transformación y el enriquecimiento de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

NOTA

[1] Programa y Proyecto de Investigación: Trayectorias académicas de profesores y estudiantes. Concepciones, perspectivas y características de desempeño que involucran procesos de lectura, escritura y oralidad en la universidad. Responsables: Adriana Bono e Ivone Jakob. Aprobados y subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Período de ejecución: 2020-2022. Res Rec. N°083/2020.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boatto, Y., Vélez, G., Bono, A. y Vianco, A. (2012). First year university students: a study on their beliefs about learning through reading in an academic writing context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol. 10(3), 1299-1930.
- Bono, A., Boatto, Y., Fenoglio M. y Aguilera, S. (2017). Transformando el conocimiento a partir de tareas de lectura y escritura en los tres primeros años universitarios. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 N° 20: 409 - 420.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado y P. Baptista Lucio (2006). *Metodología de la investigación*. 4° edición. McGrawHill. México.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research*.
- Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Graó.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Pozo, J. I. y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario*. España: Morata.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2002). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículum*. España: Santillana.
- Pozo, J. I. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAO. Cap. 3.
- Rinaudo, C., Bono, A. y Squillari, R. (2001). Evaluación de tareas escritas en la universidad. *Compilación de trabajos seleccionados del V Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*, Quito, Ecuador. Soporte Digital (CD). Universidad San Francisco de Quito. CELI-Q.
- Rodrigo, M. J. y N. Correa (2000). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo, J. y C. Monereo. *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Siglo XXI. Santillana.
- Rodríguez Moneo, M. (2019). Webinar Cambio conceptual. En el marco de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. FLACSO. Argentina. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kNPKIGt6oWI>
- Scardamalia M. y C. Bereiter, (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje*. N° 58: 43-64.
- Winne, P. H. y R. Marx (1989). A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. En: Ames, G. y R. Ames (Eds). *Research on motivation in Education*. Orlando. Academic Press. Vol. Pp. 223-257.

PROBLEMAS DE INTERVENCIÓN DOCENTE Y CONTRADICCIONES ENTRE SISTEMAS DE ACTIVIDAD FRENTE AL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE

Alamanni, Lucas; Erausquin, Cristina

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

RESUMEN

Este trabajo analiza los impactos subjetivos en una docente, de su trabajo en una institución educativa con alumnado en situación de calle, a partir de su intervención en una situación problema surgida de las particulares coyunturas desencadenadas por la educación virtual, producto del aislamiento por la pandemia del Covid-19. La indagación utiliza como artefacto mediador el “modelo mental situacional” para el análisis de la forma en que la docente construye y entiende la situación problema enfrentada, la intervención que realiza, las herramientas utilizadas, los resultados logrados, así como su vivencia resignificada en la reflexión posterior. Se establece la desigualdad económica como agravante de la situación educativa en pandemia, en sociedades como la argentina. Se indagan las manifestaciones de contradicciones discursivas de la docente, que hallamos consistentes con lo identificado en entrevistas a otros agentes profesionales de la institución, como un posible reflejo subjetivo de ser parte del proceso, en medio de este desarreglo socio-económico y la exclusión social de una gran parte de la población de su derecho a la educación.

Palabras clave

Pandemia - Contradicción

ABSTRACT

TEACHER INTERVENTION PROBLEMS AND CONTRADICTIONS BETWEEN ACTIVITY SYSTEMS REGARDING TO THE RIGHT OF EDUCATION OF HOMELESS PEOPLE

This work analyzes the subjective impacts on a teacher from her work on a problem- situation that arised from the particular conjunctures triggered by distance learning as a result of isolation by the COVID-19 Pandemic. The research uses the concept of “situational mental model” mediating artifact to analyze the way in which this teacher constructs and understands the problem situation, the intervention carried out, the tools used and the results obtained as well as her experience resignified in her subsequent reflection. Economic inequality is established as an aggravating factor in the educational situation in a pandemic, in societies such as Argentina. The manifestations of discursive

contradictions of the teacher are investigated, which we find consistent with what was identified in interviews with other professional agents of the institution. as a possible subjective reflection of being part of the process, in the midst of this socio-economic disorder and the social exclusion of a large part of the population from their right to education.

Keywords

Pandemic - Contradiction

Introducción

El contexto de pandemia y aislamiento social provocado por el COVID-19 produjo modificaciones radicales en la manera de llevar adelante la tarea educativa. Como señala Dussel (2020), estas nuevas condiciones están signadas por la confusión entre el espacio hogareño y el escolar, el reposicionamiento frente a las estrategias pedagógicas, y la evaluación de las posibilidades y contratiempos del uso de la tecnología en la educación, entre otras particularidades provocadas por la irrupción de una coyuntura totalmente inédita y repentina.

Este trabajo busca ahondar en uno de los lineamientos señalados por la autora: en sociedades tan desigualitarias como la argentina, el contexto de pandemia resalta aún más las diferencias sociales de acceso a los recursos, siendo esencial la conectividad para el acceso a la educación virtual. La imposibilidad de acceso a dispositivos tecnológicos de comunicación deriva en una suspensión de la experiencia educativa para un gran sector de la población, que no cuenta con los recursos necesarios para sostener, no ya las particularidades de una educación mezclada con el espacio hogareño, sino las posibilidades mismas de acceso a la virtualidad.

La Psicología Educacional tiene en este contexto una posibilidad de desarrollar herramientas pertinentes para el abordaje de estos problemas. Sobre todo porque el impacto no se reduce sólo a cuestiones técnicas de conectividad y pedagógicas de adaptación a las mismas, sino que la reestructuración de lo educativo tiene impactos subjetivos tanto en alumnos como en docentes. El presente escrito deriva del estudio de la experiencia recogida en un Centro Educativo de enseñanza primaria que trabaja con

personas en situación de calle en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mediante el análisis del material recabado durante la cursada virtual del primer cuatrimestre de 2020 de la Práctica de investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado” (cod. 778), en la Facultad de Psicología de UBA, se buscó analizar qué efectos produce en una docente el encuentro con una situación-problema producto del trabajo educativo, en un contexto donde la virtualidad realza aún más las desigualdades que sufre una población de muy bajos recursos económicos.

Herramientas de análisis

En primer lugar, para analizar el impacto subjetivo en la docente, se indaga el modelo mental situacional (Rodrigo, 1997) construido por ella a través de sus respuestas al Cuestionario sobre Situación Problema de Intervención Educativa, analizado con la Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Educativa (Erausquin, Basualdo 2007, en Erausquin, 2019). Ambas herramientas implican ubicarse en la perspectiva teórica del constructivismo episódico y arrojan información acerca de la manera en que la docente narra y concibe la situación problemática en la que se vio implicada, las intervenciones realizadas por ella y su grupo de trabajo, las herramientas con las cuales intervino y los resultados y atribuciones de la intervención, además de su resignificación de lo vivido al momento de narrarlo.

Por otro lado, como la problemática conduce a pensar que la pandemia tuvo como efecto particular realzar las desigualdades en sociedades ya desiguales, este trabajo considera fructífero analizar con la metodología señalada por Engeström y Sannino (2011), la *manifestación discursiva de las contradicciones* en el relato de la docente. Esta herramienta corresponde a la Teoría Histórico Cultural de la Actividad, Escuela de Helsinki, y se muestra apta para complementar el análisis de los impactos subjetivos de la situación en la docente, al señalar los puntos de tensión que surgen de su participación en un sistema de actividad como éste en las coordenadas actuales de Argentina. Para ello, se analizan varios tipos de contradicciones en el cuestionario situacional y se establecen las versiones en castellano de lo que en el trabajo original se llaman “linguistic cues”, *claves lingüísticas*, o sea, indicadores verbales que sirven como índices de la posible existencia de contradicciones sistémicas en el discurso.

Metodología utilizada en el trabajo de indagación

Antes de la presentación de este trabajo, se realizó grupalmente, en la Práctica de Investigación mencionada, un estudio exploratorio de tipo cualitativo, sobre la información obtenida en el contacto realizado con algunos actores sociales y agentes profesionales de una institución educativa que trabaja con personas en situación de calle, ubicada en CABA. Las herramientas para la recolección de datos que se utilizaron son: entrevistas semi-dirigidas a una secretaria del Equipo de Gestión y a dos

trabajadoras sociales en el rol de Orientadoras en la institución, así como la administración de un Cuestionario sobre Situación Problema de Intervención Educativa (Erausquin, Basualdo 2007, Erausquin, 2019) a una docente de la institución, que se retoma en el presente trabajo. Se utilizó la Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Educativa (Erausquin, Basualdo 2007, Erausquin, 2019). También se hizo uso de la metodología para la identificación y el análisis de diferentes tipos de *manifestaciones discursivas de contradicciones*, presentada por Engeström y Sannino (2011). En el trabajo de Tesis de Licenciatura, desarrollado por uno de los autores de este trabajo, con la tutoría de quien es otra de las autoras de este trabajo, se buscó adaptar la técnica al idioma español y puntualizar algunas reflexiones acerca de la experiencia de su uso con entrevistas desgrabadas en esta lengua. Por razones de espacio, en esta ocasión se presentará exclusivamente el análisis del Cuestionario de Situación Problema administrado a la Docente y el seguimiento de las *claves discursivas sobre la aparición y el tratamiento de las contradicciones* en ese mismo material, sin correlacionarlo aquí con otras manifestaciones discursivas consistentes con éstas, que presentaron en las entrevistas realizadas otros agentes profesionales de la institución.

Marco teórico

Constructivismo episódico

Según Rodrigo (1997, 1999), los modelos mentales son un modo de representación de la cognición individual compatible con la idea de que el conocimiento se construye en actividades situadas en escenarios socio-culturales. De esta forma, se busca articular la idea de que la construcción del conocimiento se da en escenarios culturales, con el hecho de que la misma es guiada por una epistemología particular compatible con un modelo de la cognición individual. Se opera en un plano de microgénesis que arroja luz sobre los procesos de adquisición y cambio del conocimiento en un determinado dominio. Estos modelos mentales son producto de un proceso de negociación que se da en comunidades de trabajo, a través del cual se podría alcanzar un *modelo mental compartido* en la mente de cada participante. Pozo y Rodrigo (2001) en su análisis del cambio cognitivo de los modelos mentales, distinguieron que éste se podría analizar en tres dimensiones: “de la simplicidad a la complejidad”, “del realismo al perspectivismo” y “de lo implícito a lo explícito”. Este marco conceptual es el que sustenta la idea de analizar un cuestionario de situación problema para estudiar qué impactos tiene la práctica en la comunidad educativa del Centro, en el cual realizamos exploración y análisis en la Práctica de Investigación. Así como también ponderar la posibilidad o no que existe de construir un modelo mental compartido entre los agentes profesionales que son parte y toman parte en dicho escenario sociocultural.

Teoría Histórico Cultural de la Actividad

Estas ideas tienen sus orígenes en el trabajo de los psicólogos soviéticos rusos Vygotsky, Luria y Leontiev, habiendo sido posteriormente retomadas y adaptadas a lo largo de la historia por distintas vertientes y escuelas. Siguiendo a Engeström y Sannino (2020), de la THCA, este corpus conceptual parte de entender que la mente 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 mirada y análisis a lo que ocurre entre seres humanos, su interacción con objetos, y las herramientas y artefactos culturales que sirven de mediación cuando están implicados en actividades colectivas intencionales. El origen soviético de esta teoría se emparenta con que la misma está influenciada por la teoría marxista, sobre todo por los conceptos de historicidad y dialéctica. En cuanto al primero de estos elementos, la historia, esta teoría considera que la verdadera esencia de las unidades de análisis no se encuentra, si los objetos de la actividad humana no son puestos en una perspectiva de evolución diacrónica en la que se muestran sus evoluciones o transformaciones. Por otro lado, hablar de dialéctica significa adoptar el principio clave de que se opera con una unidad de opuestos en la que un sistema entra en movimiento justamente en función de la contradicción entre las fuerzas internas al mismo. De hecho, el concepto de contradicción tiene un peso específico en la teoría marxista, ya que se considera que el motor mismo del desarrollo histórico es una contradicción primaria materializada en la forma de la mercancía: entre valores de uso y valores de cambio. Esta contradicción primaria condiciona la aparición de contradicciones secundarias, al interior de los sistemas de actividad.

Debido a que el marxismo está basado en una dialéctica que no concuerda con los preceptos de la lógica formal, en que la afirmación de un elemento excluye la afirmación de su contrario, es necesario señalar, como lo hacen Engeström y Sannino (2011), que la contradicción es un concepto filosófico fundamental que no puede confundirse con conceptos como “paradoja”, “tensión”, “conflicto” o “dilema”. Estos pueden entenderse como distintos tipos de manifestaciones de las *contradicciones*, término que queda reservado a la expresión más vasta de contradicciones intra sistémicas fundamentales, emparentadas con el modelo histórico de producción capitalista.

En este punto central que entronca la teoría marxista con la Escuela de Helsinki (una de las derivaciones de este corpus conceptual), es que Engeström y Sannino (2011) desarrollan el modelo de análisis discursivo de las manifestaciones que este trabajo utiliza. Formalizada en 1994 en el Centro de Investigación sobre la Actividad, el Desarrollo y el Aprendizaje (CRADLE) de la Universidad de Helsinki, esta escuela abordó investigaciones sobre el desarrollo del trabajo, las transformaciones en la comunidad, los movimientos sociales y las intervenciones sobre organizaciones complejas, a través de la unidad de análisis de *sistemas de actividad interconectados* como principal herra-

mienta conceptual. En su trabajo de 2011, los autores señalan que las contradicciones que aparecen en el discurso deben entenderse siempre en el contexto de estos sistemas.

Questionario de situación problema para la intervención docente

1 - Piense en una *situación-problema* que haya surgido dentro de la escuela - en la que Ud. haya intervenido de acuerdo a su rol y funciones. **Describa** el problema mencionando los elementos que le resulten más significativos de esa situación. **Explique** los elementos referidos a la historia del problema (anterior a la intervención) y al contexto en el momento en que se realizó la intervención.

En el marco de la cuarentena y la suspensión de clases presenciales las docentes de 1ro y 2do ciclo de primaria de jóvenes y adultos del Isauro Arancibia, trabajamos por medio del whatsapp con los estudiantes. De 14 a 18, martes y jueves, las docentes envían propuestas comunes y luego cada estudiante trabaja “uno a uno” vía audio, fotos, videollamada o llamada con alguna de las maestras que se reparten el grupo. Uno de los estudiantes tenía muchas dificultades para sostener el encuadre, se ponía muy nervioso frente a las demoras en las respuestas, llamaba fuera de horario a docentes (sobre todo a una) y compañerxs, provocaba intercambios fuera de lugar en el grupo, etc. La situación se volvió bastante violenta de su parte luego de algunos meses.

2 - Relate cada una de las acciones por las cuales Ud. (solo o con otros) intervino en el problema, detallando los momentos y pasos de la intervención: **a. ¿Quién o quiénes** decidió/ron la intervención? **b. ¿Cuáles** eran los objetivos que se tenían en la intervención que realizó? **c. ¿Sobre qué o quién/es** se intervino y por qué?

En una primera instancia tomamos el tema entre compañeras. Fuimos rotando el diálogo con él entre nosotras. Conversamos con él en reuniones individuales, intentamos volver al encuadre una y otra vez. El Isauro cuenta con muchos dispositivos y espacios, dentro de los cuales se encuentra el espacio de escucha, donde los estudiantes que lo necesiten tienen un espacio para charlar de sus temas personales. Se le habilitó a él este espacio. Pasado un tiempo, cuando el estudiante empezó a ponerse más agresivo, entre las cuatro maestras tomamos la decisión de avisarle que momentáneamente lo eliminaríamos del grupo. Lo conversamos con las psicólogas del Espacio de Escucha y nos reunimos para seguir analizando y pensar juntxs el caso con otras compañeras del equipo (otros maestros, coordinadora, trabajadoras sociales, etc). Lo que decidimos fue entregarle solamente los materiales de Seguimos Educando (como hacemos con todxs cuando retiran el bolsón de alimentos cada 15 días) y que trajera hechas las actividades propuestas, considerando que la virtualidad nos ofrecía muchísimas dificultades a la hora de trabajar con este estudiante.

3 - ¿Qué herramientas utilizó al intervenir? **¿Por qué?**
La herramienta principal es el pensar colectivamente, no indivi-

dualizar las intervenciones. Y Sobre todo contar con el Espacio de Escucha como dispositivo.

4 - ¿Qué resultado se logró? ¿A qué atribuye Ud. ese resultado? No podría decir que hay un “resultado”. Estamos evaluando aún cómo continuar. Es importante tener en cuenta que es difícil mantener el equilibrio contemplando el derecho a la educación del estudiante y el encuadre. El contexto de pandemia y la virtualidad enrarecen mucho los vínculos pedagógicos, corren los límites y acentúan las dificultades.

5 - ¿Cómo se sintió en esa situación? ¿A la distancia, piensa que tendría que haber hecho algo distinto?

Fue difícil y por momentos me enojó y angustió. Me sigue generando pregunta sobre cómo armar un vínculo posible con este estudiante en este contexto. Creo que es imprescindible tomar decisiones colectivamente en éste y en todos los casos que tienen que ver con la escuela. Una mirada nunca es suficiente.

Análisis del Cuestionario de Situación Problema respondido por una Docente en Institución Educativa con Población en Situación de Calle

Aplicando la *Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Educativa* (Erausquin, 2019), podemos realizar los siguientes señalamientos: En cuanto a la delimitación del problema, se tienen en cuenta varias dimensiones simultáneas del mismo en su interrelación y no hay tendencia hacia la individualización del mismo, en **Dimensión I, Situación Problema**. El problema es un constructo que no tiene solamente la dimensión individual del estudiante problemático sino que incluye a la comodidad, la comunicación y el aprendizaje del conjunto de los alumnos y de la comunidad educativa (Eje 1). Se sitúa en un rol docente definido pero esto no es límite para la escucha de otras perspectivas encarnadas por otros trabajadores en los espacios de discusión que tiene la institución (Eje 6). La docente va más allá de la descripción de la situación, al plantear inferencias acerca de qué impacto puede llegar a tener la conducta de este estudiante en la comunidad de aprendizaje (Eje 2). Elementos como la descripción de la tensión del grupo y de ella misma en aumento las reflejan. Asimismo hay un establecimiento de una multidireccionalidad entre la conducta problemática y los diversos efectos que ella infiere (Eje 5). Por otra parte, el constructo que se utiliza para ubicar el problema no remite sólo al individuo sino que tiene en cuenta el contexto particular de la pandemia y las nuevas modalidades de enseñanza (Eje 7). Por eso, desde el rol de la docente hay un cuestionamiento acerca de que no es sólo una incapacidad personal de esta persona, sino que su “impaciencia” puede estar mezclada con el nuevo encuadre de enseñanza o el contexto de incertidumbre general. Y al mismo tiempo, destaca una dimensión grupal de la problemática, al incluir que este alumno causa molestia al grupo, señalando la importancia de modificar el encuadre para tratar de volver a incluirlo en contexto educativo. Si bien la docente se mantiene en el rol, no da un lineamiento teórico específico de su discipli-

na que justifique su accionar (Eje 3). Sin embargo, es clara su insistencia en la necesidad de contextualizar los problemas de manera interdisciplinaria, en el trabajo conjunto con profesionales de distintas áreas, con los cuales co-construir el objeto de la intervención en la situación problema. En el Eje 4 el problema es puesto en una perspectiva diacrónica, en la que prevalece el desarrollo temporal de la resolución, sin aparecer ningún antecedente del alumno problema.

En cuanto a la **Dimensión II Intervención Profesional** se registran los más altos puntajes en términos del “giro contextualista” (Baquero, 2002) en la manera de enfocar la decisión y la acción. En cuanto a los Ejes 1 y 3, la decisión es tomada de manera conjunta y la co-construcción de la acción sobre la problemática tiene gran peso en el modelo mental de la docente. Las acciones tienen además gran complejidad en su manera de ser planeadas y discutidas, Ejes 2 y 5 y no hay un solo destinatario de la intervención sino varios frentes implicados en la resolución de la problemática. Sin embargo es notoria la ausencia de enunciación de un objetivo (Eje 4, Dimensión II). Quizás esto se deba a que la urgencia de ciertas problemáticas requiere una acción rápida, imprevista y se pierde de vista la enunciación o reflexión del para qué, el objeto de la misma. Fue una situación disruptiva y movilizante para esta docente aunque pudo decidir y actuar en conformidad con su rol (Eje 8, Dimensión II) y con una apertura a trabajar con acciones de indagación - el Espacio de Escucha - conformadas por el equipo de la institución (Eje 6, Dimensión II). La intervención parece haber sido pertinente con respecto al problema y en conformidad con el rol profesional. El modelo de trabajo, al que se hace referencia en el Eje 7, remite a la **escucha activa** que proponen los espacios institucionalizados en el Centro educativo.

En cuanto a la **Dimensión III, Herramientas de intervención profesional**, hay un señalamiento explícito de los distintos mecanismos institucionales que se movilaron para encarar la problemática, que operan sobre el individuo, el encuadre y los profesionales de la institución. Son descriptos, aunque no se los vincula a conceptualizaciones de un modelo teórico de referencia. En cuanto a la **Dimensión IV, Resultados y atribuciones**, si bien el problema no está cerrado para la docente, sí da cuenta de resultados y atribuciones, al señalar que esta situación fue un punto de partida para seguir contextualizando la forma en que la pandemia y las clases virtuales impactan en la experiencia educativa de la población del Centro. Si bien no se enuncian objetivos explícitos de la intervención, se identifica en el modelo mental cómo esta experiencia difícil influyó en seguir pensando en este nuevo contexto.

Análisis discursivo de la manifestación de las contradicciones

En el cuestionario de la docente, se pudieron situar dos tipos distintos de **contradicciones**. Por un lado, un “conflicto crítico” que expresa una situación en la cual la persona se enfrenta con

dudas internas que la paralizan ante motivos contradictorios, irresolubles desde su lugar de individuo aislado. Estos son expresados mediante relatos con estructura narrativa, frecuentemente de un tono emocional y con uso de metáforas.

“El contexto de pandemia y la virtualidad enrarecen mucho los vínculos pedagógicos, corren los límites y acentúan las dificultades(...) Fue difícil y por momentos me enojó y angustió. Me sigue generando preguntas sobre cómo armar un vínculo posible con este estudiante en este contexto. Creo que es imprescindible tomar decisiones colectivamente en éste y en todos los casos que tienen que ver con la escuela. Una mirada nunca es suficiente...”

Analizando este tipo de contradicción, se puede situar que la docente *vivencia* como tensión la repercusión de su decisión en la imposibilidad de asegurarle al joven - y a otros jóvenes - el derecho a la educación. Se ve de esta forma que al trabajar desde una institución que lucha por la defensa integral de los derechos, y discernir que esta situación compleja responde a cuestiones estructurales y estatales, lo siente como una frustración propia y ello genera tensión interna, enojo y angustia, en sus palabras.

En segundo lugar, se encuentra un “enlace doble”. Estos enlaces dobles son definidos por Bateson(1972) y por Sluzki y Ransom (1976) como procesos en los cuales los actores hacen frente repetidas veces a alternativas imperativas e igualmente contradictorias dentro de un sistema de actividad, lo que fue conocido en la tradición de la “antipsiquiatría” de Laing y Cooper (1965) como el “doble vínculo” de la madre esquizofrénica. Es una situación que se percibe como sin salida. En el discurso, los enlaces dobles se pueden rastrear mediante el uso de preguntas retóricas, cuando éstas indican un sentimiento de falta de esperanza, que es efecto de una acuciante necesidad de hacer algo y una paralela percepción de la imposibilidad de actuar. Son situaciones que generalmente no se pueden resolver por el individuo solo y es por eso que gramaticalmente estas contradicciones se expresan mediante el uso de la primera persona del plural.

“No podría decir que hay un “resultado”. Estamos evaluando aún cómo continuar. Es importante tener en cuenta que es difícil mantener el equilibrio contemplando el derecho a la educación del estudiante y el encuadre. El contexto de pandemia y la virtualidad enrarecen mucho los vínculos pedagógicos, corren los límites y acentúan las dificultades...”

Desde un análisis discursivo, se registra el uso de la primera persona del plural cuando se mencionan hechos problemáticos del trabajo en la institución. Se puede conjeturar que la *agencialidad transformativa* está pensada siempre en términos de un nosotros y que las distintas particularidades del trabajo educativo con una población tan disímil y vulnerable es siempre desbordante cuando se la enfoca aisladamente desde una pers-

pectiva puramente individual.

El análisis de las manifestaciones discursivas de las contradicciones se presenta en el marco de este trabajo como una herramienta útil para entender de qué manera afectan a los individuos las *contradicciones estructurales* que atraviesan al sistema de actividad del cual forman parte, o a la relación entre ese sistema y otros sistemas de actividad - el Estado, la comunidad en situación de calle organizada en “ranchadas” y la escuela-. El Centro Educativo se sostiene como un garante de los derechos de sus alumnos desde una perspectiva integral en la cual, de vulnerarse uno de ellos, se vulneran todos. Desde este prisma, en los trabajadores de la educación, el verse desbordados por problemas cuyas soluciones no dependen sólo de ellos, genera dudas, enojo y tensiones. Estos pueden reflejarse, como en este caso, en la presencia de *conflictos críticos*. Además, en el Centro Educativo, se identifica la tendencia a enfocar las soluciones de estas tensiones a partir de una conceptualización firme de la *acción en conjunto* con otros trabajadores del centro. Esto se refleja en la presencia de *enlaces dobles* en el cuestionario, cuya manifestación discursiva se da a través de la primera persona del plural.

Discusión de resultados

Retomando las ideas de Dussel (2020), la mixtura entre el espacio del aula y el del hogar puede llevar a que también se pierda la definición de cuál es el rol específico de un docente en el contexto disruptivo y anómalo que trajo el aislamiento producto de la pandemia del COVID-19. En el cuestionario analizado en este trabajo, se evidencia que una manera de hacer frente a estas situaciones problemáticas es el tratamiento conjunto de las mismas con otros profesionales. Como surge del análisis discursivo de las contradicciones, en contextos como el argentino, y en medio de una Pandemia, en los cuales los problemas del aislamiento se ven duplicados por desigualdades estructurales, que dejan fuera de la conectividad a una parte importante de la población, los docentes trabajan en fuerte tensión. En dichos contextos, las problemáticas emergentes pueden no tener una solución cerrada y tampoco una prefabricada. En estas circunstancias, una actitud de intercambio abierto con otros profesionales, posibilita crear un clima de problematización continua y estratégica de las intervenciones lo que, si bien no ahorra la angustia de verse implicado subjetivamente en la imposibilidad de contar con una solución inmediata e integradora, es un estímulo esencial para el desarrollo de un modelo del rol docente adaptado al nuevo contexto, que no resigne su función educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa: “La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 57-75
- Bateson, G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine Books, New York, NY.

- Dussel, I. (23 de abril de 2020) *La clase en pantuflas: Reflexiones a partir de la excepcionalidad*. ISEP.
- Engestrom, Y., Sannino A. (2020) "From mediated actions to heterogeneous coalitions: four generations of activity-theoretical studies o work and learning" University of Helsinki; Tampere University. Mind,Culture, and Activity, DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328. Traducción Interna para formación académica, Erausquin, 2020 <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Engeström, Y. and Sannino, A. (2011) "Discursive manifestations of contradiction in organizational change efforts", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 24 Iss pp. 368-387.
- Erausquin C. (2019) *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos*. Manual de uso. Edición digital. PsiDispa.
- Laing, R.D. (1965) *The Divided Self. An Existential Study in Sanity and Madness*. Penguin Books. (Original edition: Tavistock Publications, 1960).
- Pozo, J. I., & Rodrigo, M. J. (2001) Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y aprendizaje*, 24(4), 407-423.
- Reyes, S. et al (2017) *La escuela Isauro Arancibia: una experiencia colectiva de educación popular en el sistema formal.*- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2017.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999) *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Rodrigo, M.J. (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*. Barcelona: Paidós.199744.
- Sluzki, C.E. and Ransom, D.C.(Eds) (1976) *Double Bind: The Foundation of the Communicational Approach to the Family*, Grune and Stratton, New York, NY.

DISPOSITIVOS DE APRENDIZAJE. UNA APUESTA A LA PARTICIPACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA CONTEXTUALISTA Y DE DERECHOS

Alfonso, Jesica Mariana; Amoedo, María Julia; Cabrera, Myriam; Cama, Marina; Di Falco, Silvia; Mastandrea, Paula
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de elaboraciones teóricas, desarrolladas en el contexto de la Maestría en Psicología Educacional (UBA), sobre la relación de procesos cognitivos y dispositivos de aprendizaje en distintos medios de formalización de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Se analizan dichos dispositivos desde la perspectiva contextualista, articulando con los conceptos centrales de contexto cultural, actividad, participación y apropiación. El aprendizaje desde esta perspectiva constituye una actividad situada, que requiere del acompañamiento adulto para la progresiva autonomía en el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave

Disp. de aprendizaje - Participación - Contexto - Sujetos de derechos

ABSTRACT

LEARNING DEVICES. A WAGER ON PARTICIPATION FROM THE CONTEXTUALIST AND HUMAN RIGHTS PERSPECTIVE

This paper is part of a theoretical analysis developed in the context of study of the Master's degree in Educational Psychology (UBA) on the relation between cognitive processes and learning devices with different degrees of formalization for children and adolescents as subjects of human rights. These devices are analysed from a contextualist perspective, integrating central concepts like cultural context, activity, participation and appropriation. From this perspective, learning is a situated activity that requires adult guidance to gain progressive autonomy for the exercise of children and adolescents' rights.

Keywords

Learning devices - Participation - Context - Subjects of human rights

El presente escrito surge a partir del trabajo colaborativo realizado por un grupo de maestrandas sobre el análisis de distintos dispositivos de aprendizaje durante la cursada de la Maestría en Psicología Educacional (Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires).

A partir de conceptos centrales de la perspectiva contextualista, situacional e interaccionista en Psicología Educacional, se propone ampliar el análisis sobre la relación entre procesos cognitivos y dispositivos de aprendizaje en distintos medios de formalización que involucran a niños/as y adolescentes como sujetos de derecho. Asimismo, se busca reflexionar sobre las concepciones, intervenciones y propósitos de dichos dispositivos. Siguiendo a Engestrom (2001), se entiende al dispositivo de aprendizaje como un sistema de actividad colectivo, en el que la actividad de los sujetos en comunidad y su relación con el objeto de conocimiento a través de artefactos mediadores se constituye como unidad de análisis.

Para ello, se explicita la propuesta de la perspectiva contextualista para el análisis de dispositivos de aprendizaje y dos ejes fundamentales para pensar su puesta en marcha: participación y prácticas inclusivas, y procesos de apropiación e interacción dialógica.

La perspectiva contextualista para el análisis de dispositivos de aprendizaje

Desde la perspectiva sociocultural, se toma en cuenta el contexto de la interacción social para el abordaje del aprendizaje, considerando los artefactos culturales que se utilizan y que median dichas interacciones y sus prácticas (Elichiry, 2010). Esta perspectiva convoca a pensar en el contexto cultural en el que se inscriben las prácticas de aprendizaje, ya que estas no se pueden dar en el vacío, tornándose el contexto en una variable inherente a los procesos de aprendizaje y desarrollo (Nakache, 2004). Desde este enfoque, la actividad cognitiva se concibe como inescindible del contexto, por lo que requiere del análisis de los diversos contextos culturales que se entranan en esta actividad, y que con sus prácticas específicas posibilitan o inhiben, un desarrollo que también es específico. Es importante considerar que los niños, niñas y adolescentes que participan de situaciones de aprendizaje generalmente pertenecen a sectores con

prácticas culturales específicas que pueden diferir de las propuestas de aprendizaje que se generen desde otros dispositivos, como el escolar. La noción de entramado (Cazden, 2010) supone la validación de creencias y saberes adquiridos en los contextos cotidianos, y el “hacer puente” para el acceso a nuevos conocimientos en otros escenarios específicos de aprendizaje. En esta línea, se pueden pensar a los dispositivos de aprendizaje como comunidades de práctica que enculturán a sus participantes en la adopción de un sistema de creencias, prácticas culturales y modelos discursivos determinados (Brown et al., 2001).

En este punto, es lícito preguntarse acerca de la noción de aprendizaje desde esta perspectiva. Lave plantea que existe una diferencia epistemológica entre:

una visión del conocimiento como un conjunto de entidades reales localizadas en las cabezas, y del aprendizaje como un proceso de internalización de esas entidades, versus una visión del conocimiento y el aprendizaje como la participación en cambiantes procesos de actividad humana (2001, pp. 24-25).

Desde el enfoque histórico cultural, el aprendizaje es una actividad situada que implica cambios en el conocimiento y las formas de participación y, en este sentido, no se lo puede situar en las cabezas, ni en los artefactos ni en el entorno, sino en las relaciones entre ellos (Lave, 2001).

En el mismo sentido, Cole y Engestrom (1993) afirman que “(...) el enfoque histórico-cultural de la cognición lleva a pensar su distribución entre las personas, los artefactos culturales y el tiempo” (p.47) y pueden por ello aportar a profundizar la reflexión sobre los dispositivos de aprendizaje como sistemas de actividad, a partir de esta relación que establecen entre cognición y actividad. Consideran que “la unidad de análisis natural para el estudio del comportamiento humano son los sistemas de actividad, entendidos como sistemas de relaciones históricamente condicionados, entre los individuos y su ambiente inmediato, culturalmente organizado” (p. 33).

Así, desde el mencionado enfoque, la cognición humana resulta de la mediación instrumental, tradicionalmente representado en el triángulo fundamental de la mediación entre sujeto - objeto - medio (también mencionado como artefacto, remitiendo a la distinción en Vigotsky sobre herramientas y símbolos como dos aspectos del mismo fenómeno). A este triángulo mediacional básico se incorpora el tiempo y el carácter social, representado en el triángulo mediacional ampliado, al incluir las relaciones entre el individuo y la comunidad, las reglas y la división de tareas. De esta manera, postulan a los sistemas de actividad como unidad básica de análisis, al tiempo que muestran la institucionalización de las actividades como prácticas culturales (Cole y Engestrom, 1993). Por ello, el enfoque histórico cultural de la cognición ofrece un marco para analizar los modos que asumen las actividades en distintos dispositivos posibilitando la construcción de conocimientos y aprendizajes. La unidad de análisis de la actividad implica un abordaje multidimensional de

la enseñanza y el aprendizaje, no limitándose a los fenómenos dentro del aula.

En la misma línea, se puede pensar que los dispositivos de aprendizaje constituyen sistemas complejos. Siguiendo a García (2000) la noción de “sistema complejo” apunta a entender que la resultante del conjunto es más que la suma de las partes, y que el recorte de la realidad no puede ser descompuesto en sus partes de manera estrictamente delimitada, ni su funcionamiento explicado por adición del funcionamiento de sus componentes.

Desde esta concepción, es pertinente preguntarse por las formas de organización de los dispositivos (estratificación, interacción entre niveles, articulación interna), y por cómo evolucionan y sufren transformaciones en el tiempo (procesos de desequilibrios y reorganizaciones). García explicita que en un sistema complejo existe un constante movimiento de los elementos del sistema en relación a otros que están por fuera del mismo y funcionan como “condiciones del contorno del sistema”. Cuando estos movimientos o fluctuaciones tienen una pequeña escala se introducen pequeños cambios, pero cuando excede cierto umbral se produce una disrupción de la estructura (o no) en relación a las condiciones de estabilidad del sistema.

Entendemos que las intervenciones educativas, siempre ajustadas al ritmo y contexto institucional grupal, capitalizan estos movimientos de la experiencia (que se analizan como sistemas complejos) permitiendo fortalecer los procesos de construcción colectiva de conocimiento.

Participación y prácticas inclusivas

Arrúe *et al.* (2011) proponen la pregunta sobre el “para qué” de la participación, y se pone énfasis en la misma como un derecho. Si bien frecuentemente esta capacidad les había sido limitada a los/as niños/as, en la actualidad la Convención Internacional sobre los Derechos de los niños, niñas y adolescentes, a la que Argentina suscribe, propone que estos/as tienen derecho a expresar su opinión sobre asuntos que le competen en el ámbito familiar, escolar y comunitario. Asimismo, postula que este es un derecho de igual importancia que el acceso a la educación, a la salud, y a la identidad. Las reflexiones de la autora nos llevan a pensar en la necesidad de tener presente siempre cuál es el propósito político-pedagógico de una propuesta educativa, y cómo concebimos al sujeto de dicha propuesta.

Existen prácticas con diferentes connotaciones en relación al grado de actividad y a la colaboración que puedan experimentar los/as participantes. Una participación auténtica contribuye a la formación de sociedades más democráticas que busquen soluciones a conflictos sobre la base del diálogo y el respeto de las posiciones contrarias. Tomar la palabra contribuye a que los/as niños/as y adolescentes se constituyan en sujetos de derechos a partir de la vivencia de participación activa: escuchar a otros/as, ser escuchados/as, reflexionar sobre temas de interés y preocupaciones en el marco de una construcción compartida. Un concepto que ayuda a echar luz sobre este tema es el de

participación real y simbólica (Sirvent, 2018). En la participación real se implica la necesidad de cambios profundos en las estructuras de poder y se da cuando los miembros de una institución o grupos influyen efectivamente sobre todos los procesos de la vida institucional y sobre la naturaleza de las decisiones. Su contracara es la participación simbólica, donde en este caso, los dispositivos podrían enmascarar la participación, haciendo un “como si”, sin lograr acceso al poder y cambios profundos en la propuesta por parte de quienes participan en ellos.

Para que los niños, niñas y adolescentes puedan adquirir autonomía personal plena a lo largo de su desarrollo es fundamental que participen de manera real y se responsabilicen sobre cuestiones que afectan a su vida cotidiana. Los espacios de participación deberían contemplar cierta progresión en las oportunidades que tengan los/as niños/as y adolescentes para expresarse en función de la edad o la etapa del desarrollo en la que se encuentren, siempre pensados como un desafío para los/as participantes.

La importancia de la participación también radica en que es a través de ella que se aprende, es decir, a partir de transitar por distintas prácticas en las que tendrá un papel central el sentido que se le dé a esa actividad. El aprendizaje siempre es en función de un acto de interpretación, de un sentido de la acción, no es un simple atributo de los sujetos, sino que “depende del modo de participación que tengamos o, en otras palabras, del sentido que nuestras acciones adquieren en una situación determinada.” (Arrúe *et al.*, 2011, p.6). Frente a una experiencia participativa, los/as participantes tienen que establecer conjuntamente las metas, el sentido y la manera en que van a organizarse. Esto implica a su vez, ir aprendiendo a valorar la diversidad y a trabajar con personas que tienen diferentes capacidades, culturas, edades, opiniones.

La participación es además uno de los ejes centrales para la construcción de una escuela inclusiva (Aizencang y Bendersky, 2013). El rol de las/os adultos para que esto sea posible implica que estén presentes desde un lugar comprometido, propiciando la horizontalidad, pero manteniendo la asimetría. Se trata de un/a adulto/a que acompaña, promueve la autonomía y fortalece los vínculos de confianza (Cornu, 2017). A su vez propone espacios para hacer con otros/as como una oportunidad subjetivante y donde se prioriza el lazo social, atendiendo la singularidad del sujeto junto con el colectivo.

Escuchar es una forma de comprometerse desde el mundo adulto a responder a las necesidades de los/as niños/as y poner atención a la palabra que enuncia cada participante (Aizencang y Bendersky, 2013). Se trata de sostener una escucha que da lugar a la alteridad porque está atento al discurso del otro/a y posibilita que el otro/a hable. Esta escucha y presencia activa por parte del adulto/a se constituye en garante de la participación de todos los niños y niñas, facilitando el proceso de intercambio. El rol de las y los adultos en dispositivos de participación implica ser garante de derechos. Desde este vínculo intergeneracional, estos/as son responsables de propiciar que la palabra circule,

en un clima de respeto y en un marco democrático y pluralista. Esto requiere dar la palabra para que cada uno/a formule sus propias preguntas y a su vez ser guía para que los/as niños/as resuelvan progresivamente sus dificultades (Núñez, 2003), desde el trabajo colaborativo que estos espacios posibilitan.

Asimismo, se requiere de un posicionamiento ético por parte de los/as adultos/as que se corra de las disfunciones y del determinismo que suele etiquetar a los/as niños/as y jóvenes como “sujeto-problema” cuando algo no opera de la manera esperada, proponiendo soluciones que apuesten por la invención de recursos para favorecer la participación plena de todos/as (Merieu, 2016).

Finalmente, es importante considerar que en las actividades que habilitan el intercambio el foco debe estar puesto en valorar la heterogeneidad de voces, desde la escucha y el debate, potenciando procesos colectivos que implican confrontar ideas y opiniones con otros/as, fomentando el lazo social. Los procesos de participación implican un ejercicio que conlleva un tiempo de desarrollo y práctica, que siempre implica tensiones. No obstante, es a través del aporte personal que los niños, niñas y adolescentes pueden otorgar significatividad a estas experiencias.

Procesos de Apropiación

Las prácticas que forman parte de los dispositivos de trabajo colaborativo y de participación, en tanto contextos culturales y entramados en el que se despliegan acciones y sentidos específicos para y con las infancias y adolescencias, pueden ser analizadas a partir del concepto de apropiación, en los términos propuestos por Smolka (2010). El mismo forma parte del debate en torno de la internalización, concepto central de la teoría histórico cultural formulada por Vigotsky para explicar el desarrollo y el aprendizaje, y constituye una de las tentativas más recientes para referirse a esta noción.

La noción de internalización se refiere al proceso de desarrollo y aprendizaje humano como incorporación de la cultura, como dominio de los modos culturales de actuar, pensar y relacionarse con los/as otros/as, consigo mismo, y aparece, de este modo, como contrario a una perspectiva naturalista o innatista (Smolka, 2010). No obstante, la mencionada autora también señala que, funcionando como una metáfora, tal constructo carga la imagen de dentro/fuera del organismo, sugiriendo una distancia, una diferencia, o aún, una oposición entre lo individual y lo social, como si lo individual no fuese, en su naturaleza, social, lo cual es una premisa básica en ese abordaje teórico.

Por este motivo el término “apropiación” supone cierto desplazamiento conceptual. Éste se basa en la concepción de mediación del signo en el desarrollo humano, en la importancia y en el estatuto teórico del signo en la teoría vigotskyana, y se relaciona principalmente con el problema de la significación. De este modo, el planteo de Smolka (2010) se basa en la tesis de Vigotsky sobre que las funciones mentales son relaciones sociales internalizadas, y se enfoca en las significaciones de la acción

humana y los sentidos de las prácticas considerando que:

1. Todas las acciones adquieren significados múltiples, sentidos múltiples y se transforman en prácticas significativas, en función de las posiciones y de los modos de participación que los sujetos establecen en sus interacciones.
2. Como sujetos, los individuos son afectados, de diferentes modos, por las muchas formas de producción de las cuales ellos participan, también de diferentes maneras. O sea, los sujetos son profundamente afectados por signos y sentidos producidos en las relaciones con otros/as.
3. La apropiación está relacionada con diferentes modos de participación en las prácticas sociales y a diferentes posibilidades de producción de sentido, que se dan en el marco de relaciones de poder. Siendo por ello una categoría relacional.

Podemos considerar que los dispositivos que habilitan el intercambio, el trabajo dialógico y la participación pueden pensarse en su potencia en tanto espacio que pone a trabajar y dialectiza los distintos sentidos que adquieren las acciones en los diversos contextos de participación de las infancias y las adolescencias. Y propicia, de este modo, la posibilidad de producción de sentidos ligados a la participación democrática y la construcción de ciudadanía. A su vez, en la medida en que el dispositivo se sostiene en el tiempo, permite la transformación de las acciones y sentidos que forman parte de las actividades en prácticas significativas. Tales prácticas son construidas en las relaciones con otros/as, en marcos de co-participación, y resultan en procesos de apropiación de formas de participación y convivencia democrática en virtud de las posiciones subjetivas y los modos de participación que se habilitan mediante las actividades conjuntas.

A modo de conclusión

La co-participación propiciada por los dispositivos de intercambio dialógico y participativo representa una oportunidad de aprendizaje y subjetivación a partir del entramado de lazos sociales dentro de esta práctica cultural específica (Aizencang y Bendersky, 2013).

Estas experiencias de trabajo colaborativo y donde la palabra circula, aparecen como situaciones innovadoras, que intentan ser cercanas a los/as estudiantes para motivarlos/as a participar de forma activa y creativa, promoviendo un sujeto libre, que pueda tomar la palabra para decidir y lograr su plena ciudadanía. Es decir, un ejercicio real de su participación.

Se advierte una apuesta fuerte del adulto/a en estas situaciones de aprendizaje (Zelmanovich, 2007) allí donde se proponen abrir y sostener la participación de niños, niñas y adolescentes en un dispositivo singular y situado, a partir de leer sujetos de derecho y entendiendo que toda práctica social es siempre política. Es una apuesta desde la función adulta que requiere implicación y confianza para crear las condiciones que favorezcan nuevos aprendizajes, porque las infancias y las adolescencias, en plural, no son naturales, sino que son una producción que depende de

la modalidad que adopte la función adulta, siempre inscrita en un marco social. En este sentido, estos dispositivos pueden ser pensados como un desafío, como sistemas complejos a analizar para reflexionar sobre los constantes giros que las/los adultos desarrollan en el diseño e implementación de las experiencias educativas.

Proponer dispositivos/actividades de interacción y participación se basa en un marco de derechos, pero generar, promover y sostener espacios de participación y apropiación de ciudadanía, redobla la apuesta y confianza a futuro en las infancias y adolescencias situadas, singulares y diversas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). Acompañamientos escolares: revisando tensiones, generando condiciones. En *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan* (pp. 105-126). Manantial.
- Arrúe, C. Scavino, C., Grippo, L., Regatky, M. et. al. (2011). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje y participación. Motivos y obstáculos a la hora de participar. En M. Ubal, X. Varón y P. Martinis (comps.) *Hacia una educación sin apellidos*. Psicolibros.
- Brown, A., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. y Campione, J. (2001). Conocimiento especializado distribuido en el aula. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 242-290). Amorrortu.
- Cazden C. (2010). Describiendo a las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 61-80). Manantial.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 47-74). Amorrortu.
- Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (coords). *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo* (Capítulo III). Noveduc.
- Elichiry, N. (2010). El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa. En *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 15-24). Manantial.
- Engestrom, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1).
- García R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Gedisa.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chailkin, J. Lave (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu
- Merieu, P. (2016). *Una llamada de atención. Carta de los mayores sobre los niños de hoy*. Paidós.
- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa* (pp. 173-194). Manantial.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 19-48). Gedisa.



- Sirvent, M. (2018). De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 12-29.
- Smolka, A.B. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 41-60). Manantial.
- Zelmanovich, P. (2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente.

PROBLEMA DE PROBABILIDAD CONDICIONAL. DIFICULTADES EN SU RESOLUCIÓN

Attorresi, Horacio Felix; García Díaz, Alcira Myriam; Pralong, Héctor Omar
ANPCyT - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Se diseñó un problema denominado Problema Condicional (PC) que permitió indagar estimaciones de probabilidad en situaciones en las que interviene el azar, conocida una cierta condición, lo cual se conoce como probabilidad condicional. Se administró a 116 jóvenes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires, sin conocimientos previos acerca de las teorías de la probabilidad, provenientes de colegios públicos y privados de nivel socioeconómico medio. La muestra fue seleccionada por accesibilidad. El objetivo de este trabajo fue evaluar el grado de dificultad en la estimación de la probabilidad condicional, bajo la hipótesis de que dicha dificultad se basa en la determinación de su espacio muestral y el reconocimiento de los casos favorables del suceso planteado. La situación presentada en este trabajo es de sencilla formulación en el lenguaje natural, sin embargo, las personas participantes, en general, no interpretaron adecuadamente la situación condicional, aunque no señalaron que no entendían el enunciado del problema presentado. Los resultados superaron nuestra hipótesis de que el problema presentaba una alta dificultad de resolución, tanto que no hubo ninguna resolución correcta. Se observa que los participantes realizaron una reformulación implícita del enunciado que les permitió eludir la información condicional presentada.

Palabras clave

Probabilidad - Dificultad - Espacio muestral - Condicional

ABSTRACT

CONDITIONAL PROBABILITY PROBLEM.
DIFFICULTIES IN ITS RESOLUTION

A problem called Conditional Problem (PC) was designed that allowed to investigate probability estimates in situations in which chance intervenes, knowing a certain condition, which is known as conditional probability. It was administered to 116 young students recently admitted to Universidad de Buenos Aires and coming from middle-class public and private schools, without previous knowledge of probability theory. The sample was selected on accessibility grounds. The aim of this work was to evaluate the degree of difficulty students face when estimating conditional probability, under the hypothesis that such difficulty lies on the determination of sample space and the recognition of favorable cases of the event described. The problem used in this work was clearly formulated in natural language;

however, participants in general did not adequately interpret the conditional situation, although they never acknowledged difficulties in comprehension. Results exceeded our hypothesis of high difficulty, to the extent that no correct solutions were obtained. Participants were observed to make implicit reformulations of the statement which allowed them to avoid the conditional information presented.

Keywords

Probability - Difficulty - Sample space - Conditional

En el área del razonamiento probabilístico es frecuente destacar la importancia de la formación en probabilidades y estadística, dada la incidencia que tienen estos conocimientos en la comprensión de situaciones basadas en la incertidumbre y que atraviesan distintos campos cognitivos.

La noción de probabilidad se alcanza, según Piaget e Inhelder (1951, 1967) mediante experiencias y situaciones vinculadas a la génesis de las operaciones combinatorias, a través de juegos como la ruleta, monedas, dados, en los que se van conformando experiencias con el azar.

Hay muchos conceptos de la teoría estadística con los que la gente suele tener problemas y de los que no pueden extraer inferencias correctas que los beneficiarían en su desempeño cotidiano.

La ocurrencia de errores en el pensamiento y las conductas frente a la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre que desestiman la lógica probabilística han sido estudiadas por diversos autores, entre otros, Hope y Kelly (1983), Shaughnessy (1981), Kahneman, Slovic y Tversky (1982).

Kahneman y Tversky han señalado la utilización que las personas hacen de heurísticos, entendidos como procedimientos tendientes a reducir la complejidad de la información disponible en situaciones reales para la cual la mente humana encuentra limitaciones.

Especialmente destacado es el Heurístico de Representatividad que consiste en adjudicar mayor o menor probabilidad a un suceso según sea representativo o no de la población de origen, desestimando otras características de la muestra tales como el tamaño o indirectamente la variabilidad del muestreo. De esta forma se otorga a un número limitado de ensayos la capacidad de reproducir todas las características de la población, lo cual puede llevar a la realización de juicios probabilísticos erróneos,

aun en personas formadas en teoría de probabilidades. Ya sea por el contexto de los problemas presentados, la formulación de los enunciados y su relación o no con el conocimiento del que disponen los estudiantes acerca de situaciones reales, distintos autores como Pollatsek et al (1987) han estudiado dificultades que se presentan en la comprensión de problemas que involucran la probabilidad condicional. En este mismo sentido, Batanero, Contreras y Díaz (2012) encontraron que los errores más comunes fueron la confusión entre conceptos tales como los de probabilidad simple, condicional y conjunta, confusión en la especificación de las probabilidades condicionales y sus inversas (Díaz y Dela Fuente, 2007; Attorresi, García Díaz y Pralong, 2006; 2017).

En el marco de la teoría de probabilidades puede señalarse que la ocurrencia de un suceso A sin ninguna otra información, no necesariamente es igual a la ocurrencia de ese suceso A si se sabe que ocurre también un suceso B. De ahí que se introduzca el concepto de probabilidad condicional de "A dado B" y se representa $P(A/B)$.

Dicho de otro modo, la probabilidad de ocurrencia de un suceso A puede verse afectada por el conocimiento de la ocurrencia de otro suceso B respecto de la que tendría sin ese conocimiento de la ocurrencia de B.

Ejemplo. Si consideramos que se ve afectada por el azar la determinación del sexo del recién nacido siendo aproximadamente de $\frac{1}{2}$ para cada sexo, para una familia con dos hijos/as una posible representación del espacio muestral sería: $E = \{ (F, F) ; (F, M) ; (M, F) ; (M, M) \}$ donde F= Femenino y M = Masculino. Por ejemplo, el par ordenado (F, M) indica que el primer hijo/a es mujer y el segundo/a es varón. La Probabilidad de cualquiera de los sucesos elementales del espacio muestral es $\frac{1}{4}$ en particular la probabilidad de que ambos hijos/as sean mujeres (F, F). Sin embargo, la probabilidad de que ambos hijos/as sean mujeres (F, F) si se sabe que uno/a de los hijos/as es una mujer no es $\frac{1}{4}$, teniendo esta información adicional el espacio muestral quedaría restringido a $E = \{ (F, F) ; (F, M) ; (M, F) \}$ Por lo cual la probabilidad de que nazcan dos mujeres si se sabe que uno/a de los hijos/as es una mujer es $\frac{1}{3}$.

Objetivo

El objetivo de este trabajo fue evaluar el grado de dificultad de una situación de aleatoriedad que introduce el concepto de probabilidad condicional.

La situación presentada involucra las posibles resoluciones de un problema de cálculo de probabilidad condicional en el contexto aleatorio de los nacimientos, de planteo sencillo en el lenguaje natural pero que requirió de nociones probabilísticas que son de difícil comprensión.

Hipótesis

Se plantea como hipótesis que hay un grado importante de dificultad para la resolución del problema, basado en la consi-

deración probabilística acerca de la determinación del espacio muestral de una situación aleatoria y el reconocimiento de los casos favorables a un suceso de ese espacio sometido a una condición.

Metodología

Diseño de Actividades

Se diseñó un problema que permitió indagar estimaciones de probabilidad en situaciones en las que interviene el azar, denominado Problema Condicional (PC). Se requirió el cálculo de probabilidades en una situación azarosa, conocida una cierta condición, lo cual se conoce como determinación de la probabilidad condicional. A continuación, se muestra el problema diseñado.

Problema Condicional (PC)

Una familia tiene dos hijos/as. Uno/a de ellos/as es una niña. ¿Cuál es la probabilidad de que el otro/a sea una niña?

Participantes

Se administró el problema de Probabilidad Condicional (PC) a 116 jóvenes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires, sin conocimientos previos acerca de las teorías de la probabilidad, provenientes de colegios públicos y privados de nivel socioeconómico medio. La muestra fue seleccionada por accesibilidad.

Resultados

A continuación, en la Tabla 1, se define la categorización para el Problema PC y se presenta la distribución correspondiente en porcentaje para la muestra ($n= 116$).

Tabla 1

Categoría	Porcentaje %
1.- Intentos fallidos. Tienen en cuenta la información del enunciado, pero no llegan a plantear estrategias adecuadas para llegar a la solución correcta.	4
2.- Simplificación del Problema. Asumen que el 1er hijo/a es niña y el 2do tiene 50% de chances de ser niña dada la equiprobabilidad del sexo en el nacimiento.	64
3.- Idea de Predominio Numérico de mujeres. Piensan que es más probable que sea niña pues afirman que hay más mujeres que hombres en la población.	6
4 - Idea de Compensación. Asumen que el 1er hijo/a es niña entonces el segundo/a tiende a ser niño.	4
5 - No interpretan o evaden la resolución. Brindan respuestas que evaden el problema "es cuestión de genética" o carentes de sentido.	18
6.- No saben o no contestan. Manifiestan expresamente no saber qué contestar o no responden	4
Total	100

Discusión

Sólo existieron intentos fallidos de plantear las resoluciones, sin que éstas se aproximaran a un planteo intuitivo correcto como el de imaginar el conjunto de los posibles resultados de la situación. Un único participante llegó a hacerlo, aunque no pudo restringirlo a la condición brindada y unos pocos mantuvieron la propuesta del problema sin simplificarlo, aunque no llegaron a una resolución correcta. La gran mayoría optó por trivializar el problema bajo el supuesto de que el primer hijo/a había nacido mujer, por lo cual la probabilidad del sexo en el segundo nacimiento, que para el problema sería que nazca otra niña, dada la aceptada equiprobabilidad e independencia de esta variable respecto de nacimientos anteriores era 1/2. Otras resoluciones manifestaron preconceptos que contradecían el supuesto de equiprobabilidad del sexo en el nacimiento. También aparecieron, aunque en menor medida, sesgos de compensación ya encontrados en otros experimentos aleatorios como la Falacia del Jugador. Un número reducido dijo explícitamente no saber cómo responder. Hubo un porcentaje destacado de respuestas que vincularon la resolución de la situación presentada con conocimientos de genética que independientemente de que fuesen o no correctos evadían el planteo del suceso probabilístico presentado y la medida de su ocurrencia. También aparecieron respuestas totalmente desviadas del planteo del problema, anécdotas familiares de “búsqueda de la pareja” o de “varones” y a nociones que desvinculaban la idea de azar con la de probabilidad, poniéndose de manifiesto que la noción de probabilidad tiene distintas interpretaciones.

La situación presentada en este trabajo es de sencilla formulación en el lenguaje natural, sin embargo, las personas participantes, en general, no interpretaron adecuadamente la situación condicional, aunque no señalaron que no entendían el enunciado del problema presentado.

Los resultados superaron nuestra hipótesis de que el problema presentaba una alta dificultad de resolución, tanto que no hubo ninguna resolución correcta. El problema demandó recursos cognitivos que excedieron el marco de la intuición y que requirieron de una consideración teórica y reflexiva particular sobre el tema que no necesariamente fue alcanzada con una instrucción básica en probabilidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Attorresi, H., García Díaz, A. y Pralong, H. (2006). Identificación de la Falacia del Jugador en una situación típica de juego de azar. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación*. Tomo II. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Attorresi, H., García Díaz A. y Pralong, H. (2017). La Significación como extensión del Heurístico de Representatividad. Dos Ejemplos. *Revista de Psicología*. Escuela de Psicología. Facultad de Humanidades. Universidad César Vallejo. Perú Año 2016. Vol. 2 ISSN 1990-6757.
- Batanero, C., Contreras, M. y Díaz, C. (2012). Sesgos en el Razonamiento sobre Probabilidad Condicional e Implicaciones para la Enseñanza. *Revista Digital Matemática, Educación e Internet*. <http://www.tecdigital.itcr.ac.cr/revistamatematica/>. Vol. 12 N°2.
- Díaz, C. y De la Fuente, I. (2007). Validación de un cuestionario de razonamiento probabilístico condicional, *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*. Volumen 12(1), p.p: 1-15.
- Hope, J. y Kelly, I. (1983). Common difficulties with probabilistic reasoning. *Mathematics Teacher*, vol. 76, 565-570.
- Kahneman, D., Slovic, P. y Tversky, A. (1982). *Judgment under uncertainty: heuristics and biases*. Cambridge University Press.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (1951). *La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1967). *La génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires, Guadalupe.
- Pollatsek, A., Well, A., Konold C. & Hardiman, P. (1987). Understanding conditional probability. *Organization, Behavior and Human Decision Processes*, 40, 255-269.
- Shaughnessy, J. (1982). Misconceptions of probability, systematics and otherwise; teaching probability and statistics so as to overcome some misconceptions. *Proceedings of ICOTS*. Universidad de Sheffield, vol. II, 784-801.

REFLEXIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Bardin, Belen Micaela; Ceballos, Johanna; Luyo Caceres, Ivania Lorena; Valdez, Micaela Solange
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

La ley N° 26.150 establece la obligatoriedad del abordaje integral de los contenidos relativos a la sexualidad en todos los niveles del sistema educativo. A 14 años de su aprobación en el Congreso de la Nación Argentina su implementación aún no resulta efectiva, debido a la variedad de factores que intervienen en dicho proceso. En el marco del desarrollo de la Práctica de Investigación sobre Psicología y Educación a cargo de la Profesora Cristina Erausquin, de la Facultad de Psicología de la UBA, se produjo este trabajo de investigación que indaga la implementación de la ESI en una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. La centralidad de este trabajo se basa en el análisis cualitativo y cuantitativo de los modelos mentales relativos a las concepciones sobre la sexualidad de un grupo de agentes educativos de la escuela. Para dicho fin, se llevaron a cabo entrevistas a través de plataformas virtuales y se administraron cuestionarios sobre situaciones problema a profesionales diseñado por la cátedra de investigación. En consecuencia, se evidenció la necesidad de acceso a capacitaciones docentes y el fuerte compromiso de éstos en la aplicación de esta ley.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Comunidad de práctica - Escuela secundaria - Teorías implícitas

ABSTRACT

REFLEXIONS ABOUT THE IMPLEMENTATION OF INTEGRAL SEX EDUCATION IN THE PANDEMIC CONTEXT

Law No. 26,150 establishes the obligation of an integral approach to content related to sexuality at all levels of the educational system. 14 years after its approval in the Congress of the Argentine Nation, its implementation isn't yet effective, due to the variety of factors that intervene in that process. In the frame of the Research Practice on Psychology and Education in charge of Professor Cristina Erausquin, from the Psychology College of UBA, this research investigates the implementation of ESI in a Buenos Aires Highschool. The main character of this work is based on the qualitative and quantitative analysis of the mental models related to the conceptions about sexuality of a group of educational agents of the school. For this purpose, interviews

were carried out through virtual platforms and questionnaires on problem situations in professionals designed by the research chair were administered. Consequently, the need for access to teacher training and their strong commitment to the application of this law was evidenced.

Keywords

Integral Sex Education - Community of practice - Highschool - Implied theories

· Introducción:

En este trabajo de investigación se propone realizar un análisis en relación a la implementación de la ESI en una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Para dicha labor, se desarrollará un recorrido sobre las bases establecidas en la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26150) aprobada por el Congreso de la Nación Argentina en el año 2006. El interés que motiva esta investigación surge de la intención de arribar a una aproximación sobre la manera en que los contenidos curriculares establecidos en esta ley son puestos en marcha en una escuela secundaria y en particular, en el contexto de pandemia actual. Se realizará un análisis sobre las representaciones que emergen acerca de la sexualidad en los agentes educativos de la escuela, así como también el entrecruzamiento que subyace de los discursos del equipo de conducción y los docentes acerca de la implementación de esta ley. Por otro lado, serán tomadas las conceptualizaciones de Rodrigo (1994) sobre teorías implícitas, los sistemas de actividad e interagencialidad propuestos por Engeström (2001), y los modelos dominantes de la sexualidad planteados por Morgade (2006).

La metodología utilizada será la de un trabajo etnográfico (Guber, 2001), a través del análisis cualitativo de entrevistas realizadas al equipo directivo, un grupo de docentes y la coordinadora del Plan de Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA). Debido al contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), las entrevistas fueron mediadas por plataformas virtuales. Asimismo, se aplicaron los Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional, los cuales fueron analizados con la Matriz de Análisis Complejo de la Intervención Profesional Psicoeducativa (Erausquin y Basualdo, 2006).

· Metodología:

El siguiente desarrollo presenta un resumen del trabajo realizado en el marco de la Práctica de Investigación (cód. 778) Prof. Mag. Erausquin Cristina “Psicología y Educación: Los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado”, comisión “ESI en Nivel Inicial, Primario y Secundario” durante el segundo cuatrimestre del 2020. El objeto de estudio fue una escuela secundaria de la zona sur del conurbano bonaerense, con el fin de investigar cómo estaba siendo implementada la Educación Sexual Integral (ESI) en el contexto de la pandemia por COVID-19 bajo la modalidad de educación virtual. Se realizaron y analizaron cualitativamente entrevistas a seis docentes, dos directivos y una coordinadora del plan ENIA (Embarazo No Intencional en la Adolescencia) a través de una plataforma virtual debido al contexto de aislamiento. Se les administró el “Cuestionario sobre Situaciones Problemas de Intervención Profesional”, posteriormente analizados cuantitativa y cualitativamente con la Matriz de Análisis Complejo de la Intervención Profesional Psicoeducativa (Erausquin y Basualdo, 2006). Se utilizó una metodología etnográfica (Guber, 2001), comprendiendo los fenómenos desde la perspectiva de los miembros de la comunidad a través de la observación participante, tratando de aprehender las estructuras conceptuales con las cuales dicha comunidad significa sus conductas, realizando una interpretación problematizada acerca de algunos aspectos de la realidad observada.

· Marco teórico:

Los sistemas de actividad y la posibilidad de un aprendizaje expansivo.

Engeström (2001) desarrolla el “triángulo mediacional expandido” proponiendo como unidad de análisis la “actividad humana”, la cual implica relaciones vinculares. Entiende a la actividad como conjunto que abarca la acción y la complejiza, y a los sistemas complejos insertos en un contexto sociocultural de interacciones constantes.

Este autor desarrolló su “teoría de la actividad” formulando tres generaciones, cobrando mayor importancia para este trabajo la *tercera generación*, donde son tomados dos sistemas de actividad como una unidad de análisis. En este tipo de unidad de análisis, es necesaria la presencia de múltiples perspectivas y de redes de interacción entre los sistemas de actividad. De esta forma, se expresan contradicciones intra e intersistémicas.

Engeström (2001) desarrolla cinco principios para los sistemas de actividad. La **unidad de análisis** es un sistema de actividad formado por un colectivo, mediado por artefactos y orientado a objetos/objetivos, que se relacionan con otros sistemas de actividad a modo de red. La **multiplicidad de voces** es una característica que toma en cuenta los diferentes puntos de vista que demandan negociaciones. La **historicidad** de las transformaciones que sufren los sistemas de actividad los hacen tomar

una forma determinada; por tanto, las situaciones tienen que ser analizadas teniendo en cuenta el contexto histórico. Las **contradicciones** son fundamentales para generar cambios y desarrollos. El autor diferencia las contradicciones de los problemas o conflictos, ya que “las contradicciones están históricamente acumulando tensiones estructurales dentro y entre los sistemas de actividad” (Engeström, 2001 p.3). Al tratarse de sistemas abiertos, hay posibilidades de que se generen contradicciones que puedan desembocar en conflictos pero también en innovaciones, pudiendo producirse **transformaciones expansivas** donde las contradicciones pueden desplazarse generando transformaciones cualitativas. Los sujetos que integran el sistema de actividad generan cambios en sus acciones e ideas, se cuestionan y aceptan nuevas reglas o acciones desembocadas por los cambios y desarrollos del sistema. Las transformaciones expansivas suceden cuando el objeto y el motivo de los sistemas de actividad son re-conceptualizados y se puede inscribir un “horizonte de posibilidades radicalmente más amplio que en la anterior actividad” (Engeström, 2001, p.4). A partir de las herramientas y nuevos conceptos en un sistema de actividad, se habilita la creación de conocimiento y transformación al producir cambios en la subjetividad de cada integrante, quienes aportan ideas provenientes de otros campos. De esta forma pueden pensarse los cambios en el ámbito educativo y en sus propias prácticas, permitiendo que aquello novedoso genere transformaciones en el sistema de actividad y en quienes lo conforman. Para que se produzca una transformación de este tipo, tiene que sucederse en un colectivo y no de forma aislada o individual. Teniendo en cuenta estas consideraciones, en el análisis del presente trabajo será tomada como unidad de análisis dos sistemas de actividad: el *cuero directivo*, por un lado, y el *cuero docente* por otro, de una Escuela Secundaria del Conurbano Bonaerense, acerca de la implementación de la Educación Sexual Integral, teniendo en cuenta el contexto, la historia de la institución, la comunidad, las herramientas con las que cuentan y fundamentalmente sus discursos, los cuales serán puestos en diálogo en búsqueda de contradicciones que posibiliten un aprendizaje expansivo.

La Educación Sexual Integral en Argentina.

La Ley Nacional de Educación Sexual Integral (26.150) da cuenta desde su Artículo 1° del “derecho de todos los educandos a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, de la jurisdicción nacional, provincial, de CABA y municipal”, definiendo a la ESI como aquella que “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. El Artículo 5° expresa que “cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, **la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.**” En un país donde los idearios y convicciones acerca de la sexual-

lidad que poseen las Instituciones y las personas que las integran, provienen de años de un paradigma médico-biologicista, moral y religioso; así como de un contexto mundial capitalista, patriarcal y heteronormativo, lo “integral” buscado en esta Ley queda relegado.

Morgade (2006) plantea modelos dominantes que se interponen ante una concepción integral de la sexualidad: el **modelo biologicista**, aborda la sexualidad desde el estudio de la anatomía, la reproducción y la fisiología, desgajada de las emociones o de las relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo biológico; el **modelo biomédico** coloca el eje en las enfermedades de transmisión sexual y en sus efectos no deseados; y el **modelo moralizante**, desconociendo los sentimientos y experiencias reales de los jóvenes, los juzga desde “el deber ser”, siguiendo los sistemas normativos de la sociedad y la cultura en que se encuentran inmersos, generalmente atravesados por concepciones religiosas.

Para poder comprender de forma integral a la sexualidad debe adoptarse un **enfoque de género**, que posibilita hacer una revisión crítica e histórica de las diferentes concepciones que se han construido en las diferentes culturas acerca de la sexualidad.

Los modelos mentales situacionales dentro de las comunidades de práctica.

María José Rodrigo (1994) propone un modelo denominado “teorías implícitas” para explicar la manera en que las personas construyen el conocimiento cotidiano y cómo este conocimiento se relaciona y diferencia con los conocimientos escolares y científicos. Es un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social, interconectado por conceptos que no suelen ser accesibles a la conciencia y surgen de la necesidad adaptativa que tienen las personas de construir teorías acerca de la realidad. Lo que diferencia a las teorías implícitas del conocimiento escolar y el científico es su epistemología constructiva, los procesos que le dan origen y los escenarios socioculturales en donde se construyen. Las personas poseen un modelo mental de representaciones que son parte de la estructura cognitiva individual y se ponen en diálogo con los modelos mentales de otros, conformando *modelos mentales en situación*. De esta co-participación pueden surgir nuevos conocimientos que se suman a los ya existentes, denominado *constructivismo episódico*. El “uso” de determinado tipo de conocimiento dependerá de las situaciones y escenarios específicos en que una persona se encuentre.

Wenger (1998) afirma que los seres humanos inician constantemente empresas de todo tipo y que, al participar activamente en ellas, interaccionan con otros construyendo un “aprendizaje colectivo” que desemboca en prácticas que son propiedad de un tipo de comunidad creada con el tiempo y con el fin de conformar una empresa compartida denominada *comunidad de práctica*, en las cuales los sujetos logran constituir también sus identidades.

A partir de lo planteado, puede considerarse que las comunidades educativas, en tanto comunidades de práctica, poseen sus propias representaciones y teorías implícitas argumentadas desde alguno de los modelos antes mencionados acerca de la sexualidad. La ESI propone que dichas representaciones sean negociadas y revisadas por los participantes de las comunidades educativas con el fin de construir nuevas significaciones acordes a las planteadas por la Ley antes mencionada.

· Análisis de los cuestionarios:

En este apartado se realizará un análisis de los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios sobre “*situación problema*” que fueron entregados al equipo directivo, equipo docente y a la coordinadora del Plan ENIA. Los mismos han sido analizados con la Matriz de Análisis Complejo de la Intervención Profesional Psicoeducativa de Erausquin y Basualdo (2006).

En el análisis de los cuestionarios del equipo docente, se observa que en la Dimensión I “*Situación problema*”, los docentes obtuvieron puntajes similares en los ejes 3 “*De la inespecificidad a la especificidad del rol*” y 6 “*Del realismo al perspectivismo*”. Mientras que en los demás ejes de esta dimensión, los puntajes fueron sumamente diferentes. En cuanto a la dimensión II “*Intervención profesional*” el único eje que tuvo similitud en los puntajes es el eje 7 “*Pertinencia de la intervención*”. Los demás ejes tuvieron puntuaciones muy variadas. En la dimensión III “*Herramientas*”, los puntajes de los dos ejes fueron variados. En cuanto a la dimensión IV “*Resultados y Atribución*” se encontró gran variabilidad en las puntuaciones.

En cuanto al análisis de los cuestionarios del equipo directivo, en la Dimensión I “*Situación problema*” los puntajes fueron iguales en 5 de los 7 ejes de la dimensión, sólo se destacó variabilidad de puntaje en el eje 4 “*Historización*”. En la dimensión II “*Intervención profesional*” en 6 ejes obtuvieron puntajes muy similares, sólo hubo diferencia en los ejes 1 “*Quién/quienes deciden la intervención*” y 5 “*Acciones*”. En la dimensión III “*Herramientas*”, el equipo obtuvo puntuaciones iguales. En la dimensión IV “*Resultados y Atribución*” se puede apreciar gran variabilidad en los puntajes. El análisis demuestra que el equipo directivo posee mayores similitudes en los puntajes, con lo que se puede inferir que trabajan de forma conjunta a diferencia del equipo docente que se encuentra más desarticulado, y con variaciones de puntaje. Esta variedad en los resultados, refleja la falta de organización y de un esquema en el abordaje de la ESI por parte de la institución, que es de carácter fundamental.

· Análisis cualitativo de las entrevistas:

En el análisis de sus discursos, se pudo pesquisar indicios para valorar el desempeño del equipo directivo como una autoridad emancipatoria, que da cuenta que está dispuesto a aceptar cambios para que algo nuevo pueda surgir. En este sentido, el espacio de confianza y apertura es fundamental para trabajar la ESI, desde un rol de autoridad como facilitador de diferentes de-

venires y potenciador de los derechos sexuales y reproductivos. Se pudo encontrar que en esta comunidad de práctica las teorías y representaciones implícitas respecto a la sexualidad están ligadas principalmente al modelo biologicista, de forma que los contenidos de ESI abordados están relacionados con el uso de métodos anticonceptivos y prevención de enfermedades.

En este sentido, se encuentran contradicciones entre los discursos del equipo de conducción y los docentes, y las maneras de percibir la implementación de la ESI en la escuela. El equipo de conducción asocia esta implementación inmediatamente al rol de la coordinadora del plan ENIA. Sin embargo, a partir de la información que se ha podido recabar en el intercambio con los docentes, se encontró que muchos no conocían a dicha persona, y por ende no se servían de este plan para el trabajo con los estudiantes. Asimismo, se nota que el estancamiento de conocimiento en materia de ESI entre docentes dificulta la circulación y la integralidad de la propuesta; obstáculos que, como se puede entender, provienen de la falta de capacitación y ausencia de un espacio común donde se puedan compartir experiencias entre docentes.

· **Análisis y descripción de los sistemas de actividad:**

Se han tomado como sistemas de actividad al equipo directivo y al equipo docente. Ambos sistemas cuentan como *instrumentos y artefactos mediadores* a las capacitaciones, el Plan ENIA (representado por la coordinadora), y los manuales de la ESI. Como *normas* rige la Ley 26.150 y los tratados, convenios internacionales y protocolos de intervención que respaldan dicha Ley. Como parte de la *comunidad* aparecen los alumnos que concurren a la institución, sus familias y los vecinos del barrio. Ambos sistemas comparten su *objeto 1* en cuanto el fin último es la correcta implementación de la ESI, haciendo valer los derechos de los estudiantes.

En cuanto a la *división del trabajo*, se han encontrado diferencias. El equipo directivo posee roles bien diferenciados; el equipo docente, se encuentra dividido en cuanto a las asignaturas y cursos donde dictan sus clases, siendo un trabajo más bien individualizado respecto de la ESI.

En cuanto al *objeto 2*, como aquello que dificulta la concreción del *objeto 1*, se encuentra en el cuerpo directivo una falta de organización en estrecha relación con la falta de recursos y acompañamiento estatal, que no permite delimitar el trabajo integrado durante el año sobre la ESI. En la entrevista, comentan que a principio de año se pone a disposición de los docentes una lista con los temas a tratar en ESI, donde cada docente se anota según un tema de interés, pero no se gestionan grupos de trabajo ni se realiza un seguimiento.

Luego de este análisis, se ubicaría en lugar de *objeto 3*, en carácter de propuesta, la creación de un espacio de trabajo, debate y reflexión conjunto, al estilo de una comunidad de práctica. Se apunta a que dicho espacio pueda ser sostenido desde el inicio a fin del ciclo lectivo, de forma presencial o virtual, apro-

vechando los recursos disponibles en la institución. El objetivo es que se puedan proponer ideas que involucren también a los alumnos en cuanto a la implementación de la ESI. De forma que, a pesar de la ausencia del Estado y falta en el acceso a capacitaciones, puedan transmitirse saberes de manera autogestiva entre los docentes que enriquezca el trabajo, y también que puedan ser abordadas otras temáticas además del cuidado del cuerpo, infecciones de transmisión sexual, métodos anticonceptivos, etc. Es aquí donde se pondrán en juego las contradicciones entre estos sistemas, donde podrán socializarse y posibilitar un aprendizaje expansivo.

· **Análisis de la devolución:**

La devolución se realizó mediante un encuentro por la plataforma "Zoom". Fueron invitados todos los participantes de este trabajo. Se contó con la presencia del secretario y tres docentes. El objetivo fue transmitir el aprendizaje derivado del análisis y ofrecer un espacio de debate y reflexión acerca de las prácticas educativas que se dan sobre la ESI en la escuela.

Se realizaron actividades de "rompehielos" para que los participantes que no se conocieran puedan identificarse y relacionarse entre sí. Luego se realizó una actividad por medio de la plataforma web "Mentimeter" en la que ellos podían escribir las palabras que asociaban a la sexualidad, y al finalizar, la web generó un cuadro ilustrativo con todas las representaciones escritas. En el gráfico final se pudo observar que la palabra más repetida por los participantes fue "sexo".

En el desarrollo de la devolución se enfatizó sobre las potencias que poseía la institución y el trabajo que se realiza en cuanto a la ESI. Además, se apuntó a que los participantes puedan construir ideas sobre la importancia del trabajo en equipo, ya que favorece a la diversidad en cuanto a las perspectivas sobre el abordaje de la ESI. También que sea de consideración la importancia de la planificación y organización a la hora de trabajar dichos contenidos, de forma que se pueda mejorar la comunicación entre los equipos.

Los participantes manifestaron que en el trabajo presentado se habían identificado las características de la institución, y que a partir de lo desarrollado se entendía la importancia de la organización y planificación de los contenidos y temáticas de la ESI, así como la importancia del rol de los psicólogos en las instituciones educativas. Finalmente, fue compartido a todos los participantes el material realizado.

· **Discusiones finales:**

Resulta muy importante destacar que las características de la comunidad de estudiantes y el contexto excepcional y hostil que se evidenció durante el 2020 y aún en la actualidad, exacerbaban situaciones de desigualdad previamente existentes.

Uno de los factores claves a la hora de imposibilitar el acceso a la ESI es la falta de recursos tecnológicos de las familias de la escuela. Otro factor fue la falta en el acceso a capacitaciones

docentes en materia de ESI, desde antes del comienzo de la pandemia. De esta manera, en esta escuela se lleva a cabo la implementación de un plan de prevención del embarazo, que si bien no es de desmerecer su importancia, aparece siendo el único brazo de contención estatal, limitando y reduciendo la concepción sobre la sexualidad a una perspectiva meramente médico-biologicista.

En el análisis de los discursos de los agentes educativos se encontró que la implementación de la ESI en el contexto del confinamiento social, requiere un esfuerzo de acomodación constante por parte de los docentes, que en algunos casos potencia las prácticas de enseñanza hacia nuevos puertos, pero en otros, las restringen a una traspolación de formas adquiridas en los tiempos de la presencialidad, que en este contexto entorpece la producción de conocimiento.

Es lícito destacar que, a partir de la información que brindaron, 8 de los 9 sujetos entrevistados son mujeres con familiares a cargo y que realizan el trabajo doméstico. De esta manera, nuevamente irrumpe un condicionamiento en la implementación de la ESI, donde se evidencia la necesidad de políticas públicas que amparen a aquellos agentes educativos que en un mismo tiempo y espacio asumen su profesión docente y la responsabilidad de las tareas de cuidado. No sólo para garantizar buenas condiciones laborales, sino también el acceso a una educación de calidad en consonancia con la ESI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. Universidad de California, San Diego, EE.UU. Centro de La Teoría de la Actividad y la Investigación del Desarrollo del Trabajo, PO Box 47, 00014 Universidad de Helsinki, Finlandia. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1.
- Erausquin, C. y Basualdo (2006). Matriz de Análisis de Datos "Dimensiones, Ejes e Indicadores de los Modelos Mentales de Intervención en Contextos".
- Erausquin, C. (2019). Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. *Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso.*
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad* (Vol. 11). Editorial Norma.
- Ley Nacional N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Argentina 4 de octubre del 2006.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde un Enfoque de género. Una antigua deuda en la escuela. Buenos Aires: *Novedades Educativas N°84* (pp. 40-44).
- Rodrigo, M J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Editorial Síntesis S.A
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, Significado e identidad*. Editorial Paidós.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN UNA ESCUELA PRIVADA CATÓLICA EN EL NIVEL PRIMARIO Y SU VINCULACIÓN CON EL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Boggio, Ariela; Serrano Ibarra, Mariela Alejandra; Venialgo, Andrea; Victores, Amparo
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

La presente investigación se realizó en el marco de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: Los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado” de la Facultad de Psicología de la UBA, para indagar cómo se implementa la educación sexual integral (ESI) según la Ley N° 26.150 en el nivel primario de una escuela católica del partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires. Para ello, se realizaron entrevistas virtuales y se enviaron los Cuestionarios sobre Situaciones Problemas de Intervención Profesional (Erasquin, 2019) a cada actor educativo que decidió participar. El objetivo era analizar los hallazgos a partir de las conceptualizaciones de la teoría de modelos mentales, los enfoques sobre la sexualidad, el programa “educación para el amor”, los sistemas de actividades, el rol del equipo de orientación escolar (EOE) y las comunidades de práctica. Los resultados de esta investigación dan cuenta de cierta evitación, negociación y adaptación del programa de ESI propuesto por el Ministerio de Educación, desde una perspectiva moralista y biologicista.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Educación para el amor - Modelos mentales - Sistemas de actividad

ABSTRACT

RESEARCH WORK IN A PRIVATE CATHOLIC SCHOOL AT THE PRIMARY LEVEL AND ITS LINKAGE WITH THE NATIONAL COMPREHENSIVE SEX EDUCATION PROGRAM

This research was made under the frame of the Research Practice “Psychology and Education: Psychologists and their participation in communities of practice and situated learning” of the University of Psychology UBA, in order to inquire how comprehensive sex education (CSE) is implemented according to Law No. 26,150 at the primary level of a catholic school in La Matanza district, Provincia de Buenos Aires. For this, virtual interviews were conducted and the Questionnaires on Problem Situations of Professional Intervention were sent to each educational actor who decided to participate. The aim is to analyze the findings

from the conceptualizations of the theory of mental models, the approaches on sexuality, the programme of “education for love”, the activity systems, the role of The School Guidance Committee (SGC) and the communities of practice. The results of this research show a certain avoidance, negotiation and adaptation of the CSE program proposed by the Ministry of Education, from a moralistic and biologic perspective.

Keywords

Comprehensive Sex Education - Education for love - Mental models - Activity systems

METODOLOGÍA

El presente trabajo consiste en una investigación cualitativa y etnográfica que tiene como objetivo conocer, explorar, examinar, comprender e interpretar las diversas perspectivas de los actores educativos dentro de la comunidad escolar en relación con la implementación de la ESI. Para ello, el equipo envió un “Cuestionario sobre Situación-problema de Intervención profesional vinculada a la temática ESI en el Nivel Primario” a cada uno de los participantes, mientras se coordinaba una entrevista semi-dirigida por medio de una plataforma virtual. Asimismo, junto al cuestionario se adjuntaba un Consentimiento Informado que debía ser firmado y entregado antes de la fecha pactada para la entrevista. La información recolectada por los cuestionarios fue analizada a partir de la Matriz de Análisis Complejo de la Intervención profesional psicoeducativa, elaborada por Erasquin y Basualdo (2006) (en Erasquin, 2019).

MARCO TEÓRICO

En el año 2006, en Argentina, se sancionó la ley 26.206 de Educación Nacional, la cual sostiene que se debe brindar las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de su vida. Específicamente, en el artículo 63 de la misma, se hace referencia a que las escuelas de gestión privada tienen el derecho de aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario, pero al mismo tiempo, tienen la obligación de cumplir con la

normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional. Previamente a esta ley, se sancionó la ley 26.150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en donde establece que todos los educandos, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria, tienen derecho a recibir ESI en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada. El concepto de sexualidad adoptado por la ley se basa en la definición propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS), organismo que sostiene que la sexualidad es una dimensión fundamental del ser humano y que se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, prácticas, roles y relaciones (OMS, 2000). Asimismo, la ley compromete a las jurisdicciones nacionales, provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipales a cumplir de manera obligatoria el Programa Nacional de ESI. Permitiendo que cada institución educativa lo incluya en la elaboración de su proyecto institucional, respetando el ideario institucional y las convicciones de quienes lo integran.

A partir de esto, Mango y Mitre De laorenzi (2014) elaboraron un cuadernillo de Educación para el Amor, el cual se sustenta en un marco normativo y un marco antropológico, siendo este último el más importante. Desde el marco antropológico, el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) define a la sexualidad como un don que Dios brindó cuando creó a las personas, y esta definición hace hincapié en el encuentro interpersonal de entrega y donación. Además, la “educación para el amor” sostiene que hay que respetar el rol de la familia, quienes son los encargados de la educación de sus hijos, dejando a la escuela como un ente complementario en la transmisión de conocimiento.

Por otro lado, según el Ministerio de Educación (2014), el Equipo de Orientación Escolar (EOE) despliega un diálogo interdisciplinario entre disciplinas y saberes, entre ellos: psicología, pedagogía, psicopedagogía, fonoaudiología y trabajo social. Este equipo va a intervenir sobre la trama relacional del establecimiento, siendo el objeto de su trabajo no sólo el sujeto, la disciplina o la institución misma, sino poner en relación elementos diversos, recortando y acotando de acuerdo con la problemática a trabajar.

La Tercera Generación de la Teoría de la Actividad, elaborada por Yrjo Engeström (2001) propone como unidad de análisis mínima la interrelación entre al menos dos sistemas de actividades, debido a que tiene como objetivo investigar los procesos de transformación sociales haciendo foco en la naturaleza conflictiva de las prácticas sociales. Para esta generación de la teoría, es importante el papel que juega la multivocalidad de los participantes, debido a que la misma representa una fuente de innovación que exige acciones de traducción y negociación. Asimismo, sostiene que las contradicciones generan problemas y conflictos que desencadenan transformaciones expansivas. Una posible fuente de contradicciones intrasistémicas e intersistémicas puede surgir a partir de la diversidad de perspectivas sobre sexualidad.

Según Morgade (2006) involucrar a la sexualidad en el campo educativo implica controversias, debates y discusiones relacionadas con las posiciones e ideologías que encuentran dificultades a la hora del diálogo o de construir consensos. Asimismo, la autora identifica diversos enfoques de la sexualidad, el biologicista, el biomédico, el moralista, el judicializante y el de la perspectiva de género. La presente investigación se centrará en el enfoque biologicista y moralista. El enfoque biologicista aborda la sexualidad desde la anatomía de la reproducción y la fisiología, mientras que el enfoque moralista hace hincapié en las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad, las cuales son encaradas por perspectivas que privilegian el “deber ser”.

Retomando las elaboraciones de Engeström, el autor (2001) sostiene que hay *aprendizaje expansivo* cuando hay inter-agencialidad, y que se pueden distinguir *tres estructuras de inter-agencialidad*: coordinación, cooperación y comunicación reflexiva. En relación con esto, Wenger (2001) sostiene que el aprendizaje remite a una participación social y activa de las personas dentro de las prácticas de las comunidades, construyendo así, identidades relacionadas con ellas. Según el autor, es esencial que los “nuevos” dentro del sistema de actividad puedan aprender a trabajar dentro de esa comunidad, que se encuentra conformada por costumbres, historias, relaciones colaborativas y/o conflictivas. Pero, al mismo tiempo, los “nuevos” también pueden traer nuevos aportes, que posiblemente generen tensiones con lo instituido en el sistema y que, de ser integrados, pueden generar la ruptura del *encapsulamiento* permitiendo un aprendizaje expansivo.

Wenger (2001) explica que dentro de una *comunidad de práctica* se comparte contexto con otros, y en la misma línea, Rodrigo (1994) desarrolla la noción de *constructivismo episódico* que refiere que los conocimientos se construyen en diferentes escenarios compartidos, generando cambios en las representaciones que cada persona tiene por medio de la negociación con otros. Estos cambios cognitivos suceden en lo que Rodrigo y Correa (1997) denominan *modelos mentales*, los cuales son representaciones episódicas, dinámicas y flexibles, que están conformados por las teorías implícitas. Pero éstas, a diferencia de los modelos mentales *situacionales*, no son susceptibles al cambio, ya que conforman un conjunto de conocimientos pre almacenados y no pueden adaptarse a las demandas de las situaciones.

ANÁLISIS

La investigación enfocó la interacción de tres sistemas de actividad. El primer sistema es la Congregación Argentina de Hermanas Dominicanas del Santo Rosario, la cual tiene como objetivo general la predicación de la palabra de Dios. Para ello, cuentan con distintos instrumentos; como los proyectos educativos, la oración, el estudio y la contemplación a Dios. Asimismo, este sistema se guía por reglas que implican un legado espiritual de San Agustín de Hipona, apelando al amor y la unidad de los her-

manos, al ayuno, la pobreza, la castidad, el trabajo, la corrección fraterna, la humildad y la obediencia. Por otro lado, dentro de la comunidad de este sistema se encuentran las instituciones educativas que tienen como objeto 1, la educación en la fe. El objeto 2 del sistema de la Congregación sería el cuestionamiento del paradigma religioso sobre la sexualidad, a partir del surgimiento de la implementación de la ESI, ya que la misma refleja los cambios de las representaciones sociales sobre este concepto durante los últimos años y pone en cuestión los valores más importantes para esta comunidad.

El segundo sistema es el Programa de ESI que tiene como objetivo (objeto 1) implementar la ESI de manera transversal, con perspectiva de género y reconocimiento de derechos, en todas las escuelas de gestión pública y privada en los niveles educativos mencionados en la ley 26.150. Para llevar a cabo esto, el Programa cuenta con materiales educativos, que están constituidos por afiches de sensibilización, trípticos para familias, docentes y jóvenes, cuadernos con fundamentación teórica, material audiovisual como el programa Conectar Igualdad, programas de Canal Encuentro y Paka Paka. En relación con esto, el objeto 2 del sistema remite a los obstáculos que influyen en su implementación, entre ellos, la mirada biologicista y preventiva; la falta de comunicación y capacitación; el temor en los adultos al abordar temas íntimos, que invocan pudor y vergüenza, entre otros.

Como tercer sistema de actividad se tomó a la Escuela, la cual está integrada por tres subsistemas; el EOE, el equipo pastoral y el equipo directivo, que entran en juego a la hora de implementar la Educación Sexual Integral. El EOE, como primer subsistema, está compuesto por una psicóloga, una licenciada en ciencias de la educación y dos psicopedagogas, que se encargan de la observación de comportamientos y dinámicas fuera y dentro del aula y de la elaboración de “planes de acción” a partir de los cuales se busca el acompañamiento y seguimiento de docentes, alumnos y sus respectivas familias, interviniendo a nivel áulico o vincular entre los actores institucionales. En relación con el subsistema de los directivos, el mismo está compuesto por la directora y vicedirectora, quienes se encargan de la supervisión, acompañamiento y guía de docentes; de afianzar el nexo entre las familias y la escuela; y de dar seguimiento a docentes y alumnos. El tercer subsistema está compuesto por la coordinadora pastoral y la representante legal de la escuela, ya que ambas, desde el recorte de implementación de ESI, llevan a cabo actividades relacionadas con planificar, coordinar y hacer seguimiento del proyecto institucional.

El objeto 1 del sistema de la escuela podría considerarse como el acompañamiento e instrucción de los alumnos, propiciando una educación inclusiva y de calidad para el desarrollo de herramientas teóricas y prácticas, que permitan al alumnado construir conocimientos para un desenvolvimiento en el momento social-histórico-cultural en el que se encuentre. Asimismo, el objeto 2, sería el deber de implementar el proyecto institucional de ESI, el cual fue adaptado dando privilegio a los valores que

los integrantes de los subsistemas directivo y pastoral consideraron importantes.

A partir de la información recabada de las entrevistas, se observa que la institución cuenta con un proyecto para la implementación de la ESI que está basado y orientado desde el material del programa Educación para el Amor. El mismo fue construido por los directivos, la representante legal y la coordinadora pastoral, quien es la encargada de la implementación de la religión en la escuela. Toman los reglamentos del Ministerio de Educación, pero priorizan los temas que coinciden con sus ideales como el valor por la persona y la vida; el respeto por el propio cuerpo y el cuerpo ajeno, y los vínculos afectivos. Entre los dichos de la representante legal, encontramos contradicciones con la genuina implementación de la ESI, ya que ella puede sostener que enseñan ambas posturas y dejan en claro cuál es la que consideran correcta. En esto, el peso de las familias que pertenecen a la comunidad institucional genera muchas veces obstáculos, ya que hay padres que no están de acuerdo con los temas relacionados a la ESI y no autorizan a sus hijos a que participen de las actividades propuestas por la escuela.

Para los agentes escolares, el lugar de los familiares es muy importante ya que “ellos deciden qué es lo mejor para sus hijos”, por ende, evitan todo posible conflicto y, en los casos necesarios, la coordinadora pastoral o alguna docente se queda realizando tareas complementarias a la currícula con los hijos de esos padres, mientras el resto de los compañeros participan de las charlas o talleres de ESI. Al respetar la decisión y opinión de los padres, deben condicionar su modo de dar ciertos temas, especialmente si tienen relación con la educación sexual integral. Tanto la representante legal como la coordinadora pastoral mencionaron tener que ir con cautela a la hora de aconsejar o desarrollar ciertos temas con los alumnos de primaria para no tener luego conflictos con las familias. La respuesta que nos brindaron en las entrevistas ante estos casos es que por temas legales ellos deben respetar los pedidos de los padres. Aquí se podría pensar que la escuela no tendría por qué dejar de lado la implementación transversal de los contenidos de la ESI, no sólo porque esté impuesto por el Ministerio de Educación, sino por lo mismo que ellas sostienen, al momento de brindarles herramientas a los alumnos para que el día de mañana sean sujetos de bien en la sociedad.

A su vez, el Equipo de Orientación Escolar se formó recientemente durante la pandemia de COVID-19 y aún se encuentra buscando su espacio de intervención en esta institución. La representante legal mencionó que tardó mucho tiempo en convencer a las Hermanas para que aceptaran la conformación del EOE. Y esta petición se debe a que ella podía percibir que había situaciones que sobrepasaban su área de trabajo y requerían de un equipo de profesionales que pudiera trabajar con en ese tipo de situaciones.

Es en las entrevistas con las integrantes del EOE, donde encontramos la mayor cantidad de *contradicciones intrasistémicas*

cuando nos comentaron que nunca accedieron al programa de ESI elaborado por la escuela. Y también dijeron que desde que llegaron, solamente se encargaron de trabajar con lo vincular entre los docentes y alumnos, con las familias y con los profesionales externos que los acompañan, respondiendo ante las urgentes demandas sobre conflictivas que se presentan en las clases. Además, en relación al Proyecto Institucional que desarrolló la escuela el año pasado sobre las emociones, el EOE no fue tomado en cuenta para la planificación. Y que ellas, por su propia iniciativa, realizaron una intervención que terminó siendo muy interesante para los alumnos, pero también generó malestar entre los docentes, debido a que no estaban acostumbrados a este tipo de intervención.

Con todo esto, no se deja de lado el impacto de los cambios a los que la escuela se enfrenta diariamente con respecto al contexto actual, la reinserción y vuelta a clases, la continuación de clases virtuales, la Pandemia, lo que también obstaculiza el accionar de las agentes del EOE sobre las planificaciones de las currículas, incluidas las de ESI.

Con relación a los enfoques sobre la sexualidad, encontramos tensiones entre los agentes de la escuela. Tomando como base que desde la perspectiva de la religión, se suele considerar al modelo biologicista, en relación con el cuerpo de la mujer creado por Dios para la procreación, para dar vida y con el destino de tener una relación con un hombre, la perspectiva de ESI genera tensiones en y con este enfoque. Y ello se observa al momento en que les brindan a los alumnos la postura que consideran correcta. También se percibe el modelo moralista, en cuanto a las normas que hacen respetar, como el uniforme y el mandato implícito o explícito de utilizar los pines “pro vida”.

En cambio, las agentes del EOE sostienen una perspectiva diferente sobre la sexualidad y la importancia de trabajar con la implementación de la ESI. Por ello, se considera la posibilidad de futuras tensiones al momento de trabajar interdisciplinariamente las planificaciones, como también las intervenciones, cuando traten, por ejemplo, temas de la perspectiva de género, de la cual el EOE tiene mayor conocimiento.

Por otro lado, para analizar la *comunidad de práctica* de la escuela y sus componentes, se reconstruye, a partir de las *entrevistas*, el escenario que comparten los diferentes actores dando lugar a relaciones colaborativas o conflictivas. Con respecto a la comunicación, las entrevistadas no mencionan que se hayan visto perjudicadas ni que se hayan generado conflictos, sino que se siguen sosteniendo relaciones colaborativas. El EOE, durante el período de presencialidad, privilegió su presentación con los alumnos, dejando en claro que ellas los iban a escuchar y acompañar. Por otro lado, con la virtualidad, la relación directa que querían sostener con los alumnos se vio afectada, debido a que la única manera que las familias pudieran comunicarse con ellos era a través de los docentes, pasando luego por los directivos y ellos decidían si era algo que podían resolver, y en caso de no ser así, se derivaba el contacto de la familia al EOE, para que se co-

municaran con ellos. Asimismo, implementan plataformas virtuales para seguir en contacto con los alumnos, pero varios de ellos decidieron no participar hasta que se retorne la presencialidad. Debido a lo mencionado, se puede percibir que la relación de trabajo con el EOE, en especial en temas de ESI, no es tan colaborativa como lo plantean los demás agentes. Se puede observar que hay cuestiones que pueden generar futuros conflictos con los demás integrantes, como sucedió con la intervención del EOE sobre la temática de las emociones. Además, mencionan que al *equipo directivo* le cuesta comprender la necesidad de nuevas intervenciones ante la diversidad de problemáticas, pero que aún así, las apoyan, dándoles las herramientas necesarias para llevarlas a cabo. En síntesis, lo que se observó es que, en general, el trabajo entre los equipos es en conjunto, pero con la planificación de proyectos y especialmente con la ESI, el EOE es dejado de lado, al punto de que no participaron en las primeras reuniones para planificar los programas de la primera mitad del año.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo tuvo como objetivo sintetizar una indagación realizada sobre la implementación de la ESI en el nivel primario de una escuela católica. Los resultados obtenidos dan cuenta de que la escuela, sosteniéndose en la ley 26.150 y en consonancia con la ley de educación nacional, logró construir un proyecto institucional adaptado a los idearios institucionales. Dicho proyecto prioriza los valores eclesiales por encima de los ejes elaborados por el Ministerio de Educación. Al mismo tiempo, el proyecto responde a la mirada biologicista y principalmente moralista de la institución. Algo que resulta llamativo es que este proyecto no es bien recibido por las familias más ortodoxas, que han llegado al punto de intimidar a la escuela por medio de cartas documentos. Es de destacar que, aún ante esto, la escuela ha planificado e implementado un proyecto de ESI, aun habiendo actores educativos que lo siguen percibiendo como una imposición por parte del Estado.

Por otra parte, es importante comprender que, durante mucho tiempo, la escuela funcionó a base de dos equipos, el pastoral y el de directivos, lo que explica la fuerte vinculación y apoyo mutuo existente entre ellos a la hora de resolver problemáticas. A partir de la necesidad de tener un equipo específico que trabaje con problemáticas que exceden los conocimientos de los actores fue que surgió el EOE, el cual trae consigo una mirada distinta. Surge, a partir de los datos obtenidos, que ello puede generar conflictos a futuro con respecto a la ESI, pero que debido a la pandemia de COVID 19, no se han hecho del todo manifiestos, ya que durante este tiempo no se ha implementado la ESI en la escuela. Nuestra propuesta, basada en esta decisión, y lo que asoma en el horizonte, consiste en aprovechar la multiplicidad de voces que aporta el EOE, a la hora de planificar proyectos y actividades relacionadas a la ESI, con el objetivo de romper el encapsulamiento del sistema escolar y de la congregación, de modo que les permita expandir su aprendizaje profesional educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo Superior de Educación Católica (2014) Aportes para la implementación del programa de educación sexual integral. 1a ed. versión actualizada. Ed. Santillana. En Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008) Disposición N° 76-08 Rol del Orientador Educacional. La Plata, Buenos Aires. Extraído de: http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/disposicion_ndeg_76-08._rol_del_equipo_de_orientacion_escolar.pdf
- Engestrom, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1. University of California and University of Helsinki. (Traducción interna de Larripa M. 2008).
- Erausquin, C. y D'Arcangelo, M. (2013) Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. Ficha de Cátedra CEP Facultad Psicología UNLP y UBA.
- Erausquin, C. (2014) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. En *Revista Segunda Época. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. 0556-6274.*
- Erausquin, C. (2019) Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje expansivo de agentes educativos. Manual de uso. CABA: PsiDispa.
- Esquivel, J., Alonso, J. (2015) Actores y discursos religiosos en la esfera pública: los debates en torno a la educación sexual y a la "muerte digna" en Argentina. *Revista Latinoamericana*. (21), 85-110. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/113725/CONICET_Digital_Nro.c7c8438c-d306-4b50-bf31-6a9b65be9c57_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Guber, R. (2001) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Grupo editorial Norma. Bogotá.
- Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Octubre de 2006. Extraído de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Diciembre de 2006. Extraído de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=121222>
- Mango, G., Mitre de Ialorenzi, M. (2015) *Educación para el amor. Libro del docente*; editado por María Julia Arcioni. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SM.
- Ministerio de Educación (2009) Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula. Coordinado por Marina Mirta. - 1a ed. - Buenos Aires
- Ministerio de Educación (2015) Clase 1: Tradiciones sobre la Educación Sexual y la propuesta de ESI. Recuperado de: https://archivos.formosa.gov.ar/media/uploads/documentos/documento_1443448374.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2014) Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Morgade, G. (2006) Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Publicado en *Novedades Educativas* Nro. 184.
- Organización Mundial de la Salud; Organización Panamericana de la Salud y Asociación Mundial de Sexología (2000) Definición de sexualidad. Reunión celebrada en Antigua Guatemala. En Guatemala.
- Rodrigo, M.J. (1994) Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. (1997) Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo M.J. y Arnay J. *La construcción del conocimiento escolar*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana: Aula XXI.
- Wenger, E. (2001) *Comunidad de práctica: aprendizaje, significado e identidad* (Traducido por Genis Sánchez Barberán). Ed. Paidós. (Trabajo original publicado en 1998).

ACERCA DE LAS INTERACCIONES DISCURSIVAS EN LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA

Cama, Marina

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

RESUMEN

Los Consejos escolares de convivencia (CEC) son organismos colegiados de abordaje de la convivencia y la conflictividad en las escuelas de nivel medio de gestión estatal, compuestos por representantes de toda la comunidad educativa. El presente trabajo es parte del marco conceptual de la Tesis de maestría en Psicología Educativa titulada “Consejos Escolares de Convivencia y conflictividad: sentidos y prácticas”, dirigida por Mgter. Carolina Dome. Se trata de un estudio de tipo exploratorio y cualitativo en dos escuelas de nivel medio de gestión estatal de CABA. Este trabajo se propone analizar las interacciones discursivas en los CEC y los significados que les atribuyen los sujetos involucrados desde el enfoque del interaccionismo sociodiscursivo, en articulación con los conceptos de diálogo y actividad del lenguaje. Asimismo, se analizarán las nociones de significado, desarrollo y vivencia desde Lev Vigotsky para pensar el trabajo de intercambio discursivo en los CEC en relación con el desarrollo subjetivo.

Palabras clave

Consejos de convivencia - Interacción discursiva - Significado - Desarrollo

ABSTRACT

ON DISCURSIVE INTERACTIONS IN SCHOOL COEXISTENCE COUNCILS

Coexistence school councils (CEC) are collective unities which address coexistence and conflictivity in state secondary schools, and which are made up of representatives of the whole school community. This paper is part of the conceptual framework of the thesis for a Master's degree in Educational Psychology entitled “Coexistence school councils and conflictivity: meanings and practices”, directed by Mgter. Carolina Dome. This is an exploratory and qualitative research in two state secondary schools in CABA. It intends to analyze discursive interactions at CECs and the meanings attributed to them by the subjects involved, from a sociodiscursive interactionist perspective, integrating the concepts of dialogue and language activity. In addition, the notions of meaning, development and experience will be analyzed from Lev Vigotsky's theory to reflect upon discursive interaction at CECs in relation with subjective development.

Keywords

Coexistence school councils - Discursive interaction - Meaning - Development

Introducción

El presente trabajo es parte de elaboraciones teóricas relacionadas con el proyecto de tesis de maestría “Consejos Escolares de Convivencia y conflictividad: sentidos y prácticas”, bajo la dirección de Mgter. Carolina Dome. El mismo pretende abordar una dimensión que considero fundamental para el análisis de mi objeto de estudio: las interacciones discursivas en los Consejos Escolares de Convivencia de las escuelas de nivel medio. Como se ha abordado con más detalle en otro trabajo[i], a partir de la Ley 223 sancionada en 1999 en CABA, se plantea una modificación del sistema de sanciones escolares y se empieza a difundir una concepción democratizante de las relaciones al interior de la escuela, se promueve una mayor participación de los alumnos y se constituyen diferentes espacios colectivos de resolución de conflictos (Fridman, 2013). Entre los cambios que introduce la ley se crea el Consejo Escolar de Convivencia (CEC), un organismo colegiado cuyos miembros representan a distintos sectores de la comunidad educativa. Entre sus atribuciones se encuentra el asesoramiento para la resolución de conflictos ante las transgresiones a las normas de convivencia que las conducciones escolares les remiten para su consideración. Las *interacciones discursivas* se definen como las actividades del lenguaje vinculadas a situaciones sociales concretas, y que se llevan a cabo mediante la enunciación (Bronckart, 2007; Voloshinov, 2009) En lo que sigue, se tomarán enunciados de agentes escolares en relación a los CEC, para desarrollar el concepto de interacción discursiva, en articulación con las definiciones de *signo*, *significado* y *lenguaje* desde distintos autores desde una perspectiva interaccionista. Se analizará el concepto de *diálogo* desde los autores rusos y se abordará el concepto de *desarrollo* y *vivencia* desde el enfoque sociocultural ligado a la práctica social y discursiva en un contexto escolar específico: el CEC.

¿Qué pasa en un Consejo de convivencia?

¿Cómo son los intercambios?

Estas fueron preguntas que se realizaron a algunos agentes educativos para indagar acerca del funcionamiento del CEC. A continuación, se registran tres respuestas para el análisis:

“Tiene que ver con la mirada de la escuela. Hay algunas que son más punitivas y otras no. Tiene que ver también con cómo eligen a los representantes. En una escuela los representantes hablan más como si fuera un juicio, toman la situación o el caso como si el pibe fuese el culpable y una cuestión de juicio se arma. En otra escuela, se habilita más la palabra y se escucha más al pibe, es diferente” (Psicóloga, escuela media de CABA).

“Se cita al chico o chica, pero entra solo y parece un tribunal horrible donde hay siete profesores y dos pibes y le preguntan por qué hiciste esto, por qué hiciste lo otro y es como un tribunal acusatorio, porque obviamente si está ahí es como que algo no hizo bien pero es bastante agresivo. El chico es interrogado por todos. Después se va, la gente decide y se lo pasa a rectoría para que determine la sanción” (Asesora pedagógica, escuela media de CABA).

“Se convoca a todas las instancias y allí analizamos cada caso. Llevamos toda la historia escolar, asistencia y rendimiento (del estudiante) al Consejo” (Asesora pedagógica, escuela media CABA).

Es interesante observar las formas de intercambio con los/as estudiantes. Estos/as son citados, interrogados, acusados, y a veces se los escucha y se los habilita a tomar la palabra. Esto convoca a reflexionar acerca de la interacción verbal. Ahora bien, ¿de qué se trata la *interacción discursiva*? Voloshinov (2009) señala que un enunciado se concretiza mediante el uso de la palabra, la cual solo es posible mediante su inclusión en un contexto histórico determinado. Es decir, el sentido de una palabra se define plenamente por su contexto lo que lleva a que en el proceso de comunicación entre los/as hablantes haya una constante negociación de sentidos por la interacción de los distintos contextos de enunciación. El/La hablante produce una significación a partir de su enunciado, que está compuesto por signos que son concebidos como variables y elásticos. El trabajo discursivo es una generación viva y real de lenguaje y pensamiento orientada hacia una meta particular que no es un fenómeno individual sino que tiene un origen social. Voloshinov desarrolla estas conceptualizaciones a partir de Jakubinskij (2018) el cual se refiere a la actividad lingüística o verbal, la cual se manifiesta en la multiplicidad de lenguas particulares, jergas locales y dialectos de grupos sociales que están determinados por factores psicológicos (que implican elementos emocionales) y sociales (que dependen de la vida colectiva del individuo). Estas condiciones de comunicación hacen a la complejidad en la interacción y a la diversidad de lo que el autor llama *dialectos*, para referirse a las distintas funciones del lenguaje.

Con respecto a la funcionalidad del lenguaje, Jakubinskij (2018) analiza la diversidad funcional del habla, aludiendo a sus diversas formas. Este concepto es recuperado por Coseriu (1992) el cual conceptualiza a las *lenguas funcionales* como sistemas unitarios que se diferencian de otros por el espacio donde se producen, por sus aspectos socioculturales y por sus aspectos

expresivos respecto a diferentes situaciones del hablar y estilos de lengua. En este sentido, Riestra (2019) señala que una problemática central desde la perspectiva interaccionista es formular el espacio dialógico entre las lenguas funcionales de docentes y estudiantes en el aula. En el CEC, la diversidad de lenguas funcionales podría ser mayor, al involucrar a familias y miembros del DOE. Ahora bien, ¿cómo entablar ese puente entre lenguas funcionales que permita la apropiación de conocimientos y el desarrollo de los sujetos? La autora señala que es preciso analizar las *masas aperceptivas* de los hablantes, concepto utilizado por Jakubinskij (2018), el cual lo toma de W. James, para designar “la experiencia tanto interna como externa y el contenido psíquico de un interlocutor en el momento de la percepción” (Ivanova, 2018, p.19). Jakubinskij sostiene que la identidad de masas aperceptivas es importante para la comprensión mutua y la distancia entre las mismas constituye un obstáculo. En el CEC, los/as estudiantes pueden no entender la finalidad de una actividad, entonces sus representantes deberían partir del lenguaje funcional del estudiante involucrado con sus particularidades aperceptivas para que este/a pueda atribuirle sentido a la misma. Riestra (2019) afirma que “los signos lingüísticos producen semiosis diferenciadas según los usuarios de cada lengua funcional por lo que nuestra enunciación [...] debería invertir el punto de partida, no hacerlo desde mi masa aperceptiva, sino desde la masa aperceptiva de los estudiantes” (p. 25).

Dentro de las formas del habla, Jakubinskij (2018) señala al *diálogo* como una forma directa de interacción verbal en el que se alternan acciones y reacciones entre individuos que componen replicas que están condicionadas por otras. Destaca la percepción visual y auditiva del interlocutor, dándole importancia a factores extralingüísticos, como la mímica y los gestos para la comprensión mutua, que muchas veces reemplazan un enunciado verbal. Asimismo subraya la importancia del tono y el timbre que orientan la actitud del locutor y del oyente respecto del enunciado. Esta actitud predispone la manera que debe comprenderse el habla del otro. Es importante contemplar esta dimensión en las interacciones entre el/la estudiante que llega al CEC y los/as distintos representantes. ¿Cómo comprende el/la estudiante esta “actitud”? Porque del tipo de significación que el/la estudiante asigne a los enunciados y a toda la actividad semiótica que sucede en la interacción, se derivará un determinado desarrollo o producción de conocimiento subjetivo. Porque en el CEC se habla acerca de conductas de los sujetos, y la modalidad con que se hable acerca de ellas, ya sea descalificándolas o comprendiéndolas, se refiere a cómo los representantes conciben a este sujeto. Otro aspecto interesante del diálogo que está relacionado con lo anteriormente desarrollado sobre las masas aperceptivas, es su carácter automático y de utilización de estereotipos que hacen que este se produzca con un bajo nivel de conciencia. Los *estereotipos en el discurso* desde la perspectiva interaccionista permiten articular el texto, que designa a toda

producción verbal (Bronckart, 2010, citado en Riestra, 2019) y el contexto. Es decir, la interacción está fuertemente asociada a la situación en la que esta tiene lugar, lo que transforma a los enunciados que se producen en estereotipos o clises del habla, formas petrificadas, al decir de Jakubinskij (2018), que tienen poca o ninguna presencia consciente. Pensando en los contextos, se puede pensar al CEC como una conjunción de contextos de significación desde los que parten los distintos participantes de la situación discursiva, los cuales pueden ser pensados como parte de distintos grupos sociales. Si bien estudiantes, profesores, asesores, padres y madres poseen la misma lengua, lo que los hace pertenecientes a una comunidad determinada, pueden no significar de la misma manera las situaciones y las palabras asociadas a las mismas. Es decir, sería necesario construir una comunidad de masas aperceptivas para la producción de aprendizaje, lo que involucraría el análisis de lo automático del diálogo y los estereotipos propios de la lengua funcional que utilizan los representantes del CEC (Riestra, 2019). Por ejemplo, la significación de violencia en la modalidad discursiva por parte de la asesora o la psicóloga puede no ser compartida por otros participantes, y tal vez es preciso habilitar la reflexión acerca de las formas de interacción en el CEC por parte de todos los participantes para lograr criterios compartidos.

Acerca del lenguaje y el significado en la perspectiva interaccionista

Desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007), el *lenguaje* es una actividad productora de objetos de sentido y también constitutiva del pensamiento humano (noesis). Humboldt ya la definía como *energeia*, concepto aristotélico que refiere a una actividad creadora y libre, sujeta a contextos y situaciones para poder ser interpretada (Coseriu, 1991). El lenguaje se concibe como un proceso continuo de generación que se lleva a cabo en la interacción discursiva social de los hablantes (Voloshinov, 2009). Esta perspectiva difiere de una concepción sincrónica y estática del lenguaje propia de la lingüística tradicional, y que considera a los procesos de semiosis como mecanismos secundarios de los de pensamiento. Ahora bien, ¿cuál es la función primordial del lenguaje? Siguiendo a Coseriu (1991), es la *significación*, la creación de significados a través de signos que crea el hombre como ser histórico. Estos tienen dos caras: *significante* (su expresión material y concreta) y *significado*. La teoría de Saussure, retomada en esta perspectiva, plantea tres propiedades de los signos: (Bronckart, 2001, 2007)

- Su carácter inmotivado o arbitrario dado por la independencia entre significados y significantes y que confiere autonomía al psiquismo respecto del medio externo. Además al tener un origen en las interacciones sociales, no hay una relación natural entre significado y significante.
- Su carácter discreto, por el cual sus significantes están divididos en unidades mentales que pueden combinarse.

- Su carácter desdoblado que hace posible la autorreflexividad o la capacidad de conciencia.

En suma, el lenguaje en un solo movimiento es creación de contenido y expresión del mismo ya que significado y significante son indisociables. El lenguaje es constitutivo de la actividad de pensamiento y de la creación de conocimiento. De Mauro (2005) agrega que el uso de las palabras se vincula al ámbito del conocimiento y del actuar. En el primer caso, hay una relación sujeto-objeto de conocimiento mediada por el lenguaje para la producción del mismo, y en el segundo hay una dimensión intersubjetiva de un actuar recíproco entre quien produce un enunciado y quien lo recibe. En el CEC, la actividad del lenguaje produce conocimientos en relación a normas que han sido establecidas en relación a conductas deseadas y no deseadas, pero también establece una relación de alteridad que puede tener distintas modalidades, como de tipo autoritario o de cuidado del otro. Esta actividad se materializa en textos, que de acuerdo a las concepciones de los/las hablantes, pueden tener enunciados acusatorios, característicos de los contextos judiciales, o enunciados dialógicos en donde circula la palabra y la escucha.

Sobre la mediación semiótica y el desarrollo en Vigotsky

En sus estudios comparativos entre la conducta animal y humana, Vigotsky, L. & Luria, A. (2009), llegan a la conclusión de que la estructura de los procesos psicológicos en el niño se ve totalmente reorganizada a partir del uso de instrumentos semióticos. Es decir, la semiosis constituye para estos autores un elemento de mediación indispensable para el desarrollo del psiquismo, que lo separa definitivamente de los marcos perceptivos inmediatos del psiquismo animal. Ahora bien, Vigotsky se diferencia de la psicología de su época en su abordaje del pensamiento y el habla tomando como unidad de análisis el significado de la palabra. Esto supone una concepción de indisociabilidad entre pensamiento y palabra (concepción que comparte con Saussure) y que al ser el significado de la palabra un concepto, este es un acto de pensamiento (Vygotsky, 1995). A esto agrega una idea fundamental: los significados de las palabras están sujetos a un proceso evolutivo de cambio, y en estos cambios en las relaciones interfuncionales entre pensamiento y palabra se constituye el desarrollo del psiquismo. Es decir, el significado no es estático sino que es variable y polisémico, y tiene un proceso de desarrollo que es preciso contemplar. Pensando al CEC desde la dimensión semiótica, ¿qué tipo de desarrollo puede pensarse? ¿Pueden estos intercambios mediados por el lenguaje ser posibilitadores de desarrollo subjetivo en los cuales se creen nuevos sentidos? Si se responde afirmativamente, habría que ver en qué dirección se da este desarrollo, si posibilita autonomía subjetiva o reflexión sobre la responsabilidad sobre las conductas. Es decir, hay una dimensión ética que entrelaza al lenguaje y al pensamiento que orienta a la dirección de ese desarrollo. Se puede pensar que no tendrá el mismo resultado en el desarrollo

subjetivo si estos intercambios verbales tienen una modalidad punitiva y que buscan como objetivo culpabilizar, o si estos se orientan a la reflexión y la reparación. Asimismo, romper con la idea de la inmutabilidad de los significados hace pensar en la posibilidad de cambio en el sujeto y en una apuesta por parte de los referentes escolares a que este cambio se pueda dar.

Algunas reflexiones acerca de la vivencia

En su abordaje por unidades de análisis, que se opone a la descomposición de los elementos constitutivos, Vygotsky (1995) analiza lo que él llama “un sistema dinámico de significados en el cual se encuentra la unidad afectiva e intelectual” (p. 29). Esa unión cognición-afecto, que se expresa en la experiencia de atribución de sentido a la relación del sujeto con su ambiente, Vigotsky la llama *vivencia*. Esta constituye la base de la conciencia, la cual está conformada por la integración de procesos afectivos e intelectuales, y permite explicar la articulación del desarrollo subjetivo en el contexto sociocultural. El carácter de la vivencia está determinado por cómo el sujeto comprende las circunstancias del medio, y por cómo se apropia de lo simbólico (Erasquin, C., Sulle, A. y García Labandal, L. (2016) Desde otra perspectiva, Maturana (1993) aborda las dimensiones de lo racional y lo emocional señalando que lo humano surge en el lenguaje en un modo particular de entrelazamiento de estas dimensiones, que se expresa en el conversar, el cual es una conducta de los humanos en la interacción con otros atravesada por el lenguaje. El autor plantea que lo humano surge a partir de prácticas sociales de interacción con otros en las cuales lo emocional marca la experiencia de convivencia con los otros. Es decir, hay distintos tipos de conversación de acuerdo a los espacios de experiencia y a las emociones involucradas, y estas últimas son el fundamento de todas las otras conductas, incluidas las racionales, las cuales se distinguen por su coherencia discursiva en la que no se confunden los dominios de experiencia. Los humanos están atravesados por múltiples conversaciones que constituyen sistemas con un modo particular del emocionar que pueden interferir en la vida de los sujetos provocando sufrimiento. Maturana concluye que la reflexión acerca del emocionar en nuestras acciones puede hacernos comprender las dimensiones de la libertad y la responsabilidad, y de ese modo, disolver lo que se puede llamar, una vivencia de sufrimiento. La dimensión de la vivencia y lo emocional nos convoca a pensar en la semiosis como mucho más que la significación compartida de la palabra. El CEC puede pensarse como una experiencia en la que se entrelazan elementos cognitivos y afectivos en la que los estudiantes se ven confrontados a preestructos socio-semióticos culturales (Bronckart, 2007), lo cual es parte del trabajo formativo dentro de la escuela para la integración del sujeto al contexto social. Los modos en que se concreten las “conversaciones” en ese dispositivo sin duda incidirán en la comprensión y apropiación simbólica de la experiencia.

Reflexiones finales

Los CEC como dispositivos de abordaje de la convivencia escolar se caracterizan por una interacción semiótica que posee elementos verbales y no verbales que adquieren significado en un contexto social determinado. Si tomamos la perspectiva del aprendizaje como promotor de desarrollo en la interacción social, este implica la atribución de significados a las experiencias subjetivas, y la negociación de los mismos en la interacción con el otro. Esos otros como representantes del CEC, y en una posición asimétrica en relación a los/as estudiantes, tienen la responsabilidad de habilitar ese puente para la apropiación de normas y responsabilidades en el contexto escolar para que la convivencia sea posible. Como hipótesis, considero que si se establece un diálogo en el que el espacio emocional promueva confianza y sostén, y no sufrimiento y culpabilización, esto puede contribuir al aprendizaje de ciudadanía, que implica libertad y responsabilidad en la toma de decisiones, y el desarrollo de la autonomía del sujeto.

NOTA

[i] 1 Cama, Marina (2019) Los Consejos Escolares de Convivencia y sus abordajes de las situaciones problemáticas en las escuelas medias. Seminario Tesis 1. Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA (inédito).

BIBLIOGRAFÍA

- Bronckart, J. (2001). Entenderse para actuar y actuar para entenderse. In *Raisons Educatives 4 Théories de l'action et interventions formatives*. Traducción: D. Riestra.
- Bronckart, J. (2007). Actividad lingüística y construcción de Conocimientos. *Lectura y Vida*.
- Cama, M. (2019). Los Consejos Escolares de Convivencia y su abordaje de situaciones problemáticas en las escuelas medias. Maestría en Psicología Educacional, UBA, Buenos Aires.
- Coseriu, E. (1991). El Hombre y su lenguaje. In Gredos (Ed.). *El Hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. (p. 13_33). Madrid.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- De Mauro T. (2005). *Primera lección sobre el lenguaje* (Siglo XXI, ed.). Mejico.
- Erasquin, C., Sulle, A., & García Labandal, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia?: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones de La Facultad de Psicología de la UBA*, 0-21.
- Fridman, D. (2013). Análisis de los cambios normativos en la regulación de la convivencia escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 0-22. Buenos Aires.

- Ivanova, I. (2018). A modo de prologo. Los orígenes de la concepción del dialogo en Lev Jakubinskij. En: Jakubinskij, L. *Sobre el habla dialoal* (Open Edition). Viedma: UNRN.
- Jakubinskij, L. (2018). *Sobre el Habla Dialogal* (UNRN, ed.). Rio Negro: Open Edition Books.
- Maturana. H. (1993). Ontología del conversar. En: *Desde la biología a la psicología* (pp. 138-164). Santiago: Synthesis.
- Riestra, D. (2019). La concepción del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva. *Veredas - Revista de Estudios Lingüísticos*, 21(Especial), 11-29. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.27991>
- Voloshinov, V. (2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.
- Vygotsky, L. & Luria, A. (2009). La función de los signos en el desarrollo de los procesos psíquicos superiores. En: Del Rio y Álvarez (Ed.) *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño* (pp. 35-48). Infancia y aprendizaje.

LAS CATEGORÍAS DE TIEMPO, ESPACIO Y PRESENCIA/AUSENCIA EN LOS DIÁLOGOS MEDIADOS POR WHATSAPP

Cantú, Gustavo

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

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el Proyecto UBACyT 2018-2021: Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones, dirigido por la Dra. Patricia Álvarez, a cargo de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Dicho proyecto se propone profundizar en la comprensión de las relaciones entre los procesos psíquicos y las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje en niños y adolescentes. Uno de los objetivos del proyecto implica dar cuenta de las modalidades que adquieren los procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos, con el objeto de conceptualizar su articulación con los procesos de aprendizaje y las relaciones de tensión entre dichas modalidades y las formas esperadas y propuestas por la institución educativa. En esta oportunidad, nos centraremos en caracterizar las formas específicas que adquieren los intercambios intersubjetivos mediados por dispositivos tecnológicos, como es el caso de la aplicación whatsapp. Se analizarán las formas en que se despliegan en dichos intercambios las categorías de presencia y ausencia y las de tiempo y espacio, para luego discutir sus implicaciones en las problemáticas ligadas a los procesos psíquicos singulares en articulación con las dinámicas intersubjetivas.

Palabras clave

Presencia-ausencia - Temporalidad - Intercambios virtuales - Procesos de simbolización

ABSTRACT

CATEGORIES OF TIME, SPACE AND PRESENCE/ABSENCE IN WHATSAPP-BASED DIALOGUES

This work is part of the UBACyT Project 2018-2021: Contemporary subjective and symbolic processes involved in school learning: new conceptualizations and interventions, directed by Dr. Patricia Álvarez, in charge of the Chair of Clinical Psychopedagogy, Faculty of Psychology, University of Buenos Aires. This project aims to deepen the understanding of the relationships between psychic processes and the specific modalities of symbolic production and learning in children and adolescents. One of the objectives of the project is to account for the modalities acquired by contemporary subjective and symbolic processes, with the aim of conceptualising their articulation with learning

processes and the relations of tension between these modalities and the forms expected and proposed by the educational institutions. In this opportunity, we will focus on characterising the specific forms of intersubjective exchanges mediated by technological devices, such as the whatsapp application. We will analyse the ways in which the categories of presence and absence and those of time and space are deployed in such exchanges, in order to discuss their implications in the problematics linked to singular psychic processes in articulation with intersubjective dynamics.

Keywords

Presence-absence - Temporality - Virtual exchanges - Symbolization processes

Introducción

Este trabajo se enmarca en el Proyecto UBACyT 2018-2021: *Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones*, dirigido por la Dra. Patricia Álvarez, a cargo de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

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

Uno de los objetivos del proyecto implica dar cuenta de las modalidades que adquieren los procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos, con el objeto de conceptualizar su articulación con los procesos de aprendizaje y las relaciones de tensión entre dichas modalidades y las formas esperadas y propuestas por la institución educativa.

En esta oportunidad, nos centraremos en caracterizar las formas específicas que adquieren los intercambios intersubjetivos mediados por dispositivos tecnológicos, como es el caso de la aplicación *whatsapp*. Se analizarán las formas en que se despliegan en dichos intercambios las categorías de presencia y ausencia y las de tiempo y espacio, para luego discutir sus implicaciones en la dinámica psíquica y conceptualizar de ese modo las problemáticas ligadas a los procesos psíquicos singulares en articulación con las dinámicas intersubjetivas.

Los dispositivos tecnológicos como mediadores simbólicos

Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan -no lo saben, lo terrible es que no lo saben-, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia de comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

Julio Cortázar

Tendemos a pensar que las tecnologías son neutras: simples instrumentos que usaríamos a voluntad y que no condicionarían ni darían forma a nuestra experiencia. Ya Vygotski (1985) nos explicaba que los instrumentos no son neutros sino mediadores culturales. Al usar un simple martillo me convierto en sujeto de la cultura, puesto que el martillo transforma mi actividad gracias a la mediación de otros, representados por ese objeto mediador cultural que estoy utilizando. Al usar un reloj me convierto en un sujeto de (sujetado a) el paradigma moderno: hago mío el tiempo particular de los horarios y las agendas, el tiempo social del otro encarnado en un instrumento.

Los modos y medios de comunicación, así pensados, no son meros recursos “externos” sino que implican transformaciones de nuestro modo de interactuar con el mundo y de nuestra forma de representar(nos). Lejos de ser inertes, estos medios forman, conforman y transforman nuestra posibilidad de construir sentido. No pensamos igual durante una conversación que cuando estamos escribiendo. Tampoco es indiferente si utilizamos lápiz y papel o una máquina de escribir o una computadora. Ni si lo hacemos en la soledad o en una comunidad virtual.

Entonces, ¿Qué nos regalan cuando nos regalan un celular? ¿A qué paradigma somos ofrecidos cuando lo usamos? ¿Cómo cambian nuestras representaciones del tiempo, del espacio, de nosotros mismos y de los otros cuando dialogamos a través de los dispositivos virtuales?

En el terreno específico de las relaciones intersubjetivas mediadas por los dispositivos tecnológicos, es necesario que destaquemos algunas características del encuadre tecnológico que

implican transformaciones centrales.

¿Es posible gozar de todas las ventajas de la compañía de otros sin perder las de la soledad? Esta paradoja es lo que las nuevas tecnologías prometen: sentirse cerca y reconocido por otros y al mismo tiempo no perder el sentimiento de independencia y autonomía. Podemos conectarnos y desconectarnos con un simple click, encontrar nuevos interlocutores rápidamente pero conservando el control y la regulación de las afectaciones que estos encuentros implican.

Esto es posible gracias a otras tantas modificaciones en las formas en que se organizan categorías que parecían claras e incuestionables en el siglo XX: tiempo, espacio, presencia, ausencia, yo, alteridad. Veamos de qué modo se cuestionan estas categorías en las formas de comunicación mediadas por los dispositivos tecnológicos.

Presencia y ausencia

El borramiento de distinciones tan importantes como las que oponen la presencia a la ausencia implica un cambio sustancial en el paradigma que hasta hace poco regía nuestras relaciones interpersonales.

Ya el teléfono fijo implicaba un registro de la negación de la ausencia: cuando llamábamos a alguien a su casa, saludar, preguntar si se encontraba en ese lugar, recibir la respuesta, esperar a que viniera al lugar donde se encontraba el aparato, saludar nuevamente e informar el motivo de nuestro llamado eran parte de un ritual con el que intentábamos negar la separación. “Te llamaba porque...” implicaba la preexistencia de un diálogo interior con el interlocutor, anterior al llamado, que no era más que la punta visible de un ice-berg de esa presencia en ausencia.

En los intercambios por *whatsapp*, en cambio, los adolescentes no suelen saludar al interlocutor sino que directamente comienzan el contenido del diálogo, y tampoco se despiden sino que el diálogo queda suspendido. Suelen enviar una fotografía o un material adjunto sin más comentarios ni preámbulos. Desde el punto de vista de un observador habituado al intercambio en el teléfono fijo diríamos que este diálogo “carece” de saludo y de despedida, pero en realidad no le falta nada: el efecto de este diálogo es generar una comunicación abierta, como si se tratara de un único diálogo ininterrumpido, una constante *presencia en ausencia* sin cortes temporales.

Los jóvenes intercambian mensajes con sus parejas o amigos con distintos propósitos. Algunos tienen que ver con la resolución instrumental de un lugar de encuentro, un horario a coordinar o cualquier otra cuestión ligada a la organización de la vida cotidiana. Es interesante que según algunos estudios (Ling, 2005), esta función denotativa o referencial predomina en los intercambios de los jóvenes con los adultos, sobre todo con los padres, con quienes el uso de los mensajes de texto se dirige con mayor frecuencia a informar su localización, solicitar permisos, avisar horarios de llegada, etc., es decir casi con exclusividad a trans-

mitir o pedir información. Pero otros usos de los mensajes no se reducen a la transmisión de información (Alonso, 2008), sino que cumplen con lo que los lingüistas llaman función “fática”, (es decir que se dirigen no a un referente en cuanto contenido de la comunicación, sino a mantener o construir el vínculo entre los sujetos) y con la función “expresiva” (es decir de manifestar sentimientos, opiniones y estados de ánimo)[1]. Muchas veces lo importante no es el contenido del mensaje sino el proceso mismo de “mensajear”, como sostenimiento de una *presencia en ausencia*.

En el mundo del libro y de la palabra escrita, una persona estaba o bien presente o bien ausente. En el mundo de las pantallas, se puede estar presente y ausente a la vez. La oposición de los contrarios cede lugar a su coexistencia.

Tiempo y espacio

El uso de los medios actuales de intercambio favorece una socialización menos dependiente de la cercanía espacial o la proximidad geográfica. Los adolescentes suelen pasar más tiempo en sus intercambios con personas espacialmente alejadas y menos con las personas físicamente cercanas.

Gracias al teléfono celular y al *whatsapp*, por ejemplo, los adolescentes suelen estar en su casa con su familia desde el punto de vista físico, pero en otra parte desde el punto de vista de sus interacciones significativas. Marcan así incluso la primacía del investimento de los lazos afectivos con sus pares con respecto a los familiares.

Las formas de accesibilidad han sido revolucionadas por la telefonía celular: ya no llamamos a lugares sino a personas individuales. A diferencia del teléfono de red, el celular es una tecnología individual. La comunicación entre los adolescentes, antes filtrada por el teléfono familiar (que suponía la posibilidad de que atendiera otra persona por ejemplo, o la necesidad de evitar horarios en que un llamado resultaría inconveniente o molesto) es directa, inmediata y personalmente dirigida, independientemente de la localización espacial del destinatario y del momento temporal. El uso de los mensajes de texto o del *whatsapp* por su discreción, disponibilidad y bajo costo, a diferencia de un llamado de voz-, habilita la comunicación en momentos en los cuales anteriormente era socialmente inadecuada o imposible por la distancia o el costo: vacaciones, reuniones familiares, clases, espectáculos, medios de transporte (Ling, 2007). Es decir que la comunicación con los pares está siempre o casi siempre accesible y permite desafiar las restricciones temporales, espaciales, familiares y sociales. De este modo, en lugar de las largas conversaciones telefónicas nocturnas que caracterizaban nuestra adolescencia, los jóvenes envían mensajes breves constantemente. Desde el punto de vista de la temporalidad, este fenómeno es interesante puesto que implica una diferencia notable: no hay espera entre el momento en que se produce un evento y el momento en que éste es comunicado.

De este modo -como dijimos en el apartado anterior- las catego-

rías de presencia y ausencia, pares dicotómicos en el paradigma moderno, dejan de aparecer como instancias tan claramente opuestas. Dos jóvenes que se mensajean luego de un encuentro “real”, ya sea para intercambiar pareceres y experiencias, o “simplemente” para establecer un vínculo ¿están presentes o ausentes uno para el otro? La interacción con el otro no comienza con la presencia física en un espacio y tiempo comunes y no se limita a la relación “cara a cara”. Comienza mucho antes, con los mensajes preparatorios para la hora y lugar de encuentro, y termina mucho después, con los mensajes posteriores que garantizan la vigencia del vínculo con el otro y la construcción de sentidos compartidos más allá del aquí y ahora. Esta trascendencia del aquí y ahora es común con otras tecnologías de comunicación: la escritura misma se define como comunicación diferida en el tiempo y en el espacio, de modo que una carta también cumpliría con esta definición, pero la tecnología celular reduce el tiempo de esa diferencia casi al límite de la instantaneidad.

El tiempo-espacio del “mensajear” es diferente del de la lógica opositiva presente/ausente (Cantú, 2012), y permite crear una transicionalidad que habilita una forma particular de presencia en ausencia. Mediante el mensajear, el sujeto construye un espacio y un tiempo propios, no excluyentes del espacio/tiempo convencional pero sí necesariamente diferentes.

Los mensajes de *whatsapp* en particular y el celular en general permiten regular el tiempo y espacio de las comunicaciones al ritmo psíquico subjetivo necesario y tolerable, porque el dispositivo no sólo permite la comunicación en cualquier lugar en que el sujeto se encuentre, sino que además puede ser apagado o no atendido, generando un espacio-tiempo de diferenciación e intimidad. Es decir que la posibilidad que ofrece el celular de comunicarse en cualquier momento y lugar es tan importante como su complementaria: la posibilidad de ausentarse temporariamente del requerimiento del otro -parental o par-. Elaborar así un registro de la ausencia que no sea ni pérdida absoluta ni intrusión total puede encontrar vías de facilitación para hacerse posible.

Discusión

¿Las nuevas tecnologías alejan a los sujetos de los vínculos con otros? Escuchamos a padres de adolescentes, por ejemplo, referir observaciones tales como “*Se pasa todo el día encerrado con la computadora, no habla con nadie*”, ¿*tendríamos que sacarle la computadora de su cuarto?*”. Estos comentarios implican un supuesto: el sujeto al estar interactuando con la computadora, está solo. Pero el análisis de la dinámica intrapsíquica concomitante a los usos de los dispositivos tecnológicos nos mostró que en algunos casos puede producirse una transicionalidad que instituye formas de presencia en ausencia. De modo que estar físicamente solo en una habitación con una computadora por medio de la cual se establece una comunicación con otros sujetos en ausencia física del interlocutor, no necesariamente quiere decir estar solo (aunque tampoco garantiza lo contrario). Más bien podríamos describir lo que se produce en algunos ca-

tos al chatear, intercambiar mensajes de texto o jugar en red, como la recíproca de la paradoja winnicotiana de “estar solo en presencia de alguien”.

Es decir que por simple observación no podremos decidir si el sujeto está solo o no lo está. La diferencia no se deduce de la constatación empírica solo/con otros, sino de los movimientos de objetualización y desobjetualización que el sujeto pone en juego en esa situación.

La cuestión no es entonces si el sujeto está solo o con otros, sino si los otros son objeto de investiduras significativas o si por el contrario la relación con los otros es objeto de desinversión. De este modo, una misma actividad, por ejemplo intercambiar mensajes por *whatsapp*, puede ser articulada a una u otra función psíquica según permita o no el ligamen significativo con los otros.

Uno de los jóvenes entrevistados nos hablaba acerca de los momentos en que sentía deseos de intercambiar mensajes por *whatsapp*: “¿Viste cuando no querés estar solo pero tampoco te bancarías a alguien al lado?”. Está claro entonces que para él el tipo de relación que se establece es tributaria de la paradoja que permite conservar un grado de distancia óptima con el otro al tiempo que se sostiene la ligadura amenazada de desinversión. Una relación “cara a cara” le sería intolerable en ese momento, y el dispositivo actúa como una especie de protección antiestímulos que permite regular las excitaciones que ingresan al aparato. La posibilidad de conectarse con varias personas a la vez o de alternar las conversaciones con distintos contactos, de interrumpir una conversación sin consecuencias, convierten al dispositivo en un encuadre apto para regular el ritmo de las investiduras del otro a los niveles en los que es aceptable para la psique. De ese modo la confrontación narcisista que implica todo encuentro con el otro puede ser atemperada en una forma de encuentro que -al no incluir la presencia física- minimiza los riesgos de decepción y sufrimiento concomitantes a la búsqueda de gratificación. Así el espacio virtual permite conservar la posibilidad del placer en la investidura objetual, al mismo tiempo que garantiza el sostén identitario de las investiduras narcisistas.

Otro de nuestros entrevistados comentaba la diferencia entre hablar personalmente y a través del *whatsapp*: para él, “[en el *whatsapp*] te animás a decir cosas que personalmente no te atrevés, porque te sentís en privacidad y no le decís las cosas de frente”. Es decir que en casos como el de este joven, la mediación del “cara a cara” suscitada por el dispositivo puede producir diferencias cualitativas en los modos de comunicarse con los otros.

Es decir que los dispositivos tecnológicos permiten que el sujeto regule una distancia óptima con el otro, que habilita una ilusión de compañía sin las demandas de una relación profunda.

La posibilidad de regular el ritmo de los lazos con el otro y de interrumpir una conversación sin consecuencias permite controlar los niveles en los que es aceptable; la posibilidad de conectarse con varias personas a la vez es un reaseguro que permite mu-

tiplicar los lazos para no sentirse abandonado. Así, el encuadre tecnológico minimiza los riesgos de decepción y sufrimiento.

En algunos casos, puede ser una forma de preservar al sujeto del sufrimiento psíquico concomitante a todo intercambio significativo con otros, puesto que la investidura de la relación con otro conlleva siempre la herida narcisista potencial de que la imagen que nos devuelve el otro no sea la esperada y deseada. Belén, de 14 años, por ejemplo, nos explicaba cómo el *whatsapp* le permitió disolver una relación que se le había vuelto conflictiva, sin más trámite que unos cuantos clicks, anular toda posibilidad de contacto con esa persona quitándolo de la lista de contactos y suprimir todas las huellas de la experiencia, borrando el historial de conversaciones. Aquí el uso del dispositivo no es elaborativo, sino que la supresión omnipotente de toda huella de la relación con el objeto constituye la puesta en escena del intento de anulación de las huellas psíquicas que no parecen haber encontrado formas de tramitación simbólica: “A Facu lo borre. No quedó nada de él. Borre todo todo”, nos dirá. No se sostiene por lo tanto la investidura de la relación con el objeto sino que éste es convertido en “nada”: la función desobjetualizante trabaja menos bajo la forma del odio que la de la indiferencia.

La tendencia desobjetualizante que lleva a otro de los jóvenes a decir: “Me conecto para desconectarme cuando estoy embolado” nos muestra la diferencia entre el funcionamiento psíquico en el que predomina el principio de placer y aquél en el que lo predominante es la evitación del dolor. Es que en algunos casos, como en este adolescente, “conectarse” a la red no está al servicio de buscar gratificaciones narcisistas ni relaciones con otros sujetos; paradójicamente busca “desconectarse”. Los objetos virtuales no ingresan en un entramado de sustituciones al servicio del placer, sino en tanto permiten contrainvestir su propio mundo interno que se ha vuelto amenazante ya sea por su conflictividad o por su vacío.

En otros casos, las características del dispositivo pueden ser aprovechadas para encuadrar las relaciones con los otros de un modo que no reemplazan ni excluyen los intercambios “cara a cara”. En ocasiones el intercambio virtual prepara, acompaña, prolonga o enriquece los intercambios “cara a cara”. Entonces no hay desobjetualización, sino una relación de conjunción de espacios que permite un apuntalamiento entre ellos. En otras, los intercambios virtuales son significativos en sí mismos sin necesidad de ser referidos a un encuentro posterior fuera del tiempo-espacio del chatear. Aquí tampoco hay desobjetualización, sino investidura de otros objetos, que no son ni el cuerpo real del otro ni su presencia física, pero sí lo que definimos paradójicamente como su presencia en ausencia. Y es que -si el aparato psíquico es capaz de construir un espacio transicional-, lo real no se opone a lo virtual, sino que lo virtual es una de las formas de experiencia de lo real.

NOTA

[1] Un intercambio de mensajes referenciales como “¿A qué hora llegarás?”; “A las diez”, supone una lógica secundaria que sostiene la ubicación socialmente compartida en las coordenadas espacio-temporales objetivas. El otro no está presente aquí y ahora (está ausente) y llegará luego; estará presente (es decir no-ausente) a las diez. En cambio, los mensajes del tipo fáptico y expresivo no denotan la realidad exterior y por lo tanto no se sitúan de modo explícito en el tiempo-espacio objetivo. Pero en realidad los sentidos de los mensajes son heterogéneos, de modo que no podemos reducirlo a una función única. Por lo tanto todos los mensajes tienen aspectos referenciales, aspectos fácticos y aspectos expresivos entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabrera, D. (2006) *Lo tecnológico y lo imaginario*. Buenos Aires: Biblos.
- Cantú, G. (2012) “Los usos de las nuevas tecnologías: notas para un análisis metapsicológico”. En: *Revista “Psicoanálisis”, APdeBA, Vol. XXIV, Nro. 2, Octubre 2012 pp. 275-298.*
- Castoriadis, C. (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Tusquets.
- Castoriadis, C. (2008) *Ventana al caos*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Green, A. (2010) *Illusions et désillusions du travail psychanalytique*. 2010, Odile Jacob.
- Morduchowicz, R. (2008) *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires, Paidós.
- Tisseron, S. (2006) *Les quatre ressorts d'une passion. L'enfant au risque du virtuel*. S. Tisseron. Paris, Dunod: 7-38.
- Tisseron, S. (2008) *Virtuel, mon amour. Penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*. Paris: Albin Michel.
- Vygotski, L. (1985) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo Crítica.
- Winnicott, D. (1986) *Realidad y juego*. Buenos Aires, Gedisa.

EDUCACIÓN A DISTANCIA: REPENSAR EL APRENDIZAJE EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Carreño, Federico; Garcia, Julia Sofia

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

RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar los cambios producidos por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en 2020 en la República Argentina, en el marco del dictado de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado”, coordinado por la Mgter. Cristina Erausquin. Se analizará la cursada de la comisión 3, que aborda la implementación de la Educación Sexual Integral. Así como la utilización de instrumentos mediadores transforma de forma dialéctica al sujeto y la cultura (Vygotsky, 1991-1993), las herramientas virtuales pueden transformar cualitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario. Estos cambios son analizados a través del concepto de vivencia (Vygotsky, 1934-1993). Los cambios en el dispositivo pedagógico deben contemplar también las relaciones interpersonales, la corporalidad, y el espacio y el tiempo compartido (Baquero, 2020). Se encontraron cambios en la forma de participar en la comunidad de práctica (Wenger, 2002). La educación a distancia demostró alcanzar un aumento significativo en las entrevistas realizadas y los cuestionarios administrados. Asimismo, potenció el proceso de devolución institucional como intercambio reflexivo, así como la construcción de instrumentos mediadores digitales como propuesta para el cambio.

Palabras clave

Educación a distancia - Comunidad de práctica - Formación profesional - Vivencias

ABSTRACT

E-LEARNING: RETHINK LEARNING IN A COMMUNITY OF PRACTICE
The aim of this article is to analyze the changes produced by the preventive and mandatory social isolation (A.S.P.O in spanish) during 2020 in República Argentina, in the frame of the Practice of Research “Psychology and Education: Psychologists and their participation in Practice Communities of Situated Learning” course, directed by Prof. Mg. Cristina Erausquin. Commission 3 course, which addresses the Integral Sexual Education implementation will be analyzed. As well as using mediating instruments dialectically change subject and culture (Vygotsky, 1991-1993), using virtual tools may qualitatively change the teaching and learning process in higher education. These changes were analyzed through the emotional experience concept (Vygotsky, 1934-1993). Pedagogic device modifications should also consider

interpersonal relationships, corporality and shared space and time (Baquero, 2020). Changes in the way of participating in practice communities (Wenger, 2002) were founded. Distance learning education showed a significant increase in the number of interviews conducted and questionnaires administered. Likewise, institutional feedback as reflective exchange was enhanced, as well as mediating digital instruments construction as change proposals.

Keywords

E-learning - Community of practice - Professional modelling - Experience

INTRODUCCIÓN

La pandemia de Covid-19, cuyo origen se remonta a noviembre de 2019 en China, arriba a la República Argentina en marzo de 2020. La propagación de los contagios lleva al Gobierno Nacional a dictaminar un Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, inicialmente por dos semanas. Acompañado por políticas sanitarias y económicas, este confinamiento es extendido durante meses. Para todos los niveles educativos, se propone la *educación a distancia* con el fin de mantener la continuidad pedagógica. Al comienzo del primer cuatrimestre, la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires provee acceso a todas las cátedras al Campus Virtual, para establecer y mantener el contacto con los alumnos. La Práctica de Investigación *Psicología y Educación: los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado* ofrece su cursada durante el segundo cuatrimestre de 2020, para lo cual transforma los dispositivos pedagógicos creados para la educación presencial, en dispositivos virtuales. Esto modifica cualitativamente el contexto de aprendizaje y obliga a reconceptualizar la actividad pedagógica. El objetivo de este trabajo es analizar específicamente la experiencia de la comisión 3 de la Práctica de Investigación, la cual desde el 2016 propone como temática a investigar la implementación de la ley 26.150 de Educación Sexual Integral (E.S.I.) en Nivel Inicial, Primario y Secundario.

MARCO TEÓRICO

Comunidad de práctica

Una *comunidad de práctica* (Wenger, 2002) es una comunidad que interactúa entre ella y con el mundo, con la finalidad de conseguir determinadas empresas, ajustando las relaciones entre los individuos y con el mundo. Este ajuste implica un

aprendizaje que es *colectivo* y que con el tiempo desemboca en *prácticas*, entendidas como acciones históricas y socialmente contextualizadas que conforman una *estructura* y un *significado* (compartido).

Tanto la Práctica de Investigación, como los dispositivos institucionales en los que las alumnas investigan, constituyen *comunidades de práctica*. Se entienden como procesos de aprendizaje, con estructuras emergentes, que permiten a principiantes o iniciados, unirse a la práctica. Formar parte de la comunidad, *participar*, lleva a un reconocimiento mutuo y a la construcción de una identidad. Wenger invita a reflexionar sobre la forma que adoptan, en tanto modifican la capacidad de *participar*, *negociar significados* y *transformar la identidad*. La Práctica de Investigación pretende colaborar con la construcción de la identidad profesional de los alumnos, específicamente en lo referido a su rol como investigador: desde el planteo del problema, la definición de objetivos y la recolección de datos, hasta el análisis de resultados, la elaboración de una devolución y la producción de las conclusiones pertinentes.

Además, Wenger define al diseño como “la colonización sistemática, planificada y reflexiva del tiempo y del espacio al servicio de una tarea” (2002, p.272). En este sentido, el aprendizaje no se puede diseñar. El diseño lo puede obstaculizar o facilitar, pero no garantizar. Se puede reconocer, animar y nutrir, pero luego la misma práctica define su forma. La práctica debe “brindar acceso a las tres dimensiones de ésta: al compromiso mutuo con otros miembros, a sus acciones y su negociación de la empresa y al repertorio que se utiliza” (ibídem, p.131).

La afiliación a una comunidad implica necesariamente un compromiso mutuo. Wenger identifica *medios de continuidad, mutualidad y competencia*. La *mutualidad* supone la existencia de: a) espacios físicos y/o virtuales, tecnologías y dispositivos que amplíen el acceso mutuo en tiempo y espacio b) tareas conjuntas c) posibilidad de distintos grados de participación. La *competencia* supone de: a) iniciativa y experiencia b) responsabilidad en la emisión de juicios y la negociación de significados c) instrumentos como discursos, términos y conceptos. La *continuidad* implica la existencia de: a) una memoria cosificadora que almacene y recupere información b) memoria participativa que almacene trayectorias, sistemas de aprendizaje y narraciones.

El compromiso en la participación está estrechamente vinculado a la definición de la relación entre tutores y alumnas, y no es posible pensar esta relación desconociendo la dimensión comunicacional. Tomando los aportes de Watzlawick, Bavelas y Jackson (2011) toda comunicación tiene un aspecto de contenido y otro relacional. Este segundo clasifica al primero. Un mismo contenido, dicho de diferentes maneras, define la relación entre quienes se comunican. La comunicación verbal, que transmite el contenido, es digital, por lo que permite altos niveles de abstracción y complejidad. La comunicación no verbal (incluyendo gestos, postura, expresión facial, inflexión de la voz, secuencia, ritmo, cadencia de palabras) es analógica, por lo que posee una

semántica que define el aspecto relacional, por lo que es meta-comunicación.

Vivencia

En el marco del desarrollo de la teoría histórico cultural, Vygotsky (1934-1993) aborda la conciencia como la integración de procesos emocionales, afectivos e intelectuales. Conceptualiza *la vivencia* como una unidad de análisis compleja que contempla las interrelaciones entre esos elementos y su vínculo con el contexto. Esto permite entender las características personales y ambientales de forma dialéctica, como una unidad. El concepto de vivencia posibilita pensar un modo de interpretar y otorgar sentido que supera el concepto de *experiencia*, en tanto el sujeto es un agente activo en el proceso de interiorización de la cultura. Es un proceso doble, en el que el sujeto y la cultura se moldean mutuamente. La vivencia se comprende como una síntesis de apropiaciones participativas en espacios simbólicos (Erausquin, Sulle y García Labandal, 2016).

Virtualización de la práctica

El contexto actual de Pandemia mundial por Covid-19 implica pensar los cambios atravesados en los distintos niveles del Sistema Educativo, en este caso en el nivel Superior. Repentinamente se presenta la necesidad de dar continuidad a la cursada, suspendiendo las clases presenciales y adoptando la modalidad virtual. Encontrándose de esta manera, estudiantes y docentes a la par, viviendo el desafío de enseñar y aprender, inmersos dentro de un clima de incertidumbre, preocupación y malestar generalizado. En este sentido, el encuadre virtual (como aquello que no es real, pero tiene efectos en la realidad) supone no sólo adaptar los contenidos a esta modalidad, sino también repensar cómo se han puesto en juego otras variables que constituyen a la complejidad del espacio educativo.

Siguiendo a Baquero (2020) “aprender implica estar situados y estamos situados de una manera que es conocida y desconocida”. Para el autor, algunos aspectos importantes que conlleva la tarea de aprender, como las relaciones interpersonales, el encuentro con la mirada y el cuerpo de los otros, los espacios y tiempos compartidos, entre otros, son cruciales y han sido relegados por la imposición del nuevo escenario actual. Por lo tanto, queda construir entramados (Cazden, 2010) sobre lo familiar para desbloquear lo extraño.

Además, es menester mencionar que dicha modalidad, adoptada como una solución de compromiso, genera gran debate ante la problemática por la desigualdad de acceso y dificultad de muchos estudiantes que no cuentan con la posibilidad de sostener la conectividad. Estos aspectos visibilizan la necesidad de nuevas políticas públicas y académicas que promuevan la accesibilidad a internet gratuita. Sin embargo, la virtualización de la enseñanza también pone en marcha algunas adecuaciones de los formatos presenciales, que pueden pensarse como mejoras sobre las prácticas, dispositivos y propuestas pedagógicas

(Steiman, 2021). Por esta razón, surge la necesidad de abordar esta compleja realidad, en reflexión constante sobre los nuevos desafíos, los obstáculos y aciertos que interpelan las prácticas docentes actuales.

Metodología etnográfica tradicional vs. virtual

Los principios centrales de la etnografía (Heredia, 2011) son el enfoque etnográfico, el concepto de cultura, la escritura etnográfica, el método, la ética y la relación investigador-informante, sin embargo el concepto de *campo* en la etnografía muchas veces se da por sentado, desconociendo su construcción histórica. Se establece de tal forma que el espacio *campo* y el espacio *casa*, están inexorablemente separados. En la etnografía virtual, internet es el contexto, que es análogo a campo, en tanto es entendido como el contexto cultural en el que se dan las experiencias. De esta forma el *viaje al campo* es análogo al ingreso al ciberespacio. La comunicación tradicional es directa, *cara a cara*, mientras que la virtual es “en línea”.

La presencia física del investigador en la comunidad es pensada como presencia AVATAR, en la virtualidad. Se entiende por AVATAR a la representación de la persona en la red.

METODOLOGÍA

El trabajo toma un diseño cualitativo de tipo descriptivo. Se vale de la etnografía para describir el funcionamiento del dispositivo pedagógico modificado a partir del A.S.P.O, en tanto se busca interpretar y entender su estructura, las interacciones de sus participantes y sus funciones (Fernández Collado, Baptista Lucio y Hernández Sampieri, 2014).

A su vez, desde un enfoque fenomenológico se pretende analizar las vivencias de las alumnas sobre la cursada virtual. Estas últimas son recuperadas a partir de la administración del Cuestionario de Estudiantes de la Carrera de Psicología - Post Test.

ANÁLISIS

Comisión 3: Educación Sexual Integral

Desde el 2016 al 2019, la comisión investiga tanto en Nivel Inicial, como en Primario, Secundario y Terciario (formación docente), desde una metodología etnográfica. Los grupos conformados por alumnos/as suelen realizar entre dos y cuatro entrevistas en una institución educativa previamente seleccionada, además se administran y analizan entre uno y ocho “Cuestionarios de Intervención del Profesional sobre problemas situados en contexto educativo” (Erausquin, 2019) a actores institucionales. Dentro de las investigaciones llevadas a cabo durante este período se indagan dispositivos de capacitaciones institucionales, Encuentros de Mejora Institucional y encuentros de intercambio reflexivo propuestos por los estudiantes en el contexto de una jornada institucional.

En 2020, se decide ofrecer la Práctica de Investigación en ambos cuatrimestres. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (A.S.P.O) estipulado por el Gobierno Nacional en marzo de ese

año, y extendido por los meses subsiguientes, no permite el dictado de la materia en el primer cuatrimestre. La Facultad de Psicología toma la decisión de garantizar la cursada para todas las materias obligatorias a través de su Campus Virtual, pero las Prácticas Profesionales y de Investigación deben esperar hasta el segundo cuatrimestre, debido a la necesidad de trabajar en el terreno. En agosto de 2020 se da comienzo a la cursada a través del Campus Virtual.

Cambios producidos por el A.S.P.O

Ante un inesperado y abrupto cambio contextual producto de la pandemia mundial de Covid-19, la forma instituida de realizar las tareas docentes se ve obstaculizada por la prohibición de la circulación y de las reuniones sociales, académicas, recreativas y comerciales no esenciales, lo que produce una modificación de las reglas del sistema. Sólo la reconceptualización de la actividad pedagógica puede superar el obstáculo de la no presencialidad, por la vía de la introducción de herramientas virtuales para desarrollar la educación a distancia.

Si bien se mantiene el modo de organización de los contenidos dentro del cronograma de cursada para el cuatrimestre, la modalidad virtual conlleva cambios en la estructura de la propuesta académica, que reconceptualizan la actividad pedagógica (Engstrom, 2001). Para esto es necesaria la puesta en común de distintas perspectivas, propuestas, herramientas, contradicciones, negociaciones de significados entre los docentes, lo que lleva a un movimiento horizontal de aprendizaje expansivo. Es necesaria una reformulación de las pautas, un desarmar y volver a armar. Se decide que la cursada obligatoria virtual sea a través de actividades semanales que los estudiantes entreguen a través del campus. El Espacio de Articulación Teórico Práctica ofrece encuentros sincrónicos no obligatorios quincenales, mientras que la comisión 3 ofrece encuentros semanales no obligatorios, ambos mediante la aplicación Zoom.

Para dar inicio a la cursada, cada pareja pedagógica Tutorx y Co-tutorx, recrea el contenido de cada clase en el Campus Virtual, en donde se aloja a su vez el programa de la materia, el cronograma de clases y la bibliografía digitalizada. La creación de un espacio virtual amerita un proceso reflexivo sobre la organización y la selección de metodologías y procedimientos. La cátedra entiende que la mera réplica en la virtualidad de formatos creados para la presencialidad tiene una *dobles pérdida*. En términos de Baquero (2020), es menester reflexionar sobre aquello que se pierde en los procesos de aprendizaje situados en este contexto, en el encuentro con lo conocido y desconocido a la par. Por un lado, se pierden las ventajas de la presencialidad, no contamos con el cruce de miradas y la formación de un espacio físico compartido para la construcción de saberes en un clima de confianza y respeto. Pero a la vez, no se terminan de consolidar y tomar las ventajas de la virtualidad. Muchas veces, se intentan hacer perdurar aquellas estrategias conocidas, en un terreno educativo novedoso, en el cual también se abren

nuevas posibilidades y oportunidades que podrían resultar mejores dentro del sistema (Steiman, 2021). Este sin dudas es uno de los grandes desafíos que se presentan en el escenario educativo actual.

En este sentido, es posible mencionar algunos ejemplos de cambios adoptados en la comisión 3, en pos de implementar estrategias que intentan valerse de las posibilidades que brindan algunas herramientas digitales. Por un lado, se agrega un código QR, sólo visible para quienes estén inscriptos en la comisión, cuya lectura con un celular smartphone permite el ingreso al grupo en la aplicación WhatsApp, compartido con los tutores. Si bien desde 2018 se fomenta la utilización de este medio, durante el período de clases a distancia esta herramienta reemplaza la recolección de números de teléfono y la adición de cada alumno al grupo de forma individual.

Con respecto a la bibliografía, en lugar de ser enviada por correo electrónico es subida en una carpeta compartida alojada en Google Drive. A su vez, se comparte una carpeta en la que se ponen a disposición los trabajos realizados por cohortes anteriores y tesis de licenciatura presentadas por estudiantes a partir del trabajo de investigación, para que sean consultados como estado del arte. Para abordar los conocimientos previos, tanto en lo referido a la E.S.I. como sobre conocimiento escolar y para introducir temáticas nuevas, se utilizan herramientas virtuales como WordWall (para realizar actividades interactivas), Mentimeter (para realizar presentaciones y “nubes de palabras”), Google Drive (para compartir presentaciones) y archivos multimedia.

Estas aplicaciones han permitido compartir ideas y dudas de manera virtual, generando dinámicas de intercambio respetuoso y fluido entre los integrantes de la comisión a pesar de la ausencia de espacio físico. La idea de optimizar el tiempo en conexión, se fundamenta en las intenciones de cuidar la salud mental. En un contexto repleto de estresores como lo es la pandemia, que demanda de un continuo trabajo por resguardar la vida, el esfuerzo destinado al estudio debe ser aprovechado y valorado al máximo.

Análisis en la comunidad de práctica

La virtualidad produce un cambio en la comunidad de prácticas, fundamentalmente en la participación y específicamente en el compromiso, entendido como una forma de afiliación (Wenger, 2002) a la comunidad.

La utilización de la aplicación para videollamadas grupales Zoom aporta a la experiencia de *mutualidad*. Estos encuentros virtuales posibilitan, al igual que los presenciales, una *participación legítima periférica*, en la que las alumnas se convierten en participantes plenas de la comunidad. La posibilidad de la activación de la cámara y el micrófono revoluciona la limitada comunicación digital, permitiendo la apertura a la comunicación analógica. La combinación entre ambas enriquece la relación (de tutores y alumnos, y entre alumnos) y tiene un *efecto pragmático* reconocible en las vivencias de las participantes, fundamentalmente en la dimensión emocional y relacional.

A su vez, la utilización de la aplicación Whatsapp aporta distintos grados de participación periférica, que permiten una participación no plena y más flexible. También refleja la mejora en la competencia en la comprensión de conceptos. Las comunicaciones por parte de las alumnas comienzan teniendo un carácter informal, de preguntas acerca de bibliografía, horarios disponibles, armado de grupo, y a medida que su participación y compromiso es mayor, devienen preguntas que reflejan la construcción de conocimientos de dominio específico. La utilización de la herramienta compartida Google Drive se ofrece como un *medio para la continuidad* vinculada a la construcción de una *memoria cosificadora*, en tanto el trabajo de investigación es construido en la plataforma de manera conjunta. Asimismo supone la responsabilidad en la construcción y emisión de juicios, así como el respeto de juicios ajenos, y se establece como un *medio para la mutualidad*, por implicar tareas conjuntas. La participación en el Campus Virtual aporta como *medio para la continuidad*, en tanto se construyen *memorias participativas* que reflejan las trayectorias de profesionalización de las alumnas. Allí se prioriza el registro de la vivencia, el reconocimiento de la agencialidad y del rol que toman como investigadoras. La consolidación de estos medios explican el alto grado de compromiso alcanzado por las alumnas.

Vivencias de las alumnas

Las voces de las alumnas reflexionando acerca de *las vivencias de su recorrido* en la Práctica de Investigación se recogen a partir del Cuestionario respondido hacia el fin del cuatrimestre. Analizando la dimensión emocional de la vivencia, refieren haber sentido incertidumbre, ansiedad y miedo, pero también entusiasmo, por la modalidad de cursada virtual y haber extrañado las experiencias compartidas dentro de la facultad. Definen la experiencia como movilizante y enriquecedora. En cuanto a la dimensión relacional, las alumnas comparten que se sintieron acompañadas por los tutores y las compañeras, a pesar de la falta de presencialidad, valorando el trabajo en equipo. Varias de ellas refieren haber conformado un grupo humano muy cálido. En una dimensión cognitiva, refieren haber aprendido cómo se potencia el pensamiento en la complejidad, el considerar otras perspectivas, el desarrollo de intervenciones y de alternativas posibles. Asimismo refieren haber aprendido los conceptos teóricos propuestos por la cátedra. Mencionan también que la cursada las acercó y confirmó el interés por la investigación, como área de inserción. Por último, resaltan la propuesta a reflexionar sobre la propia sexualidad y valoran la construcción de un instrumento mediador como parte de la propuesta de la devolución en el *intercambio reflexivo* con la institución, así como la respuesta muy positiva por parte de docentes y directivos. Como aspecto negativo, señalan la falta de profundidad en el análisis al no tener la posibilidad de hacer el viaje al campo.

Posibilidad de acercamiento a diferencia de años anteriores

La utilización de herramientas metodológicas virtuales en la in-

dagación en instituciones que se encuentran ofreciendo también una *educación a distancia*, permite ubicar el objeto de indagación en la intersección entre la metodología etnográfica tradicional y la virtual. La virtualización de la práctica pedagógica no termina de convertir la presencia de docentes en *avatares*, ya que hay un sistema administrativo-burocrático que *cosifica* la práctica en legajos, documentaciones, libretas, boletines, etc., que regulan en términos reales tanto la tarea docente como las trayectorias educativas. Sin embargo, por parte de los tutores se ha vivenciado un efecto comunicativo pragmático muy distinto al reconocido en la educación presencial, una sensación de cercanía y distancia, de normalidad y extrañeza.

La experiencia de cursada llevada a cabo durante el último cuatrimestre del año 2020, permite descubrir algunos cambios que se ponderan positivamente. Por ejemplo, la posibilidad de administrar el *Cuestionario de Intervención del Profesional sobre problemas situados en contexto educativo* (Erausquin, 2006-2019) de manera digital. Si bien se encuentran diferencias en la narrativa de las situaciones problemáticas compartidas, de manera virtual, el cuestionario es enviado y respondido por un gran número de actores institucionales a comparación de los cuatrimestres anteriores, con un formato impreso. Además, al tener mayor flexibilidad con respecto a los horarios, la cantidad de entrevistas realizadas por los grupos aumentó significativamente. Es deseable que en el futuro se mantenga la posibilidad de combinar entrevistas presenciales y mediante videollamadas, teniendo en cuenta la difícil tarea que es coordinar encuentros presenciales durante el transcurso del ciclo escolar.

A su vez, se puede mantener un contacto fluido con las escuelas donde se realiza la investigación de las alumnas. Dicha posibilidad de acercamiento a las instituciones y de comunicación más constante con los referentes de las mismas a lo largo del cuatrimestre, también se ve reflejada en las devoluciones llevadas a cabo al finalizar todo el proceso de indagación y análisis. Este punto resulta otra gran diferencia con las experiencias de cursadas presenciales, en las cuales no se suele realizar más que un llamado telefónico o intercambio de informe vía mail para concluir el contacto para la investigación.

Por último, se presenta la oportunidad de realizar la investigación en una institución educativa de Nivel Inicial, en la Provincia de Santa Cruz, una posibilidad totalmente impensada para la cursada presencial. El puente construido entre la escuela y la universidad es tan innovador como gratificante para ambas partes.

CONCLUSIONES

La pandemia de Covid-19 sacudió al mundo, visibilizando y potenciando las inmensas desigualdades sociales, económicas, sanitarias y educativas. En un contexto histórico de desfragmentación posmoderna, estamos viviendo un período de enfermedad, muerte, incertidumbre y cambio. Intentando un cruce de fronteras entre Psicología y Educación, se ha propuesto mantener y fortalecer el vínculo entre la universidad y la comunidad escolar. Para

garantizar la educación, la Universidad de Buenos Aires, ha tenido un puente con el alumnado de manera remota, evitando la presencialidad. Los cambios producidos en la cursada han sido guiados por la intención de no copiar estrategias conocidas, sino repensar la tarea pedagógica, reflexionando sobre las estructuras y las interacciones que consideramos fundamentales para el aprendizaje en un contexto de virtualidad. Con los cambios propuestos se logró una reconceptualización de la actividad pedagógica. Se logró crear un nuevo significado, una forma de participar de una comunidad de práctica que traspasa los límites de la presencialidad. Una posibilidad de entablar lazos y crear significados compartidos, de construir entramado, a partir de la mutualidad, del compromiso y del trabajo en equipo. Las vivencias de las alumnas son prueba de los sentidos construidos y de los aprendizajes en las dimensiones emocional, cognitiva y relacional. Con vistas al futuro, y con la habilitación de las clases presenciales, se deberá volver a repensar la tarea pedagógica, en pos de enriquecer la *educación presencial* recuperando estrategias, sentidos y herramientas virtuales construidas y utilizadas durante el A.S.P.O.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. Dussel, I. Ferrante, P & Pulfer, D. comps.
- Cazden, C. (2010). "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes". En N. Elichiry (com.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16.
- Erausquin, C. (2006-2019). Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso. CABA: PsiDispa.
- Erausquin C., Sulle A. y García Labandal L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw Hill.
- Heredia, C. E. (2011). Antropología de los mundos virtuales: avatares, comunidades y piratas digitales. Flacso-Sede Ecuador.
- Steiman, J. (2021). Políticas académicas en la universidad argentina: el escenario pospandemia. *Integración y Conocimiento*, 10(1), 163-181.
- Vygotsky, L. (1934-1993). "Pensamiento y Lenguaje". En Obras escogidas. TII Madrid: Visor.
- Vygotsky L. (1991-1993). Obras escogidas. Madrid. Visor
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas. Herder Editorial. Wenger, E. (2002). Comunidades de práctica. Paidós Iberica, Ediciones S. A..

LA SANCIÓN BAJO SOSPECHA

Casal, Vanesa; Cranco, Mariano

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología - FLACSO. Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Argentina. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En el presente escrito analizamos el abordaje de las transgresiones a las legalidades en la escuela. Sostenemos la hipótesis de que la coexistencia de la Ley Nacional de Convivencia Escolar de la Argentina y las que regulan el contrato laboral de los actores educativos, producen contradicciones en la promoción de la convivencia escolar. La primera ley nos permite proponer intervenciones pedagógicas desde una perspectiva preventiva y modos de sanción que son reparadores y subjetivantes. Con la segunda normativa planteamos una lectura crítica y revisionista de aquellas prácticas que promueven acciones y sanciones desde un criterio punitivo. Para ello, nos servimos de distintas experiencias de nuestra práctica profesional en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Concluimos que, es la gestión participativa de la conflictividad y el proyecto común lo que produce un cambio de posición de los actores educativos para restituir su autoridad pedagógica desde un enfoque contextualista.

Palabras clave

Convivencia escolar - Transgresiones - Gestión del conflicto - Autoridad pedagógica

ABSTRACT

THE SANCTION UNDER SUSPICION

In this writing we analyze the approach of the transgressions to the legalities at school. We support the hypothesis that the coexistence the National Law of School Coexistence in Argentina and those that regulate the labor contract of educational actors, produce contradictions in the promotion of school coexistence. The first law allows us to propose pedagogical interventions from a preventive perspective and modes of sanction that are reparatory and subjective. With the second regulation we propose a critical and revisionist look of those practices that promote actions and sanctions from a punitive criterion. To do this, we use different experiences from our professional practice in elementary schools in the Autonomous City of Buenos Aires. We conclude that it is the participatory management of conflict and the common project that produces a change in the position of educational actors to restore their pedagogical authority from a contextualist approach.

Keywords

School coexistence - Transgressions - Conflict management - Pedagogical authority

Introducción

En los últimos tiempos los actores educativos manifiestan que se encuentran ante una constante: la caída de las legalidades que le daban a la escuela un lugar de solidez simbólica. Esta situación se vive como crisis manifestándose a través de algunas formas de transgresión que frecuentemente profundizan el declive del lugar de la autoridad en la dinámica escolar. Ante la transgresión, la respuesta esperada es que la escuela -a través de quienes encarnan la autoridad en el aula o en la institución- impongan algún tipo de acción dirigida a reparar el daño producido, ejemplificar, dar cuenta del registro de lo sucedido. Esto remite a los modos de la modernidad: vigilar, controlar, castigar.

Una mirada situada de la convivencia en la escuela

La ley Nacional 26892 de "Promoción de la Convivencia Escolar y el Abordaje las situaciones de Conflictividad Social en el Ambiente Educativo [1] sancionada en 2013 en la República Argentina, abrió una forma de pensar estas situaciones de transgresión de modo diferente a lo que la escuela tenía como forma habitual. En tanto encuadra la sanción situada en el contexto escolar como parte de la vida cotidiana en la escuela, ubicando a los niños y jóvenes como sujetos de aprendizaje. Plantea un sistema de sanciones -aún sin reglamentar- para abordar las transgresiones a las legalidades construidas desde un criterio educativo que supera el antiguo paradigma disciplinario que dio fundamento al formato escolar moderno. En la resolución 239/14 del CFE se plantea sanción/reparación como intervención pedagógica institucional. En algunas jurisdicciones, por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires, las intervenciones ante las transgresiones fueron conceptualizadas como "acciones reparatorias". Entendiéndose como aquellas herramientas que posibilitan que los niños o jóvenes reflexionen sobre la transgresión a la ley, norma, regla o acuerdo y propongan -en compañía de una adulto- una forma de reparar el daño ocasionado material y simbólicamente con el fin de que el sujeto pueda responsabilizarse y que la situación posibilite un aprendizaje para todos.

Para ubicarnos en la norma recorreremos algunos aspectos centrales que propone este enfoque que surge de la Ley 26892.

Uno es el de la construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), donde toda la comunidad (los alumnos, los docentes, los directivos y los familiares) construyen en forma conjunta las normas que van a regular los modos posibles de estar en la escuela.

Otro es la existencia de órganos de participación que tienen como función darle tratamiento al malestar institucional, como lo es la conformación del Consejo Escolar de Convivencia, (CEC) compuesto por representantes de la comunidad educativa. También la institucionalización de consejos de aula (CA), que funcionan en cada grado o sección con participación de todos los alumnos que conforman el grupo escolar con roles entre los estudiantes, pero coordinado por un docente [2].

La implementación de la ley permite que se organice la participación en un encuadre: poner un día, un horario, pensar los temas, adoptar roles que son dinámicos. Esto permite superar el abordaje “espontaneísta” de las situaciones y planificar la Convivencia en todos los niveles de la gestión desde el distrito en el Proyecto distrital, desde la escuela en el Proyecto Escuela ya que se incluye como una dimensión central en las aulas en la planificación horaria, agenda semanal y proyectos. Se trata de un encuadre legal que habilita el acceso a otros marcos, brindando criterios normativos que ayudan a construir respuestas ante situaciones que antes se abordaban a partir de criterios individuales o por fuera del criterio institucional común. Más allá de que estos puedan ser criterios pedagógicos es mucho más favorecedor tomar decisiones en el marco de la normativa específica que por cierto entra en conflicto muchas veces con el marco normativo general, y es allí donde opera el criterio siempre a favor del interés superior del niño (Ley 26061 de Promoción y Protección de derechos de NNyA)

Estas instancias permiten -de modo preventivo- abordar la convivencia de manera conjunta, activa, colaborativa y constructiva. Es desde allí que proponemos que para que la intervención educativa no quede impregnada por la tradición positivista que dio fundamento al modo de pensar las prácticas escolares (la tendencia a la medición de los logros de los alumnos según parámetros preestablecidos), debe ser el propio niño el que mediante un esfuerzo subjetivo proponga cómo enmendar los daños ocasionados en la escena escolar. A eso lo llamamos “acción reparatoria”.

La escuela es un lugar para que los niños y niñas transiten la construcción de la ciudadanía. Allí deben ser concebidos como sujetos de derecho -en el marco de la ley 26061- considerando que gozan de derechos puntuales: a participar, a ser escuchados, a ser considerados los primeros en ser atendidos, entre otros. Por ello, que la acción reparatoria se remita sólo a reparar el daño a los acuerdos de convivencia, no posibilita que sea una herramienta para que el actor educativo pueda escuchar qué de la oferta escolar no está incluyendo al sujeto.

Es fundamental habilitar la escucha y que los alumnos puedan poner en palabras la causa de su malestar. Es importante leer

qué nos expresa un sujeto que transgrede en el ámbito educativo. Leer más allá de lo dicho o visto en un primer momento. Al tratarse de formaciones muchas veces opacas al sentido -inaccesibles a la comprensión-, se tratará de develar qué nos quiere expresar con su conducta, y cuál es la relación entre lo que le pasa y su lugar en la cultura institucional (Cranco, Lerner, 2019). Así podrá descubrir qué lo lleva a actuar de tal manera y la escuela podrá ofrecerles propuestas que le permitan un nuevo arreglo con aquellas legalidades que lo ayudarían a regular su forma de habitarla y vincularse con los otros. Muchas veces el vínculo con los adultos no le ofrece un escenario favorecedor. Y esto a su vez no se reduce al sujeto que encarna la autoridad o el cuidado, sino a diversas situaciones del contexto educativo que se desacoplan del mandato fundacional y de la crisis de autoridad (Benasayag, Smith, 2010) como consecuencia del malestar de época. Nos interesa especialmente analizar esta relación.

Cuando la transgresión de un estudiante es consecuencia de la transgresión de un docente: un enfoque relacional y situado

Creemos que es fundamental contextualizar las transgresiones y/o agresiones de los sujetos para comprender qué variables hay en juego. De lo contrario, estamos focalizando en el niño como causa y consecuencia de su trayectoria educativa, invisibilizando las condiciones institucionales que las producen.

En otro trabajo (Avendaño y Casal, 2017) se analizaron las condiciones que hacen posible el ser un alumno y ejercer ese oficio (Perrenoud, 2006): asumir el lugar de semejante y reconocer la autoridad pedagógica del maestro. De este modo la convivencia es posible en la escuela. Cuando algo de esto se ve dañado o alterado, es necesario intervenir sobre la situación para hacer posible ir “de la lastimadura a la ligadura”. Si desde el lugar de autoridad instituida se reproducen las condiciones de padecimiento de los niños, la “falsa reparación” profundiza “la lastimadura” y no es posible ligar simbólicamente con la institución. Avanzando sobre esta idea es que cuando estas cuestiones no son posibles de ser llevadas adelante por los docentes o quienes están a cargo de los niños, en la escuela son otras autoridades u otros adultos quienes deben ubicar los modos de construir autoridad emancipatoria. (Greco, 2007), aquella que habilita, hace crecer, y prioriza al otro en la construcción de un común.

Para retomar lo que decíamos acerca del valor, el sentido y los efectos de las acciones que reparan, veamos la siguiente situación que aconteció en una escuela primaria.

Melina, de 4to grado, siempre le pegaba a su compañera, Laura, quien además era su amiga. Por lo tanto, los directivos y docentes le llamaban la atención, y le pedían que realice alguna “acción reparatoria”. La cuestión es que, la niña cumplía con esas acciones que se le requerían, pero seguía golpeando a Laura. Entonces la conducción escolar comenzó a advertir por

los efectos que la intervención propuesta por los docentes no estaba funcionando como reparación del vínculo. El problema no solo seguía, sino también, que aumentaba. De dar golpes, pasó a romperle algún abrigo, hasta incluso romperle la carpeta con sus trabajos. De esta manera, el equipo de conducción decidió intervenir de modo más activo. Se acercó al aula para acompañar una clase junto a un integrante de un equipo de apoyo. Al momento de leer un cuento, luego de un rato, Laura conversa con otra compañera. La docente interviene y dice cálidamente: “No me interrumpas el cuento porque los chicos están muy enganchados”. Y sigue leyendo. Luego de un rato, la docente percibe que Melina, se dispersa, hace ruido con el cuaderno. La docente, decide parar de leer porque se equivoca. Mira a Melina, y en un tono ofuscado, le dice: “Me hiciste equivocar”. Y agrega: “¡Siempre lo mismo Melina!”.

Escenas de este tipo, tal vez nos recuerden a alguna que hayamos vivido o participado como agentes psicoeducativos, como docentes o como parte de una institución educativa. La traemos para pensar qué cuestiones aparecen allí y que nos permiten analizar para entender y diseñar un modo posible de intervención. En otras palabras, el modo en cómo se desenvuelve un estudiante no es producto de un rasgo esencial que lo define, sino de múltiples situaciones donde las acciones que llevan a cabo los docentes producen efectos. De esta manera, cabe la pregunta ante esta expresión docente ¿Esta intervención se inscribe en el marco normativo que considera la igualdad como punto de partida? ¿Posibilitará la construcción de un lugar de autoridad pedagógica para la docente? ¿En qué medida el trato de la docente configura una escena de desigualdad y aumenta el desamparo?

Lacan nos dice que la autoridad causa un ordenamiento de lugares, un “orden que impide la colisión y el estallido en su conjunto” (1975, p. 139). Sin autoridad no hay garantías de que se instale la ley simbólica, que es lo que media, regula y pacifica los lazos educativos. Se trata de la asimetría de la autoridad pedagógica que hace posible la convivencia escolar, ya que, si el docente y el estudiante quedan en el mismo plano, no se produce el efecto de terceridad que permite salir de una relación de rivalidad especular con el otro.

La asimetría es un rasgo fundamental que define a la autoridad, pues si las diferencias se borran, se desdibujan los lugares que cada cual ocupa en el guión de la transmisión-adquisición que produce una situación educativa. Un guión “que funciona como límite o separación, a la vez que propicia un encuentro” (Leo, Moyano, 2003, p.66).

Es por esto que, en determinadas ocasiones, se deben trabajar las condiciones institucionales necesarias antes de proponerle al niño que pueda emprender una acción reparadora. Es decir, se debe pensar de qué modo la institución educativa ofrece condiciones que hagan posible que cada niño, cada joven se ubique en lugar de semejante atravesado por ley compartida y

reconozca al referente adulto (en general el docente). Autoridad pedagógica que lo habilite, así como confianza instituyente que lo proteja, condiciones para la convivencia y la emancipación (Greco, 2007).

De una mirada reducida al individuo a una perspectiva situada

Si un alumno transgrede y/o agrede por consecuencia de una transgresión o una intervención inadecuada del adulto, podemos decir que trabajar la transgresión del niño y no abordar la intervención docente resulta incompleto y tiene efectos. Es un acto de injusticia educativa. Sin embargo, se trata de situaciones diferentes, con encuadres normativos disímiles y dinámicas a veces enfrentadas.

En este trabajo sostenemos que la aplicación de estas normativas antes nombradas -que se encuadran en un enfoque de derechos- y su apropiación en el ámbito educativo tiene efectos sobre la convivencia escolar en general, también sobre la relación entre adultos, quienes al participar de un proyecto identifican que es posible otro modo de abordar la ley y la transgresión. Pero en la escuela conviven normas generales y otras específicas de carácter muy puntual que conforman una red de normativas que se entrelazan dando sustento a ciertas acciones o decisiones que se toman. En este sentido se debe tener en cuenta que, a diferencia de la Ley de Convivencia, el tratamiento de los desajustes o transgresiones entre adultos, dista de tener el mismo espíritu que la lógica de la acción reparatoria antes desarrollada pensada para los alumnos. Estos encuadres implican desplegar acciones de gestión educativa atravesados de manera constante por el tratamiento de las normas en su conjunto.

Para ejemplificar, tomando el caso de la Ciudad de Buenos Aires, el Estatuto del Docente (ordenanza 40593 CABA), en su artículo 36 [3] establece una serie de sanciones en todos los casos iniciadas a través de prevención sumarial por la dirección de la escuela. Estas actuaciones resultan sumamente complejas ya que requieren un conjunto de definiciones y posicionamientos de parte de la dirección escolar que generan una gran implicación en cuanto a la intervención de los actores. Irrumpe fuertemente sobre la cotidianeidad escolar, obliga a documentar y registrar con detalle, implica poner en conocimiento a autoridades, desgasta el vínculo con equipos y docentes, interrumpe las acciones de enseñanza que son prioritarias en la escuela. Otros modos bastante habituales, son los de impactar sobre la evaluación del desempeño anual de ese docente, bajando de categoría el mismo (se establece como sobresaliente, muy bueno, bueno, regular y deficiente) siendo que este impacta después sobre el puntaje que permite que el docente acceda a cargos titulares o de ascenso. Ambas herramientas, tomadas como ejemplos, se sostienen en una lógica punitiva que no apunta a la responsabilidad subjetiva, ya que lo que queda en primer plano es el daño que se le hace a la trayectoria del educador. En general una respuesta común ante este tipo de intervenciones de la superio-

ridad es que el docente renuncie a ese cargo, busque otro y se reinserte, muchas veces reiterando las mismas transgresiones. Estas reglamentaciones que surgieron en otros momentos de la historia educativa concibieron esta idea de la sanción cuando el acceso a cargos docentes de base requería de cierto esfuerzo ya que existían suficientes docentes para cubrir los cargos del sistema educativo. Renunciar a un cargo dejaba al docente “castigado” al final del listado. Actualmente, ante la falta de docentes, esta situación se modificó y todas estas normas y modalidades perdieron sentido.

Todo este recorrido nos ofrece una mirada de época que nos obliga a pensar que es necesario plantear otros modos de abordar estas situaciones con el fin de que nuestra intervención posibilite tener efectos que transformen la situación ya que las coordenadas de la modernidad se ven atravesadas por nuevas lógicas. Tanto para los estudiantes como para otros actores educativos, siendo en este sentido un trabajo a realizar a nivel institucional integrado. La lógica de una sanción punitiva y cuantitativa “a tanto hiciste, tanto mereces” (Cranco, Lerner, 2019), sólo promueve culturas segregativas.

Nos inspiramos en los aportes de Baquero (2000) para poner bajo sospecha la sanción cuando es pensada como una intervención que aborda la transgresión como un atributo subjetivo y no de la situación educativa que la produce (Terigi, 2014). Si bien el autor toma esta idea para trabajar el problema de la educabilidad, nos servimos de dicha lógica de pensamiento, para interpelar toda perspectiva esencialista y reduccionista que pretende clasificar, categorizar, tipificar y etiquetar las transgresiones de los sujetos como un rasgo de su ser. A saber, el niño es violento, el docente es irresponsable, etc. A nuestro entender, esto produce violencia simbólica, en la medida que construye unidades de análisis para la comprensión de las situaciones que refuerzan la explicación última de que las causas y consecuencias de las situaciones planteadas son propiedades intrínsecas de los individuos, sin considerar aquellas mediaciones instrumentales institucionales que están operando en las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa.

Sostenemos que, para abordar las transgresiones de docentes u otros actores educativos, es necesario acudir a herramientas inclusivas tales como los espacios de construcción conjunta centrados en el contexto escolar como lo propone la Ley de Convivencia. Al convivir esta normativa con otras que regulan el contrato laboral, se producen desarticulaciones, escisiones y realidades paralelas en el trabajo de promoción de la convivencia escolar. Por eso insistimos con que es necesario promover una perspectiva de la convivencia que se integre en clave situacional tanto para el estudiante como para todos los actores educativos, evitando la mirada reducida al individuo (Baquero, 2000).

Cualquier intervención que implique una sanción ante la transgresión debe ser una medida de protección que favorezca la inclusión al interrumpir actos de injusticia que van en desmedro del resto de la comunidad educativa. También para el/los

propios/s actor/es educativo/s que, tal vez sin reconocerlo, se quitan posibilidad de lograr cambios que sean constructivos para relacionarse de otra manera con su rol y con la comunidad permitiendo procesos de reflexión e interpelación. El problema es pensarlo fuera de un proceso progresivo que excluye al contexto como productor de su destino. Es decir, dejando por fuera los factores institucionales y sociales que pueden llevarlo a no identificar el acto o actos de transgresión.

Es tarea de quienes coordinan, dirigen y llevan adelante instituciones ante situaciones de transgresión a las reglas, acuerdos y normas revisar si sucede que:

- las legalidades no están claras,
- el o la docente no haya recibido el apoyo necesario
- no haya habido construcción de criterios institucionales como referencia hacia dónde orientarse
- se carezca de espacios y circuitos de comunicación que faciliten la toma de decisiones de forma conjunta
- no cuente con los recursos suficientes.

Estas ideas son a modo de ejemplo, pero dan cuenta de la importancia de la mirada recíproca cuando se trata de pensar en un agente escolar (docente o no docente) ante la necesidad de plantear una sanción o cualquier intervención que tienda a la reparación. Todo ello puede promover que se genere un escenario de incertidumbre, que exista la sensación de desborde, entre otras cuestiones.

Desde allí, ubicar una intervención que empiece directamente por la sanción, pierde potencia porque desaprovecha la expansión que implica la intervención crítica. Por eso es importante señalar que generar estos espacios y articular con otros equipos deben ser prácticas previas, anteriores a los conflictos, algunas preventivas y otras desde la necesidad de construir lazos y vínculos que anticipen la “redes de reenvío” [4] (Núñez, 2009) y no simples “derivaciones” para que sean otros quienes intervengan en cuestiones que se ubican en instituciones puntuales y situadas.

Entonces el desafío de la convivencia en la escuela apunta a la inclusión: por un lado, requiere de la construcción de escenarios mediados por la ley de Convivencia que aseguren la construcción de legalidades y por el otro y a nivel institucional articular con otros equipos que acompañen y ayuden a tratar las situaciones de conflictos para que sean oportunidades para la participación y para la re-construcción de acuerdos.

De la sanción a la creación de proyectos institucionales que reduzcan las transgresiones de los actores educativos.

Merieu (2007) estudia la violencia escolar como expresión de la violencia social. Analiza su abordaje en la escuela a partir de la posibilidad de metabolizar esa energía en la producción y creación de situaciones pedagógicas. Esto es posible si las instituciones educativas ofrecen tareas significativas, explicitan los motivos de las decisiones que toman o de las normas que

imponen y los documentan; experimentan, elaboran a través de arte y especialmente si enmarcan a través de proyectos que responden a necesidades y se construyen colectivamente. De este modo pasar del acto individual a la posibilidad de formar parte de un proyecto común, permite salir del efecto maestro (situado exclusivamente en la autoridad de este actor) al efecto establecimiento (ubicado en el proyecto común que nos aloja) (Merieu, 2007).

La convivencia es un objeto de trabajo y abordaje pedagógico en las escuelas, a partir de la Ley 26892. Esta norma promueve la revisión de los encuadres y marcos basados en el abordaje de la violencia y conflictividad social en la escuela desde la lógica disciplinaria, arbitraria, punitiva; para hacer lugar a una lógica educativa y subjetivante. Este encuadre se entrama con otros que posibilitan que se produzcan transformaciones que apuntan a la emergencia subjetiva y a la ruptura de formatos y lógicas de concebir las diferencias como deficiencias para entenderlas como oportunidades pedagógicas. Se trata de un conjunto de normas encuadradas en un paradigma que concibe a la educación como práctica de justicia social, de garantía de derechos de los estudiantes, de inclusión. La Ley de Convivencia, también la Ley de Educación Sexual Integral 26150 [5], y la propia ley de educación Nacional 26206 provocan un giro que tracciona la transformación de ciertas prácticas hacia modos más emancipados y más hospitalarios de estar, participar, enseñar y aprender en la escuela.

En este breve relato podemos dar cuenta de una situación que retoma lo planteado:

“En una escuela primaria la conducción denuncia graves problemas en los recreos: accidentes, agresiones físicas, atropellos entre los niños... Los docentes desesperados tienen que intervenir mediando en cada pelea, cada acontecimiento disruptivo. Situaciones que se terminan resolviendo en la calle o en el barrio de la peor manera: peleas que eran filmadas para ser subidas en las redes sociales. La agresión va en aumento, hasta tal punto, que intervienen las familias de los alumnos yendo a agredir al familiar del otro en su domicilio.

La directora comenta con total indignación que cuando toca el timbre parece que nadie se percata que llegó el fin del recreo, como si no hubiera diferencia entre lugares, roles, entre los tiempos. Algo hay que hacer: ni los docentes ni los alumnos registran autoridad y es ella misma la que debe intervenir directamente con los estudiantes casi de modo permanente.

En primer lugar, la directora reunió a todo el plantel docente para trabajar qué problemas estaba teniendo la escuela en términos de convivencia. Para su asombro, la mayoría planteó el tema de la falta de regulación de los recreos. Muchos la culpan de que ella los deslegitima con su presencia omnipotente, como si fuera la “capitana del barco”, exponen que “deben estar de guardia” más que dedicarse a enseñar. La escucha empieza a delinear un problema que la directora define junto a un equipo de apoyo: “Si no empezamos a trabajar acuerdos de conviven-

cia, los que no vamos a tener nunca un recreo de estar en esta posición de guardia somos nosotros” (refiriéndose al equipo de conducción y los docentes).

Decidieron empezar a trabajar con los estudiantes en consejos de aula los problemas que acarrea la situación reinante y las posibles propuestas para revertirlo. Luego, volcar esa información a un documento provisorio ya a nivel institucional, para tomar ese material como insumo. Dice una docente: “si cada cual cuida que el barco no se hunda y navegue por mejores aguas, no es necesario la presencia de un capitán que esté detrás de cada uno de los tripulantes”. A los días, se acordó en primer lugar trabajar por cada grado, luego establecer acuerdos por ciclo que son los comparten los espacios de la escuela, luego por turnos, y al final uno solo para toda la escuela. Al principio los estudiantes planteaban las propuestas desde el prohibicionismo: “no correr en el patio”. Así que los docentes, trabajaron en lograr un pasaje de un “no” a un “sí” que sea propositivo. Es así, que fueron proponiendo dividir los espacios de los patios y que hubiera juegos que iban a coordinar los maestros, que, a su vez, se organizaron por cronograma según quién consideraba que debía estar acompañando cada actividad, para que no hubiera superposición de roles y confusión. Se fueron modificando con el tiempo ante nuevos requerimientos usando la lógica participativa ya instalada.

Esto, además, trajo efectos en los propios adultos que se sentían mirados por los niños para ver si podían erigirse como autoridades y no transgredir los acuerdos. Al ver los maestros que los alumnos se iban apropiando de los lugares, las reglas, los tiempos y espacios de manera de respetar al otro, generó en ellos un compromiso y una legitimidad a lo construido. Los alumnos fueron aprendiendo que, si querían cambiar algo de lo acordado, tenían que hablarlo primero con los otros grados.

La Dirección dejó de ser la guardia de los accidentes, y la propia directora no tuvo que ocupar el rol de ser “la capitana de todo el barco”.

Podríamos afirmar que los acuerdos escolares de convivencia se constituyen en un nuevo modo de favorecer la responsabilidad subjetiva en tanto cada uno de los integrantes tiene un papel activo en el trabajo de construcción conjunta y democrática de aquellas regulaciones sobre los modos habilitados de vincularse con el otro. Y de manera indirecta, al trabajar sobre los episodios de transgresión de los estudiantes, los propios adultos fueron reduciendo las suyas.

Desde allí podemos decir acerca de nuestro objeto de abordaje de este texto: las transgresiones no se pueden abordar de manera educativa de la misma manera para todos los integrantes de la comunidad educativa, ya que son los estudiantes los que se encuentran en situación de aprendizaje y de formación ciudadana. Sin embargo, la experiencia implementación de la Ley de Convivencia, la práctica de la participación, nos ha demostrado que las transgresiones de parte de algún actor educativo

pueden analizarse como parte de un malestar y abordarse de manera diferente e incluso se vuelven menos frecuentes. Nuestro aporte a partir de estas prácticas es que la participación colectiva, la gestión compartida de la conflictividad vincular y el proyecto común son en definitiva lo que produce, por añadidura, dicho efecto.

NOTAS

[1] Es importante contextualizar que la ley 26892 se inscribe en el marco de los avances obtenidos en materia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. A saber, la Constitución Nacional de la República Argentina, art. 14; la Ley 23849 de la Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, la Ley 26.061 Ley de Protección integral de Derechos de Niños Niñas y Adolescentes (2005), la Ley 114 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes sancionada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 1998, y la Ley Federal de Educación sancionada en 2006. El principio básico de la Convención sobre los Derechos del Niño es el **interés superior del niño**. El viejo paradigma era representado por la idea de que el menor debe ser objeto de tutela. En cambio, el nuevo paradigma promueve el concepto de sujeto de derechos. El niño deja de ser sujeto pasivo para convertirse en sujeto activo de derechos. La visión del niño como sujeto social de derechos busca el reconocimiento del rol activo de este frente a su realidad. De su capacidad para contribuir al desarrollo propio, al de su familia y al de su comunidad. Lo cual significa que el niño debe intervenir activamente en las decisiones que atañen a su persona.

[2] El CEC es un órgano de asesoramiento y consulta no vinculante convocado por el equipo de conducción para la toma de decisiones y elaboración de propuestas para el fortalecimiento de la vida institucional y la convivencia.

En el CA se abordan aquellos temas que generan conflicto dentro del grupo escolar o que resultan de interés para los estudiantes en relación a la convivencia grupal como también a la convivencia institucional; éstos últimos podrán llevarse al marco del CEC a través de un representante.

[3] "...El personal docente sólo podrá ser sancionado según los procedimientos que este Estatuto determina, sin perjuicio de las responsabilidades civiles y penales fijadas en las leyes respectivas". Las sanciones podrán ser: a) Amonestación; b) Apercibimiento; c) Suspensión hasta diez (10) días corridos; ch) Suspensión desde once (11) días hasta treinta (30) días corridos; d) Suspensión desde treinta y uno (31) hasta noventa (90) días corridos; e) Inhabilitación por un (1) año; f) Cesantía; g) Exoneración..."

[4] Violeta Núñez define que, si bien la escuela se ha definido como el lugar social de la infancia, eso no significa que lo hace en aislamiento, sino en red. Red que no quiere decir traspaso de responsabilidades (derivar o dejar a la deriva) sino la articulación de diversos niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes, pero en una cierta relación de reenvío de modo complementario.

[5] Desde las propuestas emanadas de la aplicación de esta Ley se proponen cinco puertas de entrada para abordar la Educación Sexual Integral, a saber: la reflexión sobre los propios agentes socioeducati-

vos, la enseñanza de la ESI a través del desarrollo curricular, la transmisión mediante la organización de la vida institucional, el abordaje de los episodios que irrumpen en la vida cotidiana y el trabajo con las familias que implican la reflexión sobre la posición profesional de los actores educativos y su mirada acerca de las propias miradas acerca de la promoción de vínculos favorables e igualitarios. En este sentido, esta ley nos permite hacer trama con el abordaje de la convivencia escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Avendaño, Z., Casal, V. (2017) Inclusión y convivencia escolar: Desde la lastimadura hacia la ligadura en Kaplan Andrea y San Martín Mariana (comps) *Niños dispersos, aburridos, solos. Nuevos contextos. El rol adulto hoy*. Buenos Aires: Noveduc.
- Baquero, R. (2000) La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de Pedagogía Rosario n°9.
- Benasayag, M., Smith, G. (2010) "Ética y etiqueta" en *Las pasiones tristes: Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Ed Siglo XXI.
- Cranco, M., Lerner, M. (2019) "La Lógica de la Reparación" en *Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación*. <https://www.aacademica.org/000-111/783>
- Greco, M. B. (2007) "La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación". Buenos Aires Homo Sapiens.
- Lacan, J. (1975) *Seminario III*. Buenos Aires: Paidós.
- Leo, M., Moyano, S. (2003) "Experiencias: Modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado" en Tizio, H (coord) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Merieu, S. (2007) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza" en el Ciclo de videoconferencias observatorio argentino de violencia en las escuelas. Quinto encuentro: 25 de octubre de 2007
- Núñez, V. (2009) "Los nuevos sentidos de la tarea de educar: ¿enseñar vs asistir?" Conferencia. En Serie Encuentros y Seminarios. Mesa «Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir» disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001422.pdf>
- Perrenoud, Ph. (2006) El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Editorial Popular.
- Terigi, F. (2014) "Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo." Clase 6, Seminario II. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

NORMATIVA CONSULTADA

- República Argentina (2013) Ley Nacional 26.892 "Promoción de la Convivencia Escolar y el Abordaje de las Situaciones de Conflictividad Social en las Instituciones Educativas".
- República Argentina Constitución Nacional de la República Argentina, art. 14.
- República Argentina (1990) Ley 23849 que adopta la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.



República Argentina (2005) Ley 26.061 Ley de Protección integral de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes.

República Argentina (2006) Ley Nacional de Educación.

Consejo Federal de Educación de la República Argentina. Ministerio de Educación Resolución CFE 239/14 Anexo I Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y primario.

Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (última actualización 2021) Estatuto Docente de la Ciudad de Buenos Aires.

Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1998) Ley 114 de “Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes”.

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR CON TECNOLOGÍA: APORTES PARA RE-PENSARLAS EN CONTEXTOS DE EXCEPCIONALIDAD

Damiani, Raúl; Batalla, Fernanda Del Carmen; Panizzo, Alejandra Carolina; Rivas, Pedro Exequiel
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Durante la Pandemia por SArS-Covid 19, el contexto de excepcionalidad por el que atravesó el nivel superior universitario en Argentina, puso en revisión las prácticas de evaluación a la luz de la educación mediada por tecnología y sin presencia física en las aulas del Nivel Superior. El presente trabajo recorre las concepciones y desarrollos teóricos que subyacen a la evaluación, como componente fundamental en la programación del nivel superior, reflexionando sobre el proceso por el que se fue revisando la misma en la materia Psicología y Epistemología Genética Cátedra II de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y las asignaturas de las prácticas docentes de los profesorados en Ciencias de la Educación, Filosofía y Psicología del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. Gonzalez”. El trabajo concluye con las propuestas de reflexión e instrumental que los autores consideramos que fortalecen las prácticas de evaluación dirigidas a los estudiantes en este contexto de excepcionalidad: la evaluación como proceso formativo continuo, la retroalimentación, el portafolio y la rúbrica.

Palabras clave

Evaluación - Pandemia - e-portfolio - Prácticas docentes

ABSTRACT

EVALUATION PRACTICES WITH TECHNOLOGY IN UPPER LEVELS: PROPOSALS TO RETHINK THEM IN CONTEXTS OF EXCEPCIONALITY
During the SArS-Covid-19 Pandemic, the context of exceptional-ity through which the higher university level in Argentina went through, put in review the evaluation practices in the light of the education mediated by technology and without physical presence in the classrooms of the Upper Level of Education. The present work covers the conceptions and theoretical developments that underlie the evaluation, as a fundamental component in the 1 programming of the upper level, reflecting on the process by which it was revised in the subject Psychology and Genetic Epistemology Chair II of the Faculty of Psychology from University of Buenos Aires and the subjects of the teaching practices of the professorships in Educational Sciences, Philosophy and Psychology of the Superior Institute of Professorship (ISP) Joaquín V. Gonzalez. The work concludes with the proposals for reflection, and instruments that the authors consider apt to strengthen the

evaluation practices aimed at students in this context of excep-tionality: evaluation as a continuous.

Keywords

Pandemic - Assessment - e-portfolio - Teaching practices

INTRODUCCIÓN

Recuperando las concepciones que las y los profesores sos-tienen sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes en el Nivel Superior, por lo general, está organizada a partir de un conjunto de instrumentos que se detallan en la propuesta del programa de cada asignatura y que resulta interesante analizar con la finalidad de detectar, a partir de allí referencias, presencias y ausencias.

Consideramos, en este sentido, que resultaría de un valor agregado, como aporte a la revisión de las prácticas de evaluación en el marco del ejercicio del oficio de enseñante, proponer a las y los profesores una breve exposición sobre las concepciones interiorizadas a lo largo de la trayectoria formativa, y que fueron apropiándose sobre la evaluación de los aprendizajes. El ejercicio reflexivo sobre estas concepciones podría presentar una excelente oportunidad para hacer evidente aquello que, tal vez, estemos poniendo en acto sin habernos interpelado sobre su origen y funcionamiento.

Como menciona Litwin en el “Oficio de enseñar” (2008):

Las concepciones subyacentes en los docentes respecto de las prácticas de evaluación están en relación con su propio recorrido como alumnos. Subyacen ciertas teorías implícitas cuyo contenido está ligado a la práctica tradicional y en base a las cuales los docentes imprimen, en la acción, resoluciones y decisiones imprevisibles (p. 167)

Se propone esta reflexión sobre las prácticas de evaluación en relación con las prácticas de aprendizaje que se implementaron en el contexto de excepcionalidad que generó el aislamiento consecuencia de la pandemia y que migró hacia diversas plataformas tecnológicas de usos pedagógicos.

Esta particularidad del contexto, también habilitó la posibilidad de ubicar la relevancia de las prácticas de retroalimentación como aporte a los aprendizajes de los y las estudiantes, con una tutoría permanente por parte de las y los profesores que acompañaban, situando en el proceso logros y dificultades para

seguir construyendo aprendizajes. Camilloni (2004) refiere que una de las finalidades de la evaluación supone que los profesores necesitan obtener de la práctica de evaluación información sobre diferentes grados de apropiación y construcción de los aprendizajes, identificar errores y sus posibles causas, y en especial identificar entre distintos niveles de aprendizaje de los estudiantes. Esa información se hace indispensable para determinar qué enseñar, cómo y cuándo enseñarlo, cuanta ejercitación se necesita, y cuando los aprendizajes presentan algún problema, cómo definirlos y en lo posible re-interpretarlos.

En otras propuestas de evaluación de los aprendizajes se menciona el interés por la evaluación formativa pero no queda del todo aclarado cómo se articulan las formas de evaluación parcial, en un enfoque holístico, que aporte a la reflexión sobre los aprendizajes que van realizando los y las estudiantes traccionando hacia la mejora de estos procesos. En este sentido y, en virtud que se alude a la evaluación formativa, parecería que el formato se mantiene en el marco de la evaluación sumativa, poniendo énfasis en cómo los estudiantes han cambiado a lo largo del trabajo grupal y de los intercambios, pero no contribuye, como lo señala Perrenoud (1998) a la regulación de los aprendizajes en curso cuando queda desarticulada respecto de la primera propuesta de evaluación.

En líneas generales, los programas en la Universidad y Profesores, respecto de la evaluación establecen criterios académicos formales y los instrumentos con los que se realizará ésta. Como aporte, se considera fundamental, explicitar la concepción que subyace a la evaluación de los aprendizajes y el propósito general que la misma tiene dentro de la Programación de una asignatura en el nivel Superior directamente vinculada, también a los objetivos de aprendizaje que definen las intenciones en términos de logros a los que tienen que llegar los estudiantes.

Por lo dicho lo clave sería, en primera instancia, incluir criterios pedagógicos y didácticos que se orienten a especificar aquellas cuestiones en relación con el aprendizaje y la enseñanza, articulando momentos de monitoreo permanente de los avances que los estudiantes van realizando, como también de la función docente en relación con la transmisión de los saberes académicos para que de esa forma se retroalimenta el proceso. En segunda instancia, articular desde los contenidos de enseñanza la propuesta de la práctica de evaluación de los aprendizajes para que no genere un efecto de disociación entre el desarrollo de la propuesta del programa y los contenidos de enseñanza, pero sobre todo en virtud del alcance y profundidad que se pretenden en relación con el nivel de apropiación por parte de los estudiantes.

Propuestas de evaluación empleadas en el programa de la materia Psicología y Epistemología Genética II de la Facultad de Psicología UBA

La propuesta de evaluación de la asignatura detalla en el Programa dos instancias o momentos de evaluación que se mencionan a continuación:

La **primera evaluación** consiste en un examen individual de elección múltiple con algunas preguntas de justificación en la plataforma virtual. Esta variante de exámenes se diseñó a partir de la integración de dos tipos de consignas: ítems de consignas cerradas que admiten una única respuesta posible, y otras de consignas abiertas o de composición que admiten diversas respuestas cuyo nivel de elaboración puede ser variable. Al respecto, Besabe y Amantea (2020) aclaran que en relación con esta característica de las respuestas cerradas los exámenes se conocen como pruebas objetivas, *“al haber una única respuesta correcta previamente definida en la corrección el evaluador no tiene que tomar decisiones, no establece juicios de valor, y la asignación de puntajes está determinada por el instrumento”*. Mientras que los exámenes de respuestas abiertas se conocen como pruebas subjetivas ya que *“requieren que el evaluador analice e interprete la respuesta del alumno a fin de juzgar si se adecua a los criterios establecidos”*. Los exámenes que se diseñan con ítems de consignas abiertas presentan una dificultad que tiene que ver con la corrección de las consignas, si bien pueden resultar sencillos de elaborar (Besabe, Lean Falduci & Tornese, 2020) para la corrección se insume mucho tiempo y requiere de un experto no sólo en el aspecto disciplinar, sino con conocimiento en el campo de las prácticas de evaluación que considere de manera equitativa y justa el desempeño del o la estudiante.

La **segunda evaluación** propondrá tres producciones mediadas por tecnología sobre los contenidos abordados y, en lo posible, con vistas a una relación dentro del contexto práctico o ecológico del estudiante. Se tendrá en cuenta para estas tres evaluaciones el trabajo grupal, desde el punto de vista del proceso de construcción de la producción mediada, durante el transcurso de la cursada, como producto final, y desde el punto de vista de la participación individual del alumno en la producción grupal. De esta manera la evaluación considera al proceso de elaboración y también al producto final, para lo cual los docentes ayudantes en los espacios de trabajos prácticos irán monitoreando, supervisando y orientando la producción. En este segundo caso se estima que el ejercicio de evaluación se orienta hacia la evaluación sumativa de proceso y producto.

Resulta interesante situar lo que refiere Camilloni (2018) respecto de la evaluación de los trabajos grupales. En principio hay que reconocer que las experiencias de aprendizaje colaborativo y trabajo grupal son cualitativamente diferentes de las individuales. La modalidad de enseñanza grupal promueve el aprendizaje activo centrado en el o la estudiante ofreciéndole la oportunidad de confrontar sus ideas con los demás, a través de la discusión, el debate, el intercambio lo que podríamos relacionar con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo en virtud de la amplificación de sus saberes y competencias puestos en consideración con los saberes y competencias de alguien más experto (Vygotsky, 1988). En ellas se configuran andamiajes múltiples (Bruner, 1976), y las experiencias pueden generar transforma-

ciones de conocimiento para prevenir el estancamiento y la reproducción acrítica, permitiendo en tanto sistemas de actividad, transformaciones expansivas (Engeström, 2001).

En este tipo de formato la evaluación no se presenta al final del desarrollo de una unidad del programa, sino que se encuentra entramada con la secuenciación de los contenidos de enseñanza y la elaboración y apropiación que los y las estudiantes van haciendo en ese recorrido, redefiniendo sus esquemas de conocimiento previos, logrando aprendizajes más significativos.

Propuestas de evaluación empleadas en los programas de las prácticas de los Profesorados en Ciencias de la Educación, Filosofía y Psicología del ISP “Dr. Joaquín V. Gonzalez”

Los sistemas de evaluación de las asignaturas de las prácticas en nivel medio y superior de los profesores del Sistema de Formación Docente proponen el registro narrativo de experiencias pedagógicas y de la autobiografía escolar; espacios de autoevaluación, coevaluación, evaluación y meta evaluación que funcionan a modo de ateneos de pensamiento crítico, promoviendo la reflexión sobre la práctica, el diseño de propuestas superadoras y el análisis de propio proceso formativo y de la comunidad.

Entendemos que estas estrategias permiten recuperar la vivencia como unidad afectivo-intelectual y como experiencia social y cultural (Vygotsky, 1996). Construir espacios de reflexión, encuentro de voces proponiendo la construcción de conocimientos en equipos de trabajo que aborden situaciones-problema en contextos de práctica, de descubrimiento y de crítica (Engeström, 1997).

La propuesta pedagógica de la materia se centra en las prácticas docentes en distintos niveles de enseñanza. Para la misma, diseñamos una forma de evaluación de proceso que nos permitiera, a los docentes de la asignatura, ser coherentes con los contenidos y los propósitos planteados en la misma. Esta propuesta consistió en la evaluación por portafolio.

La incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza, por medio de los entornos virtuales de aprendizaje, ha permitido desarrollar experiencias y estudios centrados en los portafolios electrónicos (e-portfolios) en la educación superior, que permiten la interacción entre los participantes y tutores como elementos clave en la construcción de conocimiento. Como instrumento, mediante el seguimiento on line, facilita las evaluaciones de proceso posibilitando la comunicación a distancia y permitiendo la interacción a partir de los espacios de comentario y posteo.

Para el diseño de la propuesta tomamos las distintas fases de construcción del blogfolio basándonos en las directrices de los trabajos de University of Minnesota Staff (2003) y de Gathercoal, Love, Bryde y McKean (2002):

Primera Fase: en este momento de inicio del proceso trabajamos con una consigna abierta, en la que se deja mayor libertad de decisión al estudiante, potenciando la creatividad del mismo. La finalidad de la consigna es orientar el desarrollo del e-portfolio.

Segunda fase: la misma se centra en la recolección de eviden-

cias. Es la fase más relevante de la construcción ya que lleva implícito el proceso de autorreflexión del aprendizaje. Esta fase se divide en cuatro subfases que guían cómo proceder en la elaboración y recolección de evidencias, a saber:

- a. **Recolección de información:** el objetivo de este momento es recolectar toda aquella información que permita dar cuenta del progreso en el aprendizaje. En este momento, se recolectan los productos que están relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- b. **Selección:** a partir de toda la información recolectada se seleccionará aquella que permita la reflexión del proceso de aprendizaje del estudiante.
- c. **Reflexión:** en esta subfase, se espera que el estudiante justifique el porqué de la selección realizada, manifestando la relación entre el producto y el aprendizaje.
- d. **Publicación:** esta subfase coincide con el momento final donde se publican los registros de la reflexión a partir de los productos seleccionados.

¿Qué aporte hacen los instrumentos de evaluación mediados por tecnologías a la apropiación de conocimientos en contextos de aprendizaje remoto?

Pensamos que la incorporación de las tecnologías al ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje formales permitieron el intercambio de información, pero es de destacar que el uso de estas tecnologías con una orientación pedagógica requiere de un sujeto que, activamente, se comprometa con su aprendizaje y autorregule la construcción de conocimiento, que no es igual a la circulación de información, desde el aspecto individual y también colaborativamente. En este sentido, las propuestas de e-portfolio o portfolio electrónico (Barberá Gregori & Rojo, 2008) permiten el seguimiento del proceso de apropiación y construcción del conocimiento, de monitoreo de las competencias que se ponen en juego en virtud con los aprendizajes que se van realizando, así como consolidar el trabajo colaborativo e intercambio de ideas y puntos de vista sobre los marcos teóricos, además de promover la evaluación autónoma y la coevaluación de los aprendizajes, mientras que el profesor puede ir guiando, orientando y/o ajustando todo este proceso, retroalimentando la actividad a partir del seguimiento del acontecer grupal.

Instrumentos de escritura colaborativa como Google docs para la confección de textos, y herramientas de producción interactiva como Genially podrían funcionar como facilitadores para la presentación y profundización del contenido de enseñanza, y de las competencias de los estudiantes para seleccionar, relacionar, vincular y jerarquizar las ideas principales. Es decir que, podríamos postular que, la herramienta tecnológica seleccionada opera como instrumento de mediación semiótica entre los contenidos de enseñanza y la apropiación y resignificación que los y las estudiantes lograron en relación con los aprendizajes. Detengámonos a considerar el régimen de promoción y el sistema de calificación en virtud de lo que se mencionó acerca de

la evaluación de los aprendizajes como parte fundamental de las prácticas de enseñanza. En este sentido, se dijo que es primordial entender que las prácticas de evaluación deberían estar orientadas a tomar conocimiento de los logros y de los aspectos vacantes de los aprendizajes con el propósito de tomar decisiones pedagógicas para redireccionar y definir las intervenciones de los y las profesores/ras con la finalidad de mejorarlos, llevando a cabo acciones de retroalimentación, acompañamiento y apoyo a los y las estudiantes. Para lo que se está analizando, la calificación es la traducción de la valoración de los resultados del aprendizaje en una escala numérica que expresaría, a partir de una nota, los niveles de logro de los y las estudiantes, es decir que en definitiva sería lo que permitiría acceder a la promoción con o sin examen final. Siguiendo a Camilloni (2008) se podría afirmar que, si los sistemas de calificación y promoción permanecen estáticos en sus modalidades fundamentales sin acompañar las transformaciones de las prácticas de la enseñanza, sólo funcionan como obstáculos para dichas transformaciones, lo que obliga a los/las docentes a amoldarse a las matrices pedagógicas exigidas por las reformas curriculares.

Una notable desventaja de este régimen de promoción es que, en ocasiones, la oportunidad de promocionar una asignatura se vuelve el objetivo principal de los y las estudiantes que orientan sus esfuerzos en obtener la calificación para la promoción perdiendo de vista el aprendizaje de los contenidos o los aportes que la unidad curricular estaría haciendo a la trayectoria formativa. En este sentido, Camilloni, (2008) señala que la calificación promedio mínima que se requiere para promocionar se convierte en la meta buscada por los y las estudiantes, a pesar de que muchos podrían alcanzar logros mayores que la calificación mínima requerida para la promoción sin examen final.

Esto genera en el profesor una tendencia a una cuantificación de los logros de los estudiantes en clase, convirtiendo las categorías de observación en estereotipos. En este aspecto pareciera, tal vez, que la opción del examen final o de un coloquio integrador de los aprendizajes podría resultar una interesante alternativa para considerar la cursada desde una perspectiva más holística e integradora, sobre todo porque la propuesta del programa casi siempre queda dividida entre los contenidos de enseñanza que se incluyen hasta el primer parcial, y los que forman parte de los trabajos de evaluación individual y grupal de la segunda parte. Es cierto que la ventaja que presenta la promoción sin examen final es el avance en la trayectoria formativa puesto que tomar exámenes finales a una gran cantidad de estudiantes generaría un situación de "atolladero" en la tracción de la formación.

Al respecto, pensamos que es estratégico comunicar y explicitar, o incluso trabajar junto con los y las estudiantes los criterios a partir de los cuales se ponderarán los niveles de apropiación de los aprendizajes. Dichos criterios deben ser claros y coherentes en relación con los objetivos de aprendizaje y ser conocidos y compartidos con los y las estudiantes para que los incorporen

a su proceso de aprendizaje.

En virtud de lo anterior, Andrade (2010) expresa que el desempeño de los estudiantes puede mejorar gracias a las rúbricas, las que además permiten monitorear, aportando claridad a las expectativas de los docentes y señalando a los estudiantes la forma en la que pueden alcanzarlas. Habiendo considerado que uno de los aspectos más importantes que debe tenerse en cuenta es que los/las estudiantes conozcan qué es lo que se espera de ellos y ellas en relación con sus prácticas de aprendizaje es que, entonces, el diseño de la rúbrica se vuelve una herramienta muy adecuada para transmitir estas expectativas y mejorar el desempeño.

Algunos aspectos que se consideran centrales para pensar las prácticas de evaluación en contextos mediados por tecnologías.

El uso de las tecnologías depende del proyecto pedagógico en el cual se inscriba su incorporación. Esto nos lleva a reflexionar sobre el desafío de colocar la tecnología al servicio de una estrategia pedagógica apropiada para mejorar el aprendizaje.

Toda práctica de evaluación conlleva un conjunto de representaciones por parte del docente, acerca de lo que considera necesario recuperar en relación con los contenidos de enseñanza, y que los y las estudiantes tienen que demostrar haberse apropiado en la resolución del ejercicio de evaluación. En relación con esto último, creemos que es importante resaltar aquello que Camilloni (2010) refiere en virtud de la alineación de las prácticas de enseñanza con las prácticas de puesto, indicando que este alineamiento es muy útil a los efectos de determinar un criterio de validez sin el cual la evaluación carecería de significado. En este mismo sentido Anijovich (2010) manifiesta la importancia de diseñar objetivos y criterios claros para la evaluación de los aprendizajes, incluso que sean comunicados a los estudiantes con anticipación y sobre los que podría trabajarse en forma conjunta con la finalidad de socializar las expectativas en relación con sus aprendizajes.

Consideramos que el e-portfolio es una muy buena herramienta para incluir como formato para la evaluación de los aprendizajes que implementamos en el contexto de la plataforma Moodle que se diseñó y organizó para llevar adelante las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Barbera (2006), el alumno puede demostrar a través del e-portfolio que está aprendiendo, cómo lo está aprendiendo, lo que lo posiciona activa y críticamente en éste, su proceso, con una actitud dialógica respecto de sus conocimientos. El docente por su lado puede realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje, con información sobre el nivel de competencia, que le permiten realizar intervenciones en tiempo y forma, en la medida en que fueran necesarias, y además habilitando implícitamente un feedback de su propia labor. Estimamos que este recurso permite a los estudiantes apropiarse en forma progresiva de un registro de sus avances en términos

de fortalezas, como así también de las dificultades con las que se encontró y sobre las que podría intervenir con la guía del docente, recibiendo de este modo una retroalimentación de su proceso de aprendizaje.

En este mismo sentido nos parecen fundamentales las sugerencias que realiza Anijovich (2010) respecto de las retroalimentaciones, sugiriendo por ejemplo que se realicen en forma anónima, o que sean devoluciones de un equipo de trabajo a otro o bien, que se trabaje sobre un protocolo para la retroalimentación. Las prácticas de evaluación deben considerarse una instancia fundamental en la marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje dando lugar a una retroalimentación permanente entre docentes y estudiantes y entre pares, habilitando la reflexión sobre los avances como así también las dificultades para superar.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, H. (2010) Comprendiendo las rúbricas. Revista Enunciación, Vol. 15 pp. 157-163 Núm. 1 enero junio de 2010 Bogotá.
- Anijovich, R. (2010) La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (comp.) La evaluación significativa. Pp. 129-149. Buenos Aires: Paidós.
- Barberá, E. (2006, Julio) Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. Revista de Educación a Distancia, número. Consultado (día/mes/año) 2006, en <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Barberá Gregori, E. & de Martín Rojo, E. (2009) Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje. Barcelona: Ed. UOC.
- Camilloni, A. (2010) La validez de la enseñanza en la educación. En Anijovich, R. (comp.) La evaluación significativa. Pp. 23-42. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2004) Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. Quehacer educativo. Año XIV, N° 68, págs. 6-12.
- Camilloni, A. (1998) Sistemas de calificación y regímenes de promoción, en Camilloni, A., Celman, S., Litwin E. y Palou de Maté, M. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, pp. 147-176. PAIDÓS, Buenos Aires.
- Engeström, Y. (2001) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. Journal of Education and Work. Vol. 14, N° 1.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (1998) Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, en: L'évaluation des élèves. Della fabrication de l'excellence à la regulation des apprentissages, Cap. 7, Bruxelles: De Boeck
- Perrenoud, P. (2011) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Ed. Graó
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Buenos Aires: Paidós.
- University of Minnesota Staff, "Demonstrating Your Professional Competency via Portfolio". University of Minnesota, 2003. Disponible en: http://www1.umn.edu/tel/img/assets/6063/PortfStaffSlfStdy1_1.pdf
- Wertsch, J. (1998) La mente en acción. Buenos Aires: Aique.
- Vygotsky, L. (1996) Obras Escogidas. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1988) El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. México: Grijalbo.

LÍMITES Y ALCANCES DE LA EDUCACIÓN EN CATAMARCA

Díaz Cano, Laura; Pianetti, Macarena
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En el presente trabajo se pretende abordar a partir de la Psicología Educativa Crítica, la problemática contemporánea de las prácticas educativas de nivel superior en la provincia de Catamarca, las modalidades que éstas han adoptado en el momento histórico-social actual, así como también la importancia de aplicar perspectiva de género en ellas.

Palabras clave

Educación - Género - Análisis situacional - TICs

ABSTRACT

SCOPES AND LIMITATIONS OF EDUCATION IN CATAMARCA

The present project pretends to approach from the arranged theory of Critical Education Psychology, the contemporary problematic of educational practice at superior level in Catamarca province, the models that it has adopted at the actual social-historical moment and the importance of applied genre perspective on it.

Keywords

Education - Gender - Situational analysis - TICs

Introducción

La intención del presente trabajo consiste en investigar y reflexionar sobre la situación actual de la educación de nivel superior en la provincia de Catamarca, sin perder de vista los componentes agregados por el contexto actual de la pandemia. A partir de este objetivo principal se desprenden los siguientes: Primero: Pensar sobre la importancia del contexto en las prácticas educativas.

Segundo: Pensar en las dificultades de acceso a las TICs.

Tercero: Pensar qué papel cumple la perspectiva de género en el ámbito educativo.

Contexto de la educación de nivel superior en la provincia de Catamarca.

Vale aclarar dos cuestiones en relación a la educación superior en Argentina y en Catamarca. La primer cuestión según la Ley N° 24.521, es que la educación de nivel superior no es obligatoria en nuestro país (a diferencia de la educación de nivel inicial, primario y secundario) pero igualmente el Estado Nacional y las provincias tienen como responsabilidad: 1) asegurar a lxs estudiantes la igualdad de oportunidades y condiciones de acceso, la permanencia, su graduación y el egreso; 2) en la

educación superior de gestión estatal, dar en forma equitativa becas, condiciones adecuadas de infraestructura, recursos tecnológicos para las personas que tengan dificultades económicas; 3) tener políticas de inclusión educativa y reconocer la identidad de género y las diferentes culturas; 4) tomar medidas para dar iguales oportunidades y posibilidades a las personas con discapacidad; 5) fomentar formas democráticas de organización; y 6) relacionar prácticas y saberes de otros ambientes sociales para que se construya conocimiento relacionado con las necesidades de la población.

La segunda cuestión es que las instituciones encargadas de la educación de nivel superior son las Universidades e Institutos Universitarios, donde se imparten formaciones de grado (licenciaturas) y de posgrado (especializaciones, maestrías, doctorados) y los Institutos de Educación Superior No Universitarios, que se subdividen en dos tipos de formación: técnico profesional y docente. A partir de esta descripción es posible puntualizar sobre la situación de Catamarca dado que no se encuentra información estadística correspondiente al año 2020 y al momento en que se escribe esta publicación (Mayo 2021) de: lxs estudiantes que egresan del secundario; de la cantidad de Instituciones de nivel superior no universitaria; de matrícula de lxs estudiantes que ingresan a Institutos No Universitarios; tampoco se encuentra información rectificadora por unidad académica de matrícula de lxs estudiantes que ingresan a la Universidad. La información que es posible recolectar se encuentra respecto al año 2019, la cual indica que para una población de 43.312 jóvenes que finalizan el último año secundario se encuentran 1 Universidad y 28 Instituciones de nivel superior no universitaria provincial privada y estatal, a las cuales les corresponde una matrícula total de 15.237 y 17.255 estudiantes respectivamente.

En este apartado se recuperan los conceptos propios del Modelo del Desarrollo (Elichiry, 2004) y del Marco Epistémico Relacional (Castorina, 2017). Ya que el primero posibilita una mirada relacionada a la comunidad de aprendizaje como también a los aspectos favorecedores y obstaculizadores del rendimiento escolar. En cambio el segundo señala la relevancia política de preguntarse por el sentido de las actividades del aprendizaje desde la especificidad de cada situación, reconociendo las dificultades del sujeto entramado en un contexto, y no únicamente desde su individualidad.

La intención del análisis situacional es reflexionar sobre las particularidades de la influencia dialéctica entre el sistema educativo y el contexto, desde el *aula* y la *pantalla* que corresponden a “lo presencial” y a “lo virtual”; particularidades que en un mo-

mento previo a la pandemia eran cuestionadas solamente desde “lo presencial” del *aula*.

No es el objetivo de esta publicación declarar cuáles serían las mejores o peores tensiones sino considerar al Sistema Educativo y el conjunto de normas, implícitas y explícitas (Zimmerman, 2001), que encuadran a los establecimientos escolares, las normativas escolares, y los roles de los sujetos participantes del proceso de aprendizaje escolar para evidenciar las problemáticas educativas catamarqueñas de nivel superior y preguntarse: ¿Frente a estas tensiones, cómo puede organizarse la comunidad educativa frente a las nuevas demandas que presenta el contexto?.

El acceso a TICs.

Antes que el contexto pandémico imponga determinadas exigencias para cumplir con la educación a distancia, la importancia de la relación educación-acceso a TICs era parcialmente reconocida. Pero cabe resaltar que en la actualidad el acceso a las TICs se ha transformado en punto fundamental para la educación, aunque esto no implica que sea condición *sine qua non* para el éxito o fracaso del rendimiento en el proceso educativo.

Según el análisis detallado del Informe de acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación EPH, los indicadores generan expectativas al permitir una interpretación favorecedora respecto a la educación virtual superior de la población perteneciente a Gran Catamarca- aglomeración urbana con menos de 500.000 habitantes que se extiende por la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca, los departamentos Valle Viejo y Fray Mamerto Esquíú-. Pero cabe destacar que sería una de las posibles interpretaciones del informe publicado. (INADI 2020)

Ante la falta de una base de datos que integre el acceso a las TICs a nivel provincial los cuestionamientos aumentan respecto a la organización del aprendizaje desde las *pantallas* y al reconocimiento de aspectos tanto favorecedores como obstaculizadores del rendimiento educativo.

Perspectiva de género y marco legal.

En este apartado se busca reflexionar sobre la situación actual de la educación superior catamarqueña en relación a la implementación de perspectiva de género en las distintas aristas en que se despliega el sistema educativo.

Entendiendo que la cuestión de género es un componente inherente en la construcción de los vínculos académicos esta será entonces “un filtro y una armadura: filtra nuestra percepción del mundo y constriñe nuestras opciones de vida” (Lamas, M. 1998). Es pertinente en este sentido traer a colación los aportes de Morgade, G. (2020) al respecto dice que se parte del supuesto del “sentido común” instituido de que las escuelas son espacios de igualdad, pero dentro de este supuesto se invisibiliza la transmisión de estereotipos de género en los materiales curriculares de los distintos niveles del proceso educativo.

Con el fin de contextualizar lo que sucede particularmente en la

provincia de Catamarca se obtuvo información en referencia a los programas y propuestas en materia de género que brinda la UNCA, *Especialización en políticas públicas sobre género y violencia familiar* (CONEAU) y la existencia de un *protocolo de violencia con enfoque interdisciplinario*, entre otras. Por otra parte se realizó la Capacitación por la Ley Micaela para funcionarios (2020) y se propone una Capacitación por la Ley Micaela para docentes (2021). Esto último representa un desafío en términos de logística y recursos humanos para la comunidad académica de la UNCA, cabe aclarar que la gran mayoría de profesores que enseñan en las propuestas recién mencionadas son de otras facultades e incluso de otras provincias.

Por otro lado, en lo que respecta a la situación estudiantil en materia de formación con perspectiva de género, se manifiesta la demanda de incluir ESI en los planes de estudio, puesto que no hay una política de gestión de implementación de la misma. Según los datos recolectados aún no se presentó de manera formal un proyecto de capacitación acorde a la Ley Micaela para el estudiantado, por lo tanto las discusiones de género se llevan a cabo por la iniciativa y demanda misma de lxs estudiantes que forman círculos de lectura y grupos de intercambio.

La situación estudiantil nos da el puntapié necesario para señalar que las interacciones que surgen en el contexto educativo suelen exceder lo estrictamente académico. En general esos vínculos e interacciones están atravesados por componentes heteronormativos y ahora se suma también las dificultades que trae la virtualidad a la hora de entablar y fortalecer los mismos. Es de nuestra incumbencia para el desarrollo de esta reflexión ubicar la necesidad de construir representaciones colectivas en las distintas instituciones Catamarqueñas, a saber Facultad de Humanidades - UNCA, Instituto Superior Enrique Guillermo Hood, ISAC (Instituto Superior de Arte y Comunicación), Instituto de Educación Superior Estanislao Maldones (Fray Mamerto Esquíú) e Instituto de Educación Superior de la Policía de Catamarca, han formado un proyecto de extensión universitaria e interinstitucional acerca de la violencia de género y el femicidio. Necesidad que fue elaborada y transmitida dándose a conocer como *Proyecto Desdémona* (2019). Es evidente que las temáticas de género en el ámbito educativo se ponen en jaque en este proyecto utilizando la actuación y el cuerpo como medio para construir esas representaciones de forma colectiva, puesta en escena adaptada en “otras formas” de habitar esas interacciones, que exceden lo académico, a partir del surgimiento de la pandemia.

Por último, es pertinente establecer el marco legal en lo que concierne a la perspectiva de género en la educación, la Ley Micaela N° 27.499 aporta a la adquisición de herramientas para identificar las desigualdades de género, elaborar estrategias para su erradicación y la deconstrucción de los “sentidos comunes”, sobretudo en la construcción de políticas públicas no únicamente en el ámbito educativo, sino en clave transversal, es decir en todo el Estado. Así como también la Ley Nro. 26.150

Programa Nacional de Educación Sexual Integral menciona en su artículo primero que todo estudiante tiene derecho a recibir ESI cualquiera sea la característica de la institución a la que asiste, sea pública o privada, e independientemente de la jurisdicción o del nivel educativo.

Conclusión

Con la finalidad de construir una reflexión de la actual situación educativa en Catamarca, en el desarrollo de este trabajo hemos investigado parte de la realidad de la educación superior, articulando la misma con los parámetros conceptuales correspondientes. Luego del abordaje de las problemáticas que nos conciernen se abren las siguientes interrogantes:

1° Frente a la falta de indicadores estadísticos del sistema educativo ¿Es posible que la educación de nivel superior favorezca y potencie el rendimiento educativo en situaciones específicas?

2° ¿Cuál es la perspectiva respecto a la educación superior a la que se aspira, si no son incluidos los datos de la totalidad de la provincia?

3° Respecto de la perspectiva de género ¿Qué representaciones circulan en la comunidad educativa de esta provincia? ¿Se concide la realidad con el marco legal establecido?

Las mismas quedarán dispuestas para responder a futuro en la continuación de este proyecto de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- Elichiry, N. E. (2004). Acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos. En N. Elichiry (Comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Manantial.
- Lamas, M. (1998). La violencia del sexismo. "El mundo de la violencia". UNAM, México, 1998.
- Ministerio de Economía. INDEC. (2020). Informes Técnicos. Vol. 5, no 89: *Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. Cuarto trimestre de 2020*. Argentina.
- Ministerio de Educación de Catamarca, Secretaría del Planeamiento Educativo, Dirección Provincial de Gestión de Información y Evaluación Educativa. (2019). *Informe del Sistema Educativo. 1.1.1 Matrícula total por Dependencia y Sector de gestión según Modalidades Educativas Común, Especial y Jóvenes Adultos*. Anuario Estadístico 2019 - Provincia de Catamarca. <https://web.catamarca.edu.ar/sitio/component/content/article/9-sin-clasificar/2874-estadisticas-educativas.html>
- Ministerio de Educación de Catamarca, Secretaría del Planeamiento Educativo, Dirección Provincial de Gestión de Información y Evaluación Educativa. (2019). *Informe del Sistema Educativo. 1.1.3. Educación Común. Resumen General. Establecimientos Educativos por nivel/ciclo de enseñanza, dependencia y sector de gestión según departamentos de la Provincia de Catamarca que asistieron en la Carga Anual año 2019*. Anuario Estadístico 2019 - Provincia de Catamarca. <https://web.catamarca.edu.ar/sitio/component/content/article/9-sin-clasificar/2874-estadisticas-educativas.html>
- Ministerio de Educación de Catamarca, Secretaría del Planeamiento Educativo, Dirección Provincial de Gestión de Información y Evaluación Educativa. (2019). *Informe del Sistema Educativo. 1.4.1. Educación Común. Nivel Secundario. Matrícula y Cantidad de secciones por turnos según dependencia y sector de gestión*. Anuario Estadístico 2019 - Provincia de Catamarca. <https://web.catamarca.edu.ar/sitio/component/content/article/9-sin-clasificar/2874-estadisticas-educativas.html>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (1995). Ley N° 24.521. *Ley de Educación Superior*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2006). Ley N° 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2018). Ley N° 27.499. *Ley Micaela. Capacitación obligatoria en la temática de género y la violencia contra las mujeres*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/315000-319999/318666/norma.htm>
- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en la perspectiva contextualista. En N. Elichiry. (Comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Proyecto Desdémona (2020) - Otelo: Realidad social Shakesperiana. Violencia de Género y Femicidio, Agravados en contexto de Pandemia. Dirección de enlace de la nota original: <http://www.huma.unca.edu.ar/novedades/667-comenzo-el-proyedesdemonactedicion-2020>
- Seminario de Género para TAGU - UBA (28 de octubre de 2020) - U3 Graciela Morgade. *Las sexualidades en la educación*. Capacitación Ley Micaela. Link directo del video: https://www.youtube.com/watch?v=jQSSIDuC_UU
- Subsecretaría de Información y Sistema de Indicadores Institucionales. (2019). Informe de la Universidad Nacional de Catamarca. Cuadro 1: *Alumnos, Nuevos Inscriptos, Reinscriptos y Egresados de Ofertas de Grado, por Unidad Académica y Sexo - Año 2019*. U.N.Ca.
- Zimmerman, M. (2001). Las teorías psicológicas y el campo educativo: una relación en debate. En: N. Elichiry (Comp.), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. Buenos Aires: EUDEBA/ JVE.

INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN ÁMBITOS INTERCULTURALES EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Di Luca, Pedro; Gutierrez Vargas, Andrea; Maggi, Alex; Basilaki, Gabriela
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Durante el segundo semestre del 2020, se realizó una investigación en dos instituciones que trabajan con proyectos de interculturalidad en la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo fue conocer cómo desarrollan el trabajo con población migrante y desde qué perspectiva parten. El marco teórico destaca la utilización del término interculturalidad en función de su dinamismo, señalando diferencias jerárquicas existentes entre culturas. También se parte de los estudios socio-históricos contemporáneos de la teoría de la actividad. Se trata de un estudio descriptivo/exploratorio; cuya metodología consiste en entrevistas semi-estructuradas, y la utilización del cuestionario de situación problema, que permite acceder a un conocimiento de los modelos mentales situacionales (MMS) del agente que lo responde. Las personas que formaron parte de la investigación pertenecen a dos instituciones diferentes (ELSI, Nicolás Avellaneda). El trabajo se realizó de manera virtual, dadas las condiciones contextuales. Se concluye que el modo de trabajo con población migrante es desarticulado, lo que puede ser atribuido a perspectivas distintas sobre la interculturalidad, al modo de intervención, a los recursos disponibles para el trabajo, y/o a la falta de formación académica al respecto, entre otros. Por último, se presentan algunas propuestas que permitan articular el trabajo de las dos instituciones abordadas, dejando abiertas algunas líneas de investigación/intervención.

Palabras clave

Educación Intercultural - Sistemas de Actividad - Aprendizaje Expansivo - Educación pública en CABA

ABSTRACT

EDUCATIONAL INTERVENTIONS IN INTERCULTURAL SETTINGS IN THE CITY OF BUENOS AIRES

During the second semester of 2020, we carried out an investigation in two institutions that work with intercultural projects in the City of Buenos Aires, with the intention of knowing how do they work with the migrant population, and from which perspective, in relation to the concept of interculturality, they positioned themselves to carry out their work. The theoretical framework with which we align our research highlights the use of the term interculturality based on its dynamism, pointing out the hierarchical difference existing between different cultures. We also framed the research within the contemporary socio-historical

studies of the activity theory. Ours is a descriptive-exploratory study and the methodology used consists of semi-structured virtually interviews. The people who took part in the research belong to two different institutions (ELSI and Nicolás Avellaneda School). Articulating the obtained data, an attempt was made to account for how these two institutions work, taken as two activity systems of Engeström's activity theory. The analysis of the results allowed us to conclude that there is a disarticulation in the way of working with the migrant population, which can be attributed to different perspectives in relation to interculturality, their way of intervening, the resources available for work, the lack of academic training in this topic, among others.

Keywords

Intercultural education - Activity systems - Expansive learning - Public education in CABA

Introducción: El trabajo se realiza en el marco del Proyecto de Investigación Código 20020190100362BA de la Programación 2020-2022 "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 con desigualdades y diversidades", directora Mg. Cristina Erasquin. El presente análisis surgió de las tareas correspondientes a la Comisión de Tutorías IV - "Educación Intercultural y Multilingüismo"- desarrollada dentro del marco de la Práctica de Investigación "Los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado" de la Facultad de Psicología de la UBA.

Realizamos una investigación para conocer cómo se trabaja la perspectiva intercultural en contextos educativos, durante el segundo semestre del 2020, en condiciones de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

Decidimos orientar nuestra investigación en torno al concepto de Interculturalidad tomado de Sofía Thisted. La autora señala que una "perspectiva intercultural parte de que todos sean reconocidos como iguales en dignidad y en derecho, y por tanto, denuncia y cuestiona los mecanismos sociales que jerarquizan a los grupos e individuos diferentes en superiores y dominantes y, en inferiores y subalternos" (Thisted, 2007, p.3).

Para ello nos acercamos virtualmente al colegio Nicolás Avellaneda y al organismo "Español como Lengua Segunda para la Inclusión" (ELSI), para indagar cómo ambos conciben la perspec-

tiva intercultural y cómo abordan los desafíos que se presentan dentro de esta perspectiva.

Para aproximarnos a esta compleja temática, partimos de la tercera generación de la Teoría de la Actividad (Engeström, 2001). Particularmente, nos interesó profundizar cómo estas dos instituciones trabajan en torno al concepto de interculturalidad y cómo responden ante la presencia de estudiantes sin dominio de la lengua castellana para favorecer el aprendizaje y su inclusión al sistema educativo.

Objetivo General: Indagar acerca de la forma de trabajo que desarrollan dos instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que trabajan con proyectos de interculturalidad.

Metodología de investigación: Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativo. La muestra es intencional, y está formada por dos profesionales del sector público; que trabajan con población migrante. Los profesionales fueron entrevistados en el segundo cuatrimestre de la cursada de la práctica correspondiente al año 2020, a través de entrevistas individuales semi dirigidas. También se administró el “Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención Profesional”, adaptado para la temática “interculturalidad”, con el fin de indagar los Modelos Mentales de Profesionales que trabajan con población migrante. Para la interpretación de la información obtenida, se utilizó la “Matriz para Análisis Multidimensional” (Erausquin, 2019). Los detalles del análisis de este material no serán presentados en esta publicación por cuestiones de formato de publicación.

Marco Epistémico: Nos centramos en el concepto de interculturalidad, un concepto novedoso, vasto y polisémico que viene a suplir las deficiencias evidenciadas por el multiculturalismo. Éste se reveló insuficiente para dar cuenta del carácter dinámico de la sociedad y las culturas, y de esta manera el concepto de interculturalismo deviene superador intentando reflejar las relaciones entre los distintos grupos culturales que conviven en un mismo espacio social. Las intervenciones basadas en un enfoque intercultural suponen no sólo reconocer las diferencias y promocionar el encuentro y la convivencia entre culturas, sino también cuestionar las condiciones a través de las que se construyen y ordenan de manera jerárquica muchas de esas diferencias a través de un paradigma monocultural (Dietz, 2019).

Sofía Thisted plantea una visión de la interculturalidad que no es ingenua y que incorpora las desigualdades y dinámicas de poder inscritas en las relaciones entre los distintos colectivos culturales. Y a su vez “propone tornar visibles y replantear las articulaciones entre diferencia y (des)igualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos de identidad.” (Thisted, 2007, p.2).

La perspectiva intercultural choca con las intenciones homogeneizantes de la escuela, la cual se caracteriza por arrastrar un

sesgo nacionalista monocultural, que se propone igualar y por lo tanto disfrazar la diferencia (Dietz, 2019). Desde este enfoque, a las diferencias que aparecen, en vez de considerarlas como una riqueza de la diversidad, se las considera como problemas. Thisted (2007) remarca que “la educación intercultural debe promover una educación común para todos, reconociendo la singularidad de las experiencias sociales y culturales. Vivimos en sociedades desiguales y diversas socioculturalmente, por lo que es importante una educación intercultural para el conjunto social y no solo para grupos nombrados como minorías” (Thisted, 2007, p.2).

La presente investigación se enmarca dentro de los estudios socio-históricos contemporáneos de la teoría de la actividad, la cual fue inaugurada por los estudios de Lev Vygostky y que continúa a lo largo de varias generaciones de investigadores, culminando con los aportes de lo que se conoce como la “tercera generación” de la Teoría de la Actividad, cuyo representante es Yrjo Engeström. La teoría de la actividad histórico-cultural enmarca el aprendizaje expansivo y es desarrollada a lo largo de tres generaciones. Engeström resume la tercera generación de la teoría de la actividad en cinco principios (Engeström, 2001, p. 3): 1.- La unidad de análisis corresponde a dos sistemas de actividad en interacción. 2.- Existe una multiplicidad de voces o multivocalidad de los sistemas. 3.- Incluye la dimensión de la historicidad, debido a que los sistemas de actividad se transforman en el tiempo, por lo que esta dimensión debe estudiarse profundamente para comprender sus problemas y posibilidades. 4.- Se considera a las contradicciones como fuente de cambio y desarrollo, que acumulan tensiones que pueden provocar disturbios y también innovaciones. 5.- Habilita la posibilidad de que, a partir de esas contradicciones, se realicen transformaciones expansivas en los sistemas de actividad.

Engeström (2001) propone la teoría del *aprendizaje expansivo*, en la cual la actividad de todo el sistema se compromete, se redefine y cambia, permitiendo que nuevas formas de actividad se desarrollen. Esta teoría abarca el estudio de dos sistemas que confluyen en un mismo objeto/objetivo dinámico construido de manera conjunta. (Engeström, 2001, p.5).

Además analizamos los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo, 1997) de los agentes entrevistados. Por medio de su estudio nos fue posible caracterizar, en términos de fortalezas y nudos críticos, organizaciones particulares de los mismos según distintos dominios. La interpretación de la información se hizo a través de la “Matriz Multidimensional para Análisis de Datos” (Erausquin, 2019). El desarrollo detallado del análisis de los Modelos Mentales Situacionales no será agotado en este trabajo por cuestiones de formato y espacio.

Análisis: Nos acercamos (de manera virtual) a dos instituciones que llevan un importante recorrido en el trabajo intercultural. Para investigar ambas instituciones, basamos nuestro análisis en concebirlas como dos sistemas de actividad, tomándolas

como una única unidad de análisis, con el fin de llegar a comprender más profundamente su realidad institucional y ver cómo se articula la perspectiva intercultural, con el lugar que ocupa el migrante y de qué manera esto se resuelve cuando se genera una contradicción en el sistema.

El concepto de interculturalidad que utilizamos es un concepto amplio que no sólo incluye, sino que va más allá de las dinámicas referidas al orden del lenguaje. Para nuestra investigación hemos decidido centrarnos en las problemáticas concernientes a los estudiantes migrantes que no dominan el castellano, por ser el objeto/objetivo que comparten ambas instituciones. Si bien ambos sistemas trabajan de manera diferente, encontramos un punto de confluencia, en el cual estos dos sistemas de actividad interaccionan, cuyo objetivo común - entre ambos - es el interés y el trabajo con personas que no son de habla hispana. Por un lado, analizamos la escuela **Nicolás Avellaneda**, ubicada en el barrio de Palermo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El **sujeto** que produce conocimiento sería el cuerpo de docentes y directivos autoconvocados que se organizan espontáneamente para tratar el tema de la interculturalidad en su institución. Este sistema de actividad está orientado a los sujetos del aprendizaje, es decir los estudiantes, dando las razones de su trabajo educativo, que serían lograr que se constituyan como ciudadanos librepensantes para poder insertarse en la sociedad, aprendiendo los contenidos necesarios para desempeñarse efectivamente en ese ámbito.

El **artefacto mediador** sería el lenguaje español como lengua vehicular del sistema educativo. También las creencias implícitas propias de la docente, que median la actividad que produce sentido acerca del objeto/objetivo.

En cuanto a la **comunidad** consideramos al total de los docentes, directivos, estudiantes y familiares de los estudiantes de esta institución, que están inmersos en un marco legal atravesado, como toda escuela en la ciudad de Buenos Aires, por normativas nacionales y jurisdiccionales. La **división del Trabajo** del Colegio Nicolás Avellaneda se despliega a partir del Director/a de la institución, quien tiene la responsabilidad de administrar, supervisar y acompañar pedagógicamente en la institución. Los profesores, que son los agentes encargados de llevar adelante las tareas educativas específicas en cada aula y comisión; el Departamento de Orientación, en el cual se promueven distintas actividades que posibilitan la reflexión sobre situaciones que hacen al contexto educativo y contribuyen al mejor funcionamiento de la institución escolar; y finalmente, los familiares, que orbitan en este diagrama interactuando, cuando es posible, con los docentes y directivos en torno a las temáticas relativas a sus hijos estudiantes.

Por otro lado nos acercamos, también de manera virtual, a la institución **“Español como Lengua Segunda para la Inclusión” (ELSI)**, la cual es un organismo dependiente del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y que trabaja a demanda, ofreciendo orientación y acompañamiento a docentes e instituciones donde

se presentan problemáticas de niños, niñas y adolescentes que no dominan la lengua española.

Consideramos como **artefactos mediadores** al mismo lenguaje español que se constituye como lengua a la que los sujetos con los que el ELSI interviene, tienen que acceder. También consideramos las formaciones teóricas en lenguas extranjeras de las agentes de la institución como otros artefactos mediadores, ya que son una parte importante que determina su trabajo y sus intervenciones.

El **sujeto** sería el mismo equipo interdisciplinario del ELSI, quienes reciben las demandas de las escuelas y sugieren las intervenciones posibles. La **comunidad** es el espacio y marco donde llevan a cabo su práctica, en este caso, sobre las instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires, y su comunidad docente. También las autoridades gubernamentales a las que responden son parte de esta comunidad.

Esta comunidad se encuentra a la vez mediada por **reglas** inherentes a su funcionamiento. Las reglas del ELSI están determinadas por la estructura jerárquica a la que pertenecen y por todo el marco que esta comunidad/institución les determina. Esta institución está incluida dentro de la Gerencia Operativa de Lenguas de la Educación (GOLE), que a su vez es dependiente de la Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las agentes del ELSI son funcionarias que están sujetas a las regulaciones ético-procedimentales propias de dicho rol, y los resultados de su trabajo deben ser presentados de manera anual a las autoridades de las que dependen. La **división del trabajo** es la estructura operacional de cómo se organiza el equipo ELSI. Este cuenta con dos profesionales formadas en el área lingüística, que intervienen en este caso sobre el **Objeto 1**. Consideramos aquí al objeto 1 (Engeström, 2001) como los destinatarios de la intervención del Equipo ELSI, es decir, los estudiantes reales de cualquier nivel educacional sobre los que efectivamente interviene el ELSI.

Sobre este objeto es que la actividad del sistema crea sentidos y significados. Este Objeto 1 (u objetivo) de estudio se desplaza hacia una construcción superior, originalmente no pensada, constituyéndose en un “objeto significativo construido colectivamente por la actividad del sistema” (Engeström, 2001), para crear la figura de lo que se constituye como **Objeto 2**, siendo en nuestro caso “todos los sujetos abstractos potenciales que no presenten dominio de la lengua castellana sobre los que el ELSI podría intervenir”. Este objeto 2 es el conocimiento que se solapa y se comparte con el objeto 2 recortado por el otro sistema de actividad, en este caso, el Colegio Nicolás Avellaneda.

En esta investigación, realizamos una entrevista a una docente de secundaria del Colegio Nicolás Avellaneda, quien se desempeña como docente de Literatura a la vez que es tutora. Debido a su recorrido profesional y a su especialidad, ella trabaja de manera no oficial, con todos los temas relativos a lo intercultural y a las problemáticas de lenguaje que aparecen en el colegio.

Fue nuestro particular interés estudiar y analizar el producto resultante del solapamiento de ambos objetos de estudio 2 de cada sistema de actividad, constituido como **Objeto 3**, el cual puede pensarse en el momento en que ambas instituciones trabajan en conjunto, por ejemplo cuando refieren el antecedente de una solicitud del colegio Nicolás Avellaneda por una intervención del ELSI, siendo el objeto de estudio resultante de tal colaboración (Objeto 3) los sujetos reales sobre los que ambas instituciones interactuaron simultáneamente. El Colegio Nicolás Avellaneda pidió la intervención del ELSI para que interceda en el caso de una adolescente china que no dominaba la lengua española. El aprendizaje de esta estudiante constituye el objeto/objetivo sobre el cual ambos sistemas de actividad intervinieron y generaron sentido trabajando simultáneamente.

Como se desprende de las entrevistas, a partir de la dificultad de sostener un trabajo conjunto y continuado en el tiempo, se identifica que se suceden tensiones en estos dos sistemas, permitiendo pensar en la inauguración de un tercer nivel en donde se podría generar un **aprendizaje expansivo** que nazca de las contradicciones y tensiones propias de esa dinámica, constituyendo una nueva oportunidad para aprendizajes y soluciones creativas superadoras; produciendo nuevos patrones culturales de actividad.

Las contradicciones se ubican en los diferentes modos de concebir al objeto de estudio (objeto 2) que cada institución presenta. En este sentido, el ELSI trabaja específicamente sobre cuestiones referidas al lenguaje mientras que las intervenciones del colegio Nicolás Avellaneda, no sólo incluyen la perspectiva del lenguaje. Por ejemplo, hacen referencia también a dispositivos e intervenciones de bienvenida, incorporando otras aristas de la dimensión de la diversidad y la interculturalidad, como la diversidad sexual, diversidad de género, de embarazos adolescente, de adicciones. En estas diferentes perspectivas respecto del objeto/objetivo residen los puntos de tensión y las contradicciones del modo de trabajo de ambas instituciones, que por manejar diferentes conceptos en torno a la interculturalidad y por las diferentes dimensiones en las cuales intervienen (sólo en el lenguaje en el caso del ELSI y en muchas otras dimensiones, en la Escuela Nicolás Avellaneda), se constituye una distancia que sólo puede ser salvada en el acercamiento y comprensión conjunta de ambas agentes, entendiendo desde dónde opera cada una. De todas maneras estos puntos de tensión pueden constituir el punto de partida para innovaciones del sistema, características del aprendizaje expansivo.

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". (Engeström en Jimenez Vargas, et al. 2020, p. 7). El aprendizaje expansivo tiene lugar cuando el objeto y el

propósito de la actividad de un sistema son reconceptualizados, incorporando un horizonte de posibilidades sustancialmente más amplio que en su anterior funcionamiento (ibid).

Análisis de las entrevistas: Al analizar ambas entrevistas pudimos identificar varios puntos de convergencia y divergencia entre ambos sistemas de actividad. Ellos responden a las siguientes áreas de análisis:

Notamos falta de seguimiento y comunicación en los casos en los que hubo articulación de trabajo de ambas instituciones. Son de destacar los extractos en los que ambas agentes dan sus razones para dar cuenta de por qué esa falta de seguimiento ocurre, ya que no es un hecho que sea ajeno a ninguna de sus miradas y ambas son conscientes al respecto.

Identificamos que hay otro punto de análisis para explorar, en el hecho de cómo conciben cada una de las agentes las problemáticas propias de la interculturalidad. Con respecto al conocimiento de la perspectiva intercultural, una de las agentes da cuenta de un desconocimiento de esta perspectiva, alegando que no es propia de su formación como profesora de inglés.

Un punto de divergencia es lo que refieren ambas en cuanto a las intervenciones que toman y su libertad de acción. Una agente se queja de no contar con el suficiente poder de intervención, quedando sus propuestas solo a nivel de sugerencias. Por otra parte, en el discurso de la otra agente se advierte mayor libertad en su accionar. Refiere que si bien hay intereses hegemónicos, por lo general cuenta con apoyo de parte de los directivos.

A nivel de la interculturalidad, el ELSI se dedica a asesorar a las instituciones centrándose exclusivamente en la problemática del dominio de la lengua española, trabajando sobre el problema individual en sí. Por otra parte, en el colegio Nicolás Avellaneda se menciona que las intervenciones hacen hincapié en el espacio grupal.

Conclusiones: Como se advierte en los análisis obtenidos en esta investigación, ambas instituciones manejan diferentes perspectivas y prácticas en el trabajo con personas migrantes. Estas diferencias podrían deberse a la ausencia de una formación académica sistematizada sobre la perspectiva intercultural en las instituciones de formación de profesionales, a la poca difusión de los trabajos de investigación en interculturalidad en los espacios de formación y a la falta de una reflexión conjunta sobre el concepto entre los agentes implicados; como así también a la complejidad del constructo en sí.

En función de lo que se menciona en varias viñetas de la entrevista, notamos falta de comunicación entre las instituciones y de seguimiento conjunto en los casos.

Consideramos que una historización y registro de cada uno de los casos es una pieza fundamental que no puede ser obviada, ya que proporcionaría indicadores importantes para plantear intervenciones más apropiadas y servir como antecedentes para ser aplicados también en otras situaciones.

Para superar esta fragmentación en la articulación de trabajo por parte de las instituciones, sugeriríamos la implementación de encuentros regulares entre ambas partes; con el fin de lograr un seguimiento en conjunto de los casos. Esto generaría una *expansión del sistema*, y ambas instituciones podrían dialogar y tomar en cuenta los puntos de vista del otro, y nutrirse a través del diálogo de las diferentes perspectivas. El objetivo sería que se logre llegar a una *construcción compartida*, logrando una colaboración tanto en la toma de decisiones, como en las intervenciones. De la misma manera, debería promoverse la generación de espacios de *reflexión compartida sobre estas prácticas*, que permitan trabajar sobre la realidad y sobre las representaciones de la misma, para garantizar una formación y una intervención enriquecidas y expansivas; pudiendo llevar estas experiencias a toda a la comunidad escolar, con el fin de lograr una mayor sensibilización y reflexión sobre la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Colegio Nicolás Avellaneda (2013). Sitio web: <https://colegio4de9.wix-site.com/nicolasavellaneda>
- Dietz, G. (2019). Conferencia Regional para Latinoamérica y el Caribe: "Cognición, inclusión y cultura: Desafíos para el aprendizaje en contextos educativos actuales" en Universidad Diego Portales. <https://educacion.udp.cl/gunther-dietz-interculturalidad-y-diversidad-cultural-como-recurso-educativo/>
- Erausquin, C. (2019). Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso.
- Español como Segunda Lengua para la Inclusión (ELSI) (2019). Sitio web: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/elsi>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. University of California and University of Helsinki. (Traducción interna de Larripa M. 2008).
- Jiménez-Vargas, F., Morales, R. V., Hernández-Yáñez, M. T., & Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: Contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educacao e Pesquisa*, 46, [e218867]. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218867>
- Thisted, S. (2007). Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. Dirección General de Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS SUBJETIVANTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Dome, Carolina

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

RESUMEN

El presente artículo forma parte de un recorrido de investigación sobre perspectivas de género en escuelas, enmarcado 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 indaga acerca del desarrollo de la ESI en contexto de pandemia, a partir de las experiencias de docentes que protagonizaron su planificación y desarrollo. Se ponen en diálogo resultados de un trabajo realizado por la autora de este artículo (Dome, 2020), acerca del desarrollo de ESI en momentos previos a la pandemia y se analizan algunos cambios y efectos identificados por las docentes en el nuevo escenario. Para ello, se continuaron realizando entrevistas con docentes que participaron en investigaciones previas sobre la temática, permitiendo estudiar longitudinalmente dichas prácticas. Se indagaron las transformaciones impuestas y propuestas en el desarrollo de la ESI en el contexto de pandemia durante 2020, analizando los principales límites, e identificando a la inventiva docente como factor central para la continuidad pedagógica de la ESI en contexto de pandemia.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Pandemia - Continuidad pedagógica - Inventiva docente

ABSTRACT

COMPREHENSIVE SEXUAL EDUCATION AND SUBJECTIVE EDUCATIONAL PRACTICES IN TIMES OF PANDEMIC

This article is part of a research journey on gender perspectives in schools, framed in the UBACyT Project “Participative appropriation of psycho-socio-educational knowledge, experiences and tools in inter-agency activity frameworks. Facing challenges of inclusion with subjects of law in contexts crossed by inequalities and diversities” (2020-2022); led by Prof. and Mg. Cristina Erausquin. It inquires about the development of ESI in the context of pandemic, based on the experiences of teachers who were involved in its planning and development. The results of a work carried out by the author of this article (Dome, 2020), about the development of ESI in moments before the pandemic, are discussed and some changes and effects identified by the

teachers in the new scenario are analyzed. To do this, interviews were continued with teachers who participated in previous research on the subject, allowing longitudinal study of these practices. The transformations imposed and proposed in the development of ESI in the context of pandemic during 2020 were investigated, analyzing the main limits, and identifying teaching inventiveness as a central factor for the pedagogical continuity of ESI in a pandemic context.

Keywords

Comprehensive Sex Education - Pandemic - Pedagogical continuity - Teaching inventiveness

Presentación:

La Educación Sexual Integral (ESI) constituye un espacio curricular con diferentes desarrollos en (según) las escuelas de nuestro país, con una presencia progresiva a partir de la sanción de la ley 26.150. La investigación educativa advirtió escuelas con *buenas prácticas* pedagógicas en ESI (MNE y UNICEF 2018) y escenarios donde las propuestas no han sido del todo articuladas o presentan desafíos en su abordaje integral (Morgade, Fainsod, 2015). La investigación realizada por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y UNICEF (2018) se adentró en los aspectos cualitativos de la implementación de la ESI en las escuelas, identificando y sistematizando *buenas prácticas pedagógicas en ESI* en veinte escuelas de gestión estatal de cinco regiones del país. Dicho estudio identificó las características, los compromisos institucionales y los procesos de gestión que las perfilan, así como las condiciones apropiadas para su puesta en marcha. En ese marco se definieron a las buenas prácticas en ESI como experiencias *sistemáticas* que responden a las normativas vigentes, situadas en instituciones escolares capaces de dar cuenta de un camino recorrido en la enseñanza de la ESI, con una clara intencionalidad pedagógica y procesos de instalación acompañados por el interés de una mejora sistemática. La conceptualización desarrollada señaló a su vez el carácter abierto de “una buena práctica”, en tanto horizonte, siempre a construir.

La investigación mencionada ofrece un marco de referencia para la indagación sobre los procesos de institucionalización de la ESI en distintas instituciones educativas, que en el presente trabajo se analizan a partir de experiencias protagonizadas por docentes, a partir de sus propias voces.

Asimismo, las definiciones y sentidos acerca de las “buenas

prácticas” se encuentran en permanente reformulación en los encuadres de trabajo definidos a partir de la emergencia del COVID -19, que ha afectado a la educación en su conjunto y por supuesto también al desarrollo de la ESI. Durante 2020, la educación a distancia y en entornos digitales modificó las prácticas educativas, la selección de contenidos, los modos de participación estudiantil, las estrategias docentes, entre muchos otros factores que forman parte de la investigación educativa reciente (Dussel, Ferrante, Pulfer, 2020). La indagación acerca de cómo se desarrollaron determinados espacios curriculares durante este periodo - y particularmente la ESI, cuyo abordaje es relevante para la Psicología - se torna vital para el escenario actual y futuro inmediato, donde las propuestas educativas combinan retornos graduales a la presencialidad, regresos a la modalidad virtual adoptada en 2020 y/o bimodalidad, según los niveles educativos y de acuerdo con diferentes lecturas de la situación sanitaria.

El presente artículo se propone indagar acerca del desarrollo de la ESI en contexto de pandemia a partir de las experiencias de docentes que protagonizaron su planificación y desarrollo. Se ponen en diálogo resultados de un trabajo realizado por la autora de este artículo (Dome, 2020), acerca del desarrollo de la ESI en contexto de educación presencial previo a la pandemia y se analizan algunos cambios y efectos identificados por las docentes en el nuevo escenario. Para ello, se retomó el contacto y se continuaron entrevistas con docentes que participaron en investigaciones previas sobre la temática. Se indagó, particularmente, acerca de las transformaciones impuestas y propuestas en el desarrollo de la ESI en el contexto de pandemia durante 2020, analizando su impacto en la creación de prácticas educativas innovadoras y con sentido subjetivante.

Antecedentes y recorrido de la investigación:

El presente artículo se enmarca en la participación de la autora en el Proyecto UBACyT “*Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socioeducativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades*”; dirigido por la Prof. y Mg. Cristina Erausquin; para la programación 2020-2022. El recorrido de la investigación enfocó a la ESI como un conjunto de prácticas en la educación actual, que difieren de los dispositivos pedagógicos tradicionales e implican diferentes formas de participación (Rogoff, 1993) por parte de docentes y estudiantes. Se sostiene que estas nuevas formas de *actividad* pueden ser habilitantes de la participación social y educativa y construir *entramados* (Cazden 2010) con las *vivencias* (Vigotsky, 1994) de los y las participantes.

Este artículo forma parte de un recorrido que exploró perspectivas, intervenciones y posicionamientos docentes ante situaciones-problema de desigualdad de género en escuelas (Dome 2019). Ello incluyó el análisis de talleres con docentes y la ad-

ministración de Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas (Erausquin, Dome 2018). En ese recorrido, se conocieron tres experiencias de Educación Sexual Integral realizadas por docentes de escuelas públicas, que contuvieron aspectos significativos y cuyos análisis fueron publicados en artículos antecedentes (Dome, 2020). Los análisis, realizados inicialmente en contextos previos a la pandemia, advirtieron procesos de participación estudiantil y docente que interpelaron cierto ordenamiento histórico al hablar de género y sexualidad en las escuelas. Si bien se advirtió que las normativas referidas y vinculadas a la ESI fueron fundamentales para estas docentes - en el sentido que les otorgó el saberse contenidas en un marco normativo -, las entrevistadas realizaron una apropiación contextualizada de los lineamientos, observando en el contenido mismo de la ESI algo disruptivo en sus escuelas, algo que interpelaba y movilizaba.

El análisis en profundidad de sus propuestas pedagógicas dio cuenta de la construcción de *entramados* en las aulas, en las que los contenidos fueron abordados desde inquietudes cercanas a las experiencias estudiantiles, generando nuevas formas de interacción que las docentes admitieron como inusuales en sus contextos escolares. También se destacó la validación de los aspectos emocionales en el aula, que no se escindieron de los objetivos pedagógicos. Se observaron procesos de *participación guiada y apropiación participativa* (Rogoff 1993) en los cuales los actores se prepararon para su ulterior participación en situaciones semejantes.

Los obstáculos que mencionaron fueron, en primer lugar, la falta de acompañamiento de las autoridades de la escuela, incluso su oposición, y que la ESI no posee la jerarquía de proyecto institucional en sus escuelas. Por otra parte, se relevó la dificultad de que se tratara de un tema sobre el que no existe consenso entre los adultos/as. Lo antedicho destacó la necesidad de crear espacios de reflexión para docentes, que posibilitaran visibilizar su posicionamiento como adultos/as en relación con el tratamiento de la temática en el aula. A su vez, la modalidad participativa de enseñanza, con propuestas que consideraron a los y las estudiantes como sujetos de derecho, teniendo en cuenta la afectividad, y con docentes abiertas a la escucha, posibilitaron rescatar las ideas previas de éstos/as y las reflexiones que realizaron. A su vez, se destacó la importancia de revisar las prácticas cotidianas entre docentes, de modo de favorecer la reflexión compartida y el autoanálisis como medio para desnaturalizar prácticas incorporadas acríticamente, fuertemente arraigadas. Durante el primer y segundo semestre de 2020, se realizaron nuevas entrevistas en profundidad con las mismas docentes, para indagar la construcción de sus propuestas pedagógicas en ESI en el marco de la educación a distancia. La transformación de las propuestas pedagógicas en su adaptación a entornos digitales y cuadernillos de trabajo, implicaron cambios en los contenidos y en las formas de participación, abriendo nuevos interrogantes por parte de docentes e investigadora. A su vez,

en la actualidad, el retorno gradual a las aulas combina *modelos híbridos*, con actividades presenciales y a distancia, observándose en las experiencias analizadas, una mayor presencia de la ESI en las actividades que quedan para “el hogar”. Dicha cuestión amerita ser problematizada, en tanto involucra un debate sobre la jerarquización de las propuestas pedagógicas prioritarias y la inclusión de la ESI en las mismas. Se considera también que la reflexión sobre la experiencia acumulada en el periodo de ASPO puede ofrecer elementos para el desarrollo de prácticas educativas en la situación actual y en escenarios futuros.

Contextualización de la ESI en tiempos de pandemia:

Desde las propuestas en ESI del Ministerio de Educación de la Nación (2020), se planteó la reflexión sobre los cuidados en un sentido amplio, con mención de un enfoque integral que articule lo que sucede en el mundo doméstico, en las políticas públicas, en el mercado laboral y en la escuela. Desde lo específico del Programa ESI, se propuso trabajar el hecho de que las tareas de cuidado en el ámbito doméstico -que se encuentran desvalorizadas- recaen históricamente sobre las mujeres. Si bien estos contenidos son parte de los lineamientos curriculares en ESI previos a la pandemia, la propuesta planteó la ASPO *como oportunidad de compartir propuestas específicas y contextualizadas a la nueva y compleja realidad social, en marco del acompañamiento* a familias y estudiantes. A su vez, desde las propuestas ministeriales de distintas jurisdicciones, se observó una fuerte iniciativa en la producción de materiales escritos y audiovisuales y cuadernillos pedagógicos sobre ESI. En relación a ello, se abren interrogantes acerca de los modos y de las condiciones para la apropiación en las diversas escuelas, incluyendo preguntas específicas en los contextos que indaga la presente investigación.

En otro orden, desde diversos organismos internacionales como CEPAL, se advirtió sobre las consecuencias diferenciadas de la pandemia, que suponen la profundización de las brechas existentes entre hombres y mujeres en diversas dimensiones, y los efectos negativos en la salud sexual y reproductiva de mujeres y niñas (CEPAL 2020). En el mismo sentido, en la Argentina, durante la pandemia, se registró un aumento de mujeres asesinadas en los primeros cuatro meses respecto de años anteriores (Fainsod y Báez, 2020). En lo educativo, las relaciones desiguales de género y su visibilidad se hicieron presentes en estudiantes, familias y docentes (Fainsod y Báez, 2020), manifestándose dificultades en la continuidad pedagógica de niñas y adolescentes y en el acompañamiento de las familias.

Sobre estas problemáticas, la ESI se revela como una herramienta potente que permite el conocimiento acerca de los derechos. Al respecto, un informe del Ministerio Público Tutelar de CABA del año 2020 menciona que “entre el 70 y 80 por ciento de los niños, niñas y adolescentes, de entre 12 y 14 años, que denunciaron haber sufrido algún delito contra la integridad sexual, lo hicieron luego de haber recibido clases de ESI en la es-

cuela” (MPT, 2020). La ESI les dio información para comprender lo ocurrido y al mismo tiempo, abrió un espacio de confianza en la escuela para contarlo. Asimismo, el estudio sobre *buenas prácticas pedagógicas en ESI* del MNE y UNICEF (2018) concluye que esta política contribuye a identificar pero también a “saber qué hacer” frente a un abuso. También se destaca la potencia de la ESI para identificar, tensionar y transformar aspectos de lo escolar en los que persisten mandatos que conllevan violencias (Fainsod y Báez, 2020) y cuestionar la inferiorización de los cuerpos feminizados y disidentes, en el reconocimiento de que *Toda Educación es Sexual* (Morgade, 2008).

En ese sentido, la direccionalidad de la ESI supone nuevas pedagogías del género (Morgade, Fainsod 2015) que explicitan la existencia de los cuerpos y sexualidades en el espacio educativo, la intervención de normas corporales atravesadas por las lógicas binarias que la educación históricamente dispuso, y un reordenamiento a la hora de hablar de cuerpos, sexualidades y deseos desde una perspectiva de derechos. En ese marco, se destaca la potencia de las instituciones educativas y particularmente de la ESI para que nuevos vínculos, -respetuosos, diversos y responsables - tengan lugar y sean contenido educativo. Transitar tiempos de pandemia indefectiblemente convocó esfuerzos e inventivas docentes, en los que la imaginación pedagógica se debió desplegar ante obstáculos, condiciones de dificultad y nuevos desafíos.

Metodología:

Se trata de una investigación de tipo cualitativo, basada centralmente en entrevistas en profundidad con tres docentes que vienen participando del proceso de investigación, lo que permitió estudiar longitudinalmente el desarrollo de las prácticas en ESI antes y durante la pandemia. Se trata de tres docentes en ejercicio en escuelas públicas de CABA, una en el nivel inicial, otra en el nivel primario y otra en el nivel secundario y la muestra se ha caracterizado en trabajos previos (Dome, 2020). Los instrumentos utilizados fueron: Entrevistas en Profundidad. Análisis de Documentos, Propuestas Pedagógicas y Planificaciones Didácticas realizadas por las docentes. El presente artículo recoge preguntas acerca de las condiciones en las que docentes desarrollaron sus prácticas en contexto de pandemia durante el año 2020, qué pudieron hacer efectivamente en sus escuelas, que estrategias pedagógicas utilizaron, con qué recursos contaron, cómo fueron las interacciones, las apropiaciones de los lineamientos curriculares y las respuestas de los estudiantes y sus familias. Asimismo, se interroga qué tipos de contenidos trabajaron, cómo significan el alcance de sus prácticas y el sostenimiento del vínculo pedagógico en el marco de la educación a distancia.

Resultados. Análisis cualitativo:

A continuación se retoman los *ejes de análisis* desarrollados en investigaciones previas (Dome, 2020) y se los ressignifica en el

nuevo contexto de educación a distancia, ordenándolos de la siguiente manera:

Eje 1: Interacción, participación y mediaciones: Las tres docentes entrevistadas señalaron que el principal esfuerzo durante el año 2020 se centró en sostener el vínculo pedagógico con los y las estudiantes y mantener la comunicación. Al respecto, la **docente de nivel medio** señaló: *“En pocos días se multiplicaron los grupos de WhatsApp, por curso, por materias, por grupos de docentes; los directivos repartieron bolsones de comida y cuadernillos; y los docentes compartimos tutoriales y actividades en plataformas educativas como Classroom; planificamos encuentros por Google Meet y se multiplicaron grupos escolares por las redes”*.

En el mismo sentido, las otras docentes también señalaron la creación de aulas virtuales (padlet en el nivel inicial), y el uso de entornos digitales; pero ante las dificultades en la conectividad de algunos/as estudiantes y familias, priorizaron la comunicación por mensajería de WhatsApp y redes sociales.

En las entrevistas se destaca que, en pocos días se organizó una nueva logística pedagógica, inédita en la historia educativa argentina, sin contar con suficiente experiencia previa. A ello se añadió la dificultad de la reconfiguración de espacios. Al respecto, la docente del nivel cual? sostuvo: *“La relación con las familias se volvió más rara. Porque se sumó la complejidad del hogar- aula. Por un lado esto estrechó el vínculo, que se volvió más frecuente, pero también lo redujo a las pantallas, todo dependiente de la conexión a internet de cada familia”*.

Si en el año 2019, las experiencias analizadas daban cuenta de una construcción de *entramados* en las aulas, generando nuevas formas de interacción a través de estrategias participativas en el diseño de actividades, en el año 2020 esta condición se modificó notablemente. A nivel institucional, entre las actividades, más que un continuo, se destaca la semana de la “ESI”, consistente en la organización de diversas charlas. El formato “charla” era algo casi extinto en las prácticas de ESI, comúnmente reemplazado por talleres y actividades transversales en las materias. Sin embargo, ése fue el modo en que se sostuvo la oferta educativa en ESI en buena parte del año lectivo en las escuelas de las docentes entrevistadas. Asimismo, las docentes destacan haber recibido capacitación obligatoria y las Jornadas Educar en Igualdad a través de medios digitales.

En otro orden de ideas, se destaca la *inventiva docente*. La docente de nivel secundario ejemplificó: *“Se abrió una página de IG para difundir información. La llamamos Hablemos de empatía y ESI más allá de las aulas: es muy rudimentario porque ninguna de nosotras sabe hacer nada en IG ni estamos cómodas con esa plataforma, pero vamos buscándole la vuelta y hacemos lo que podemos”*.

También la docente del nivel primario señaló el uso de esa plataforma en el siguiente sentido: *“la idea fue más que nada no perder a lxs chicxs de nuestra escuela. Instagram hace las ve-*

ces de cartelera”. También la docente de nivel inicial destacó: *“Este año se trabajó más, pero no mejor. En el padlet subimos videos temáticos, en los zooms planificamos actividades para usar el cuerpo, para reconocerlo, pero el límite es que todo se da en lo individual; es obvio que nada reemplaza lo presencial, sobre todo en el nivel inicial; pero las docentes también estuvimos más solas, aunque conscientes de lo colectivo”*.

Las docentes advierten una comunicación menos fluida, la entrega de trabajos a destajo, el formato individual de las tareas en el hogar como límite. Pero la inventiva docente permitió abrir algunos procesos participativos de forma ocasional. Al respecto, la docente del nivel primario sostuvo: *“No sabía cómo trabajar la ESI sin el cuerpo presente, la pandemia nos quitó la posibilidad de seguir trabajando en los talleres, con todo lo que pasa en los encuentros “cara a cara. Pero con el correr de los días nos pudimos organizar, y recuerdo que un día pudimos hablar de cómo son sentíamos con esto que estaba pasando, no fue algo planificado como ESI, pero lo emocional estaba allí, traspasó las pantallas. Creo que fue importante hablar, compartir, nos sentimos cerca”*.

Si bien se advierte un impasse en los procesos participativos abiertos por la ESI que la enseñanza virtual no logró sustituir, no sólo se sostuvo la oferta educativa en un contexto de inviabilidad de la educación presencial, sino que además, la inventiva docente permitió la existencia algunos encuentros que entramaron la actividad educativa con las vivencias estudiantiles, aunque ello fue combinado con un formato más de tipo informativo y de actividad individual.

Eje 2: Propuestas pedagógicas. Relaciones con el diseño curricular y los contenidos de género:

En las experiencias del año 2019 analizadas por estas docentes, se observó una crítica a algunos elementos de los lineamientos oficiales, tal como la invisibilidad de las infancias trans; a su vez que remarcaron el trabajo con los afectos, señalándolos de alguna manera como parte del *currículum nulo* de la educación tradicional. En todos los casos, se advirtió en el contenido de la ESI algo disruptivo y movilizante. En el año 2020, se advierte que los contenidos de la ESI fueron limitados, en parte por la cantidad de horas dedicadas a los contenidos considerados prioritarios y en parte porque *“muchos docentes limitaron los contenidos (en ESI), por sentirse más observados por las familias”* (docente del nivel primario). A su vez, se destaca que crearon nuevos contenidos virtuales que quedan disponibles para futuras situaciones. Tanto a nivel de los materiales oficiales como a nivel de los producidos por las escuelas. *“Esto nos queda para el futuro”* (docente de nivel primario).

Asimismo, se observa que la transversalidad, muchas veces señalada como una dificultad, fue un modo viable para introducir contenidos de ESI durante la pandemia. En el caso del nivel inicial, se destaca el uso de efemérides para la introducción de contenidos de género: *“en cada fecha, se hace mención del rol*

de las mujeres en la historia, y también se incluyeron fechas importantes como el 29/10, Día de la promoción de los derechos de infancias y adolescencias trans (...) pero cada docente elige sus propios ejes”. En el caso del nivel primario, la docente destacó que la presencia continua de niños y niñas en sus hogares, “permitió trabajar mejor la temática de la división sexual del trabajo en la observación de la vida en el hogar. Y luego trabajé con cuentos, muy realistas y breves en las horas de literatura, para que reflexionaran sobre mandatos de masculinidad y feminidad”. La docente del nivel secundario mencionó que una actividad consistió en que los y las estudiantes escribieran crónicas de su vida diaria: “en parte para analizar cómo nos construimos en relación con la vida social, pero también de mi parte, quise estar atenta, ver si eso movilizaba alguna situación problemática en el hogar que ameritara respuesta desde otro lado: no me pasó este año, pero otras veces la escuela debió tomar parte ante situaciones de violencia en el hogar”. También mencionó que cuando trabajaron acerca del 24 de marzo, se habló de la persecución a personas LGBT como problema específico. Finalmente, señaló: “hay que repensar cosas como el saludo al inicio de cada clase, porque se filtran cosas sobre ESI... ¿Cuántos nenes y nenas vinieron hoy? Por ejemplo. También de esa pregunta ¿quién tiene algo lindo para contar?... es un problema el mandato de estar bien, más en la ASPO”.

En ese sentido, la transversalidad se reveló como un concepto útil. Si bien no pudieron desarrollar proyectos, pudieron incorporar prácticas epistolares en ESI en los contenidos trabajados. A futuro, importa la pregunta por el sentido estratégico de la ESI, ya que ésta se desarrolló a partir de la creatividad, pero sin contar con condiciones para el desarrollo de un plan con prácticas sistemáticas, tensionando el sentido habitual de las denominadas buenas prácticas en ESI (Ministerio de Educación, UNICEF, 2018).

Eje 3: Relaciones interagenciales, resonancias institucionales. Al igual que lo observado en tiempos pre-pandemia, las experiencias dan cuenta de tramas complejas, en las que la ESI es habilitada y prescripta desde las normas y, al mismo tiempo, las docentes encuentran limitaciones institucionales, estructurales, ideológicas, formales y subjetivas. En las tres experiencias apareció la idea de “presionar desde los márgenes”, con distintas respuestas de sus pares y directivos/as. Asimismo, destacan otras formas de institucionalización de la ESI: si en 2019 se había observado una implementación de “abajo hacia arriba” (Engeström 2001) de la ESI, en 2020 eso también cambió. Se refieren al atravesamiento de las numerosas resoluciones ministeriales acerca de cómo funcionarían las escuelas, en lo que la docente de secundaria define como “una avalancha de información que circulaba por todos lados”. Específicamente sobre la ESI, las docentes marcan una tensión: por un lado, la semana de la ESI y las jornadas fueron organizadas centralizadamente, con materiales de trabajo y contenidos que llegaban dados. Si

bien todas valoraron el hecho de que haya una oferta ministerial con contenidos específicos, visualizaron la falta de tiempos para trabajar en su propia “bajada” al aula, es decir en la contextualización de dichas propuestas.

Finalmente, destacan que “trabajar desde la virtualidad es agotador ya que demanda muchas más horas de trabajo que en la presencialidad” (docente de nivel primario), sin que ello redunde en resultados del todo observables: “¿Hay un vínculo verdadero con los/as estudiantes? ¿Qué pasa con los/as que no tienen conectividad? ¿Vale la pena preparar estos materiales? ... todo se hace sin saber las respuestas a esas preguntas”

Reflexiones Finales:

El análisis de las experiencias permite sostener que la Ley 26.150 traspasa ciertos marcos institucionales y simboliza un paradigma que estas docentes incorporaron en su ejercicio. Ello les permitió sostener, en parte, la oferta en ESI, aunque ésta no haya sido contenido prioritario. Además, es insoslayable el hecho de la sobrecarga en la que realizaron dichas tareas, lo cual implicó seguir sosteniendo afectivamente situaciones complejas de los y las estudiantes. Y también implicó la extensión del trabajo docente, en el cual la porosidad entre lo laboral y lo doméstico puso en evidencia los efectos de una profesión feminizada (Fainsod y Báez, 2020). Se destaca que los cinco ejes pedagógicos de la ESI - ejercer nuestros derechos, respetar la diversidad, valorizar la afectividad, reconocer la perspectiva de género y cuidar el cuerpo y la salud - cruzan transversalmente distintos contenidos curriculares, y se pueden abordar desde distintos dispositivos, incluso los tecnológicos, aunque persisten limitaciones. La experiencia de 2020 refuerza la idea de que la escuela se constituye como un territorio repleto de materialidades diversas que conserva toda su fortaleza como símbolo, incluso a distancia (Camaño y Eger, 2020). Probablemente, un retorno gradual y seguro a la presencialidad permita retomar las dinámicas participativas que quedaron coartadas; cuestión que puede verse facilitada por la creación de contextos de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia.

BIBLIOGRAFÍA

- Arango, D. (2019). Los derechos sexuales en la escuela. Escucha, dinámica y encuentro una experiencia de investigación acción participativa. De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales, ISSN 2250-6942, ISSN-e 2250-6942. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7150875>
- Camaño, S. y Edgen, V. (2020). ESI para una Pedagogía del cuidado colectivo. Revista Feminacida, 8 de Abril.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Bs As.: Manantial.
- CEPAL (2020). Los riesgos de la Pandemia Covid-19 para el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46483>

- Di Piero, M.E., Miño Chiappino, J. (2020). Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades; Universidad Nacional de Córdoba; pag 152-160.
- 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. (2019). Posicionamientos docentes ante desigualdad 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 XV 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., Erasquin C. (2018). Intervenciones docentes ante la desigualdad de género en la escuela. En Memorias del II Congreso Internacional de Victimología, de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires. ISBN 978-950-34-1684-6.
- Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Uniple. Colección de Políticas educativas.
- Fainsod, P. y Báez, J. (2020). Relaciones de género en tiempos de pandemia: la Educación Sexual Integral como una oportunidad. Voces en el Fénix. Disponible en: <https://tni.short.gy/aQhmPt>
- Engestrom, Y. (2001). "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. Traducción interna (Larripa).
- Felitti, K. (2011). "Educación sexual en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas". En: A. Marquet (Coord.). *Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad*, México: Fundación Arco Iris, Ediciones EON. pp. 113-133.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). EL cuidado y la ESI. Disponible en: https://www.educ.ar/recursos/152290/cuidado_ESI?from=151951#gsc.tab=0
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y UNICEF (2018). Escuelas que enseñan ESI: Un estudio de buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral. Informe. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/informes/escuelas-que-ensenan-educacion-sexual-integral>
- Morgade (Comp.) (2008). Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa / compilado por Graciela Morgade. -1a ed.- Buenos Aires: La Crujía, 2011. 208 p.; 22x14 cm. - (Docencia)
- Morgade, G., & Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista Del IIICE*, (38), 39-62. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3460>
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: N. Elichiry (coord) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 25-40). Buenos Aires: Manantial.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.) *Te "Vygotsky Reader"* (pp.355-370). London: Blackwell Publisher.

ENTRE VOCES Y OPINIONES DE ESTUDIANTES UNIVESITARIOS. AQUELLO QUE HACEN LOS MEJORES PROFESORES EN EL AULA

Fenoglio, Mariana Cecilia; Bono, Adriana; Boatto, Yanina Elizabet; Cadario, Elisa; Aguilera, María Soledad
Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina.

RESUMEN

Este estudio de carácter descriptivo, se enmarca en una investigación mayor que procura describir y analizar las características y particularidades de los desempeños docentes desde las voces de los profesores de primer año universitario, que favorezcan el aprendizaje e interés por aprender de los estudiantes. Específicamente, el propósito en esta oportunidad es describir los rasgos típicos de desempeño docente en el aula que promueven aprendizajes a partir de las voces de estudiantes universitarios. Se analizan datos obtenidos a partir de la implementación de una encuesta realizada a 377 estudiantes, quienes informan sobre los rasgos del desempeño de sus profesores que les permiten aprender mejor. Se discuten los resultados que permiten generar conocimiento sobre perfiles de desempeño docente que orientan los aprendizajes en la universidad.

Palabras clave

Profesores - Universidad

ABSTRACT

VOICES AND OPINIONS OF UNIVERSITY STUDENTS:
WHAT THE BEST TEACHERS DO IN THEIR CLASSROOMS

This descriptive study is part of a larger investigation that seeks to describe and analyze the characteristics and particularities of the performance of first-year university teachers who favor the learning and interest in learning of their students. Specifically, the purpose, in this opportunity, is to describe the typical actions in the performance of teachers that promote learning in university students. Data obtained from the implementation of a survey conducted on 377 students are analyzed, who report on the performance features of their teachers that allow them to learn better. Results are discussed that allow guiding the development of a performance profile.

Keywords

Teachers - University

Introducción

Este trabajo avanza sobre la investigación acerca de las problemáticas propias del primer año universitario, donde el desempeño de los profesores cobra, cada vez, un lugar de mayor centralidad (Bain, 2006; Ezcurra, 2010). Este contexto de estudio e investigación es muy importante, no sólo desde la relevancia social y académica que el mismo tiene en el sistema educativo y en la universidad, sino también porque comprende la implicación profesional y personal de distintos actores educativos, entre los cuales interesan especialmente los estudiantes y profesores.

El desempeño de los estudiantes universitarios se configura por el perfil del alumnado y las características de las universidades, pero, además un factor clave asociado es la enseñanza, y en particular el aula y las experiencias académicas cotidianas (Ezcurra, 2010). En este marco, algunas investigaciones que tomaron como objeto ciertas mejoras de la enseñanza universitaria y su impacto en el desempeño de los estudiantes, muestran que la presencia de ciertas condiciones o rasgos de la enseñanza y prácticas educativas resultaron ser los factores determinantes de la eficacia de los aprendizajes, por ello se plantea la importancia de reconstruir los modelos teóricos vigentes e incluir al aula y los docentes en estos estudios (Chaiklin y Lave, 2001; Clark y Peterson, 1990; Tinto 1997, en Ezcurra 2010).

Contemporáneamente, un estudio realizado en Estados Unidos sobre las características de los mejores profesores universitarios (Bain, 2006), permite conocer específicamente que los mejores profesores son aquellos que guían sus decisiones desde concepciones constructivistas, centradas en el estudiante y el aprendizaje. Estos desempeños consideran las ideas y concepciones previas de los estudiantes y otorgan especial atención a las actividades de aprendizaje. Los buenos profesores saben que pueden influir en el aprendizaje de sus estudiantes y confían en las capacidades de éstos para aprender, además de trabajar respetando y atendiendo a la diversidad del aula. Las principales conclusiones de este estudio consideran que los buenos profesores son aquellos que *conocen* su materia extremadamente bien, están al día con los desarrollos intelectuales e investigativos de su área, razonan de forma valiosa y original, estudian lo que otros hacen en sus disciplinas, se informan y/o conocen sobre otros campos disciplinares, ponen interés en

asuntos generales de sus disciplinas (historia, controversias, discusiones, epistemología, etc.); saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, cómo llegar a la esencia del asunto con revelaciones motivadoras, y son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina (metacognición). También, tienen una comprensión del aprendizaje análoga a las ideas de las últimas investigaciones en las ciencias del aprendizaje (constructivismo).

Al preparar sus clases, los buenos profesores lo hacen con una actitud de exigencia y esfuerzo intelectual tanto como lo hacen con sus investigaciones y trabajo académico. En el diseño se preocupan por los objetivos de aprendizaje para los estudiantes, en lugar de preguntarse sobre qué debe hacer el profesor. En cuanto a lo que *esperan de sus estudiantes*, ellos esperan más, pero no presionando en el rendimiento sino proponiendo objetivos que consideren la forma de razonar y actuar que se espera en la vida diaria. En relación con las *propuestas que desarrollan cuando enseñan*, se caracterizan por crear un 'entorno crítico natural' donde los estudiantes aprenden a enfrentarse a problemas importantes y atractivos; tareas auténticas que plantean desafíos a la hora de trabajar con ideas nuevas, repensar supuestos y examinarlos. *Tratan a sus estudiantes* mostrando gran confianza, seguros de que ellos quieren aprender y pueden hacerlo. Comprueban su propio progreso y evalúan sus *resultados* desde algún programa sistemático que les permite desarrollar cambios.

Atender a estas ideas y a las distintas variables que constituyen y orientan el desempeño de los profesores universitarios, nos permite acercarnos a conocer los rasgos típicos que guían las decisiones docentes en el primer año universitario, para colaborar con los estudiantes en su relación con el conocimiento y el interés por aprender.

Metodología

Este estudio, de carácter descriptivo, se enmarca en una investigación mayor que procura describir y analizar las características y particularidades de los desempeños docentes desde las voces de los profesores de primer año universitario, que favorezcan el aprendizaje e interés por aprender de los estudiantes. Específicamente, en esta oportunidad el propósito es describir los rasgos típicos de desempeño docente en el aula, que promueven aprendizajes en los estudiantes universitarios, a partir de las voces de los propios estudiantes.

Para ello, se elaboró una '*Encuesta sobre identificación de profesores relevantes de primer año*', destinada a estudiantes de segundo año universitario (o sea, que ya habían cursado su primer año), de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, vinculados a distintas áreas disciplinares (Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales, Comunicación Social, Educación Física, Educación, Enfermería, Filosofía, Lenguas, Letras y Trabajo Social). Ello con el objetivo de conocer, desde la perspectiva de los estudiantes, cuales eran aquellos profesores

de primer año universitario que consideraban que les permitieron aprender mejor y por qué razones recomendarían a otros compañeros asistir a sus clases.

El total de encuestas recabadas fue de N= 377, distribuidas en las diez áreas disciplinares ya mencionadas.

Se realizaron análisis descriptivos de las encuestas para conocer qué docente de primer año los estudiantes recomendarían a sus compañeros, para que asistan a sus clases, atendiendo a los datos de reconocimiento y a los motivos de su elección.

A partir del análisis de contenido realizado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2015) se construyeron, de modo inductivo, siete categorías que reflejan las opiniones de los estudiantes sobre el desempeño de los profesores de primer año, que los ayudó a aprender mejor y construir interés por aprender en dicho contexto educativo. Estas categorías son:

1. *Explicaciones adecuadas.*
2. *Manejo competente de conocimiento.*
3. *Generación de buenos ambientes de aprendizaje.*
4. *Rasgos de Personalidad.*
5. *Promoción de pensamiento crítico.*
6. *Generación de clases interesantes.*
7. *Evaluación apropiada.*

Aquello que dicen los estudiantes de sus profesores

A partir del análisis descriptivo, es destacar que las categorías 'Explicaciones adecuadas' y 'Generación de buenos ambientes de aprendizaje', están presentes en todos los profesores elegidos por los estudiantes, según sus propias opiniones.

En términos generales, respecto a la primera categoría: 'Explicaciones adecuadas', algunos indicadores que señalan los estudiantes se centran en que los profesores explican bien, son claros, ordenados y precisos; también que hacen accesibles los contenidos y más interesantes las clases, usan muchos ejemplos, relacionan contenidos entre sí, con la realidad y con el futuro profesional. Además, un aspecto que destacan en la explicación es la predisposición del docente para explicar las veces que sea necesario. Algunos ejemplos desde la voz de los estudiantes son:

"Tiene buena predisposición para explicar y lo hace de forma clara"; "Es preciso y exacto"; "Explica tareas o materiales de una manera fácil, sencilla"; "Es ordenada al presentar y dar los temas...a la hora de explicar lo hace de manera ordenada, clara y dando muchos ejemplos"; "Relaciona los contenidos con el futuro profesional... la profesora era accesible a los alumnos, explicaba en forma clara los contenidos"; "Se detiene a explicar las veces que sea necesario y utiliza muchos ejemplos"; "El profesor logra que los contenidos sean dados de manera clara, amena"; "Deja en claro lo importante de cada unidad, es muy didáctico"; "Explica muy bien la materia, es ordenado en relación al material"; "Hace sus clases fáciles de entender, no tiene problema en repetir una explicación para que nos quede claro"; "Tiene una forma de explicar que te hace pensar y te ayuda a

que un tema te sea más interesante de tratar, estudiar”; “Sus clases son muy interesantes, entendibles y muy bien desarrolladas”; “Sabía explicar muy bien y era un placer asistir’.

Sobre la categoría ‘Manejo competente de conocimiento’, los estudiantes valoran que sus profesores conozcan muy bien los contenidos que enseñan y que puedan relacionar dichos conocimientos académicos con conocimientos pedagógicos, psicológicos y/o motivacionales, porque los ayuda a aprender mejor. Por ejemplo, así lo expresan:

“Es un docente que tiene mucho conocimiento y capacidad para dictar una clase desde su silla, con solo escucharlo te incentiva a seguir aprendiendo, a examinar, etc.”, “Aprendí mucho en esa materia y la admiro por todos los conocimientos que tiene y la facilidad para transmitirlos”, “Me gustaba mucho su forma de dar clase, donde demuestra todo su conocimiento”, “Tiene un conocimiento amplio”, “Además de saber muchas cosas, combinando técnicas que vuelven muy interesantes sus clases”; “Excelente dominio de la materia, muy claro y motivador”; “Excelente dominio del contenido, establece vínculos entre las obras, no son clases simples, se trabaja en ellas de manera muy lograda”; “Tiene estudios psicológicos y me parece entender más a los alumnos”; “El profesor es sumamente calificado para dar la materia... no hace alarde de sus títulos y postítulos que posee a nivel académico”, “Tiene capacidad y sabiduría”, “Buena utilización de la pedagogía”.

En relación a la tercera categoría: ‘Generación de buenos ambientes de aprendizaje’, los estudiantes valoran que sus profesores interactúen con ellos y generen un ambiente cómodo y cálido en el aula, incentivando la participación. Prefieren profesores predispuestos a la interacción, la cercanía, el seguimiento y que se preocupen por generar una buena relación con sus estudiantes; ello los incentiva a preguntar, opinar y, sobre todo, les brinda confianza. Algunos ejemplos de estos aspectos son:

“Genera mucha confianza, ayuda en cualquier aspecto... es comprensiva, aporta interés”, “Por su disposición y generar un ámbito lindo de trabajo brindándonos una mayor confianza”, “Genera confianza para preguntar, opinar, debatir, posibilitando el interés sobre la carrera y las incumbencias como profesional”, “Usa distintas estrategias, dinámicas y herramientas que llaman mucho la atención, crea un ambiente de confianza en sus clases y promueve la participación con diferentes actividades”, “Te brinda confianza y te quita los miedos o dudas que tengas en la carrera”, “Incentiva a la participación constante por parte de los alumnos”, “Permite que las clases se desarrollen en un muy lindo ambiente y se produce un buen intercambio entre el docente y el alumno”, “Es un profesor que interactúa, ayuda y comprende al alumno sin marcar la relación de distancia entre profesor y alumno”, “Te facilita el aprendizaje de la materia y te da mucha confianza a la hora de participar”, “Genera un buen ambiente, donde se puede participar libremente con tu manera

de ver las cosas”, “Promueve interacción docente - alumno, que los estudiantes participen”.

Sobre la cuarta categoría: ‘Rasgos de Personalidad’, algunos indicadores que los estudiantes valoran en el desempeño de los profesores refieren a la buena predisposición, amabilidad, compromiso y amor por la enseñanza. También destacan el buen humor, el optimismo, la simpatía y el hecho de mostrarse accesibles al vínculo con los estudiantes. Algunos estudiantes también mencionan que sus profesores sean estrictos, porque consideran que ello les permite aprender mejor. Por ejemplo, expresan:

“Es simpático y sabe llegar a los alumnos y generar un ambiente cálido”, “Tiene una personalidad que no choca con el estudiante”, “Su amor por la materia contagia a los alumnos”, “Es súper amable y nos alentaba siempre a qué nos guste la materia”, “Por su compromiso y ganas a la hora de explicar algún tema”, “Es comprensiva”, “Transmite alegría”, “Por su forma de ser (divertido)”, “Es apasionado de su materia y el esfuerzo y dedicación que le pone genera las mejores clases”, “Sus clases, su personalidad y su entusiasmo son un estímulo maravilloso de lectura, de acercamiento a la literatura en general, no sólo a los textos propios de la asignatura”, “Apasionado por la asignatura y logra transmitir esa pasión generando interés”, “Te felicita si mejoraste, reconoce tu esfuerzo”, “A mi parecer de buena profesora es organizada, dedicada, estricta y se puede ver pasión por lo que hace”.

En relación a la quinta categoría: ‘Promoción de pensamiento crítico’, algunos indicadores que los estudiantes valoran del desempeño de sus profesores es que los hagan razonar, les enseñen a pensar, relacionar contenidos y asumir una mirada crítica sobre los contenidos que aprenden. Algunos ejemplos son:

“Fomenta a la formación de la criticidad en los alumnos”, “Te abre muchísimo la cabeza”. “Hace razonar a los alumnos”, “Hace pensar al alumno”, “Te enseña a pensar y relacionar todo”, “Te explica de manera tal que todos entienden y sobre todo a usar la razón”, “Te deja pensando en muchas cosas, te hace ver cosas que nunca habíamos pensado, utiliza buenas metáforas que las recordás siempre y te ayuda a tener otra visión de la realidad”, “Te hace pensar y re-preguntarte todo dos veces”.

Sobre la anteúltima categoría: ‘Generación de clases interesantes’, los estudiantes valoran en el desempeño de los profesores en el aula de primer año, que las clases sean entretenidas, dinámicas, que se promueva el interés por los temas y contenidos. También valoran que en las clases se utilicen distintos dispositivos, herramientas o materiales. Algunos estudiantes reconocen y destacan que el modo en que el docente explica ayuda a que la clase sea interesante. Algunos ejemplos de estos indicadores, según lo que enuncian los estudiantes, son:

“Usa distintas estrategias, dinámicas y herramientas que llaman mucho la atención, crea un ambiente de confianza y promueve

la participación con diferentes actividades”, “Hace las clases dinámicas e interactivas para alivianar el contenido”, “Sus clases me resultaron muy entretenidas, aprendí mucho en esta materia”, “Sus clases son interesantes en cuanto a la manera en que las da, la predisposición que tenía, es como que te llama a prestarle atención seguidamente”, “Los contenidos y objetivos propuestos por la materia son muy interesantes”, “Me gusta la forma que tiene de explicar los contenidos y armar el material de clase”, “Su manera de dar las clases hace la materia muy interesante”, “Durante la clase da a conocer todos sus conocimientos y eso hace que le prestes atención y te lleve a disfrutar la clase”, “Ella utiliza PowerPoint, canciones, para dar sus clases”, “Hacia qué te interesas por la materia, que la concentración estuviera toda la hora”, “Te daban ganas de quedarte hasta el último minuto de clases”, “Me gusta como da la materia y la metodología que utiliza. Sus clases muy interesantes y una excelente forma de aprender el contenido de las materias”, “Te brinda herramientas para aprender, guías de lectura, organización de las unidades, entendiendo que éramos nuevos en la universidad”, “Sus clases se volvían interesantes y participativas, ya que el profesor daba sus contenidos a través de ejemplos de la vida cotidiana, lo que se vuelve más interactivo”.

La última categoría identificada refiere a ‘Evaluación apropiada’. Los indicadores aquí señalan que los estudiantes valoran que sus profesores atiendan, en el momento de la evaluación, a los aspectos que han sido enseñados y que los guíen y orienten hacia dicha instancia. Por ejemplo, expresan:

“Es muy correcto a la hora de tomar parciales y te toma tal cual los autores qué dijo”, “Evalúa desde las explicaciones dadas en clases”, “Sus clases son muy importantes para exámenes parciales y finales, tomaban toda la explicación dada en clases, no fotocopias”, “Nos guió en la lectura con diferentes preguntas para el parcial”, “Te sube puntos en el examen si haces la tarea, manda guías con preguntas que suelen estar en el examen”.

Hasta aquí describimos y ejemplificamos los resultados obtenidos de los análisis realizados. Los mismos muestran que existe una concordancia importante entre los componentes explicitados por Bain (2006) como descriptores del buen desempeño docente y lo explicitado por las voces de los estudiantes universitarios participantes de la investigación.

Reflexiones finales

Conocer sobre los modos de desempeño docente en la universidad es importante, ya que permite identificar los aspectos esenciales que orientan la toma de decisiones y, por lo tanto, la enseñanza en este nivel. Permite además explicar por qué los docentes actúan así y construir perfiles de desempeño docente que afecten positivamente el aprendizaje e interés por aprender de los estudiantes de primer año universitario. Desde nuestro punto de vista, resulta relevante destacar aquellos estudios que analizan y explican las características que poseen los mejores

profesores universitarios, para favorecer la construcción de aprendizajes significativos en sus alumnos. Además, identificar la excelencia docente equivale a encontrar evidencias de buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes e indicadores de que la enseñanza ayuda y anima a conseguir dichos resultados e influye positivamente en las formas de pensar, actuar y sentir (Bain, 2006; De Vicenzi, 2009).

Conocer los distintos modos de desempeño docente abre perspectivas de investigación, formación de grado y formación continua. Para que la universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que la sociedad necesita, de aquí la necesidad de que los profesores universitarios se formen. La formación científica en cada rama del saber específico, debe ir acompañada de una formación pedagógica, que promueva el mejoramiento de la labor profesional. La finalidad de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado, y dicho proceso incluye conocimientos y reflexión referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las instituciones educativas (Cáceres Mesa; Díaz; Iglesias; García Cruz; Bravo López; Cañedo y Valdés Chaviano, 2003).

Las condiciones actuales del desarrollo de la educación superior muestran una realidad que exige perfeccionar la formación pedagógica de los profesores en atención a las necesidades de aprendizaje de los mismos; se plantea así la reflexión permanente sobre la enseñanza y sus implicaciones pedagógicas según finalidades y contextos diversos, todo ello contribuye a elevar la calidad de la formación del estudiante y por lo tanto se constituye en un desafío que no puede desatenderse.

En relación con estas afirmaciones, los datos empíricos que hemos descripto en los apartados anteriores nos orientan particularmente a pensar en los componentes de perfiles de desempeño docente, que atiendan a aspectos referidos a: la *compencia docente* tanto disciplinar como investigativa; la *capacidad de explicar*; la *promoción de la capacidad crítica* en los estudiantes; la *generación de ambientes cálidos e interesantes*; el desarrollo de *tareas y evaluaciones auténticas*; la *confianza en el aprendizaje* de los estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos, esperamos contribuir a generar conocimiento sobre perfiles de desempeño docente que afectan positivamente el aprendizaje e interés por aprender de los estudiantes de primer año universitario, así como colaborar con el desarrollo de lineamientos para la enseñanza, que orienten más adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España. Universidad de Valencia.
- Cáceres Mesa, M., Díaz, Lidia; Iglesias León, C., García Cruz, R., Bravo López, G., Cañedo, C. y O. Valdés Chaviano. (2003). *La formación pedagógica de los profesores universitarios: Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Año 2003, Número Extraordinario 33.
- Chaiklin, S. y J. Lave (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Clark, C. y P. Peterson (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós.
- De Vicenzi, A. (2009). *Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios*. Revista Scielo. Educ. Vol.12 no.2. pp 87-101.
- Ezcurra, A. M. (2010). *Educación universitaria. Una inclusión excluyente*. En Vélez, G., A. Bono, M. Cortese, G. Domínguez, I. Jakob y L. Ponti (Coords) *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. UNRC. FCH. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Hernández Sampieri, R. C. Collado, y P. Lucio (2015). *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. Editorial McGraw Hill. México.

ACCESIBILIDAD, NEURODIVERSIDAD, SINGULARIDAD COGNOSCITIVA Y DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE EN UN CIRCUITO POTENCIADOR

Fernández Zalazar, Diana Concepción

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

RESUMEN

El avance de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), junto al avance de las neurociencias y el pensamiento de formas más inclusivas en el desarrollo del modelo educativo, han llevado a considerar el diseño universal para el aprendizaje como una herramienta que permite articular las singularidades, la neurodiversidad y los contextos particulares de los sujetos de una manera acorde al escenario ubicuo actual. Para ello revisaremos los conceptos de accesibilidad, neurodiversidad, singularidad cognoscitiva y diseño universal para el aprendizaje (DUA), proponiendo una articulación conceptual de los mismos en función de proponer un circuito potenciador que de lógica a la sinergia posible entre estas variables en juego. Entendiendo que el aprendizaje es el efecto de un modelo complejo y que las posibles variables podrán ser múltiples y dinámicas, pero considerando como base fundamental para la inclusión educativa la articulación de dichos conceptos.

Palabras clave

Accesibilidad - Neurodiversidad - Singularidad cognoscitiva - Diseño universal aprendizaje

ABSTRACT

ACCESSIBILITY, NEURODIVERSITY, COGNITIVE SINGULARITY AND UNIVERSAL DESIGN OF LEARNING IN AN ENHANCING CIRCUIT

The advancement in the Technologies of Information and Communication (TIC), the advancement of neurosciences and thinking more inclusive ways to develop the educational model, have led to consider the universal design for learning as a tool that allows articulate the singularities, the neurodiversities and the particular contexts of the subjects in a manner consistent with the current scenario. For this, we will review the concepts of accessibility, neurodiversity, cognitive singularity and universal design for learning (UDL), proposing a conceptual articulation of all of them in order to propose an enhancing circuit that gives logic to the possible synergy between said variables. Understanding that learning is the effect of a complex model and that the possible variables may be multiple and dynamic, but considering as a fundamental basis for educational inclusion the articulation of the said concepts.

Keywords

Accessibility - Neurodiversity - Cognitive singularity - Universal design for learning

Introducción.

Han pasado ya más de 20 años de la conocida frase de Tim Berners-Lee (creador de la Web), donde declaraba: “La potencia del World Wide Web radica en su universalidad. Un aspecto esencial es el acceso de todos, independientemente de su discapacidad” (Berners-Lee, . A pesar de el paso del tiempo y de la gran cantidad de desarrollos técnicos y conceptuales que abogan hacia un mayor nivel de universalidad en el acceso, seguimos observando dificultades en diversos ámbitos respecto del logro de este objetivo. Si bien en la Argentina contamos con la Ley 26653 de Accesibilidad de la Información en las Páginas Web (2010) y su correspondiente reglamentación, que obliga a que todos los sitios públicos posean condiciones de accesibilidad, verificamos que en gran cantidad de ellos esto no es aún evidente y en el tema específico del ámbito educativo sigue siendo una deuda. Como aliciente dentro del espacio de la educación superior, la Facultad de Psicología ha sido pionera en este tema al accesibilizar la plataforma de educación a distancia Moodle que soporta en la actualidad toda la cursada virtual de su oferta académica. Cabe resaltar también que en el año 2003 el Consejo Superior de la UBA sancionó la Resolución N° 1859/2003 que:

...creaba un Área Permanente dependiente del Rectorado orientada a trabajar en relación con la discapacidad en la universidad y promover la accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica en todos los ámbitos de la universidad, así como el establecimiento de una política de becas y tutorías. También proponía promover la enseñanza de contenidos y/o asignaturas específicas sobre discapacidad en el currículum de las diversas carreras, y de acciones de investigación y de extensión que favorecieran la inserción educativa laboral y social de las personas con discapacidad, promover el desarrollo del voluntariado y la capacitación para colaborar y apoyar a las personas con discapacidad (UBA Discapacidad, s.f.)

Y además, a partir del año 2007 se crea el Programa Universidad y Discapacidad, orientado a promover y difundir las necesidades y soluciones posibles para el logro de un desempeño pleno de todos los estudiantes.

Pero como mencionaba al comienzo los logros aún no se ven reflejados en acciones concretas que contemplen el diseño universal para el aprendizaje, la singularidad cognoscitiva de los estudiantes y la accesibilidad. Este no es un problema o temática sólo nacional, sino que atraviesa las distintas instituciones educativas en sus diversos niveles a nivel mundial. Pensar la educación y fundamentalmente el aprendizaje como un vector emergente de un sistema complejo (García, 2002) supone trabajar dentro de un marco interdisciplinario y de colaboración en equipos en donde el cruce de las neurociencias, los desarrollos actuales de la tecnología y las prácticas docentes se orienten hacia el trabajo con la singularidad cognoscitiva de los sujetos, para lo cual es necesario e imprescindible también tomar en cuenta la accesibilidad en su sentido más amplio.

Las variables en juego y el circuito potenciador.

Accesibilidad.

Cuando hablamos de accesibilidad no nos estamos refiriendo simplemente a posibilitar el acceso a los dispositivos tecnológicos y a las redes, algo absolutamente necesario, pero no suficiente, sino a todas las condiciones de posibilidad que implican abarcar la definición que plantea Graciela Caplan:

La accesibilidad significa que cualquier individuo usando cualquier navegador o cualquier tecnología para navegar en Internet puede visitar cualquier sitio y lograr un total y completo entendimiento de la información contenida en él, como así también tener la total y completa habilidad de interactuar en el sitio sin enfrentarse con barreras tecnológicas” (Caplan, 2002).

Podemos inferir a partir de la definición que la brecha digital no sólo tiene que ver con el acceso a los bienes materiales que permiten acceder a la información, producir y difundir también la misma, sino también a las condiciones de accesibilidad tanto de los dispositivos como de los formatos, diseños e interacciones. Las barreras en el ciberespacio son tan excluyentes como en el mundo empírico, por lo cual tener nociones básicas para el diseño de materiales didácticos accesibles es una necesidad tanto pedagógica como ética, ya que supone un principio de equidad que posibilite el desarrollo de todos los sujetos.

Por lo tanto, cuando planteamos estos lineamientos debemos apegarnos a las pautas planteadas por la iniciativa WAI (Web Accessibility Initiative de la W3C).

De modo sintético debemos tener en cuenta cuatro principios:

- **Principio 1: Perceptible: la información y los componentes de la interfaz de usuario deben ser mostrados a los usuarios en formas que ellos puedan entender.**
- **Principio 2: Operable: Los componentes de la interfaz de usuario y la navegación debe ser manejable.**
- **Principio 3: Comprensible. La información y las operaciones de usuarios deben ser comprensibles.**
- **Principio 4: Robustez: el contenido debe ser suficiente-**

mente robusto para que pueda ser bien interpretado por una gran variedad de agentes de usuario, incluyendo tecnologías de asistencia.

(Introducción a las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web, s.f.)

Aunque no despluguemos cada uno de los ítems de cada principio, queda claro que se refieren a la accesibilidad del contenido habilitando diversos formatos, a la interactividad facilitada para que pueda ser operada con diversos dispositivos, la comprensión que abarca tanto la información contextualizada como las indicaciones y coordenadas para interactuar con el sitio y finalmente que el contenido pueda ser interpretado, es decir, que el contenido sea admitido y transferido a través de diversos dispositivos incluyendo los de asistencia como por ejemplo los sintetizadores de voz.

Diseño Universal del Aprendizaje.

La iniciativa WAI, cuya propuesta se basa en la universalidad de acceso, tiene su correlato en la propuesta que hacen David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), junto a todo un equipo interdisciplinario que conforma el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST). Dicho equipo trabaja a partir de la investigación y el cruce entre neurociencias aplicadas al aprendizaje, la investigación educativa, y las tecnologías y medios digitales. De este modo logran una convergencia en la producción y diseño de materiales y propuestas didácticas que implican enriquecer los entornos y las formas de interacción para que los mismos no sean discapacitantes o acentúen las barreras del acceso.

Así lo definen como: “[...] un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo, es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación, que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje”. (CAST, s.f.)

Es interesante como comprobaron que la mejora en la accesibilidad y en el diseño didáctico llevó a muchos alumnos sin discapacidad elegir también determinados formatos que les facilitaba el aprendizaje. Por ejemplo, los audios para alumnos ciegos también fueron aprovechados por alumnos no ciegos que tenían preferencia en el formato auditivo como primer modo de contacto con el contenido a asimilar. Es decir, que los recorridos pueden ser flexibles en virtud de las opciones que aporta la tecnología y a la vez contemplando los aspectos representacionales, procedimentales y motivacionales que se activan a partir del conocimiento de la neurodiversidad.

El currículum por lo tanto no es diseñado pensando en la discapacidad o en un estereotipo de alumno promedio sino en función de la personalización del mismo acorde a las necesidades del alumno.

«El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están» (CAST, 2011, p. 3). Esto recuerda a los principios del constructivismo Piagetiano que siempre formula que se parte de los esquemas o estructuras previas para la construcción de cualquier tipo de aprendizaje.

Por otra parte, si nos situamos en los desarrollos del DUA que involucran los avances de las neurociencias veremos que toman en cuenta la identificación de tres redes cerebrales, en donde si bien todas funcionan de manera holística, a la vez en su especificidad nos permiten categorizar las áreas de preeminencia representacional, las redes estratégicas y las redes afectivas.

Dentro del primer grupo tenemos a las áreas del cerebro que están:

“Especializadas en percibir la información y asignarle significados. En la práctica, estas redes permiten reconocer letras, números, símbolos, palabras, objetos..., además de otros patrones más complejos, como el estilo literario de un escritor y conceptos abstractos, como la libertad.”

En el segundo grupo las redes estratégicas:

“Especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales. En la práctica, estas redes permiten a las personas, desde sacar un libro de una mochila hasta diseñar la estructura y la escritura de un comentario de texto.”

Y en tercer lugar las redes afectivas:

“Especializadas en asignar significados emocionales a las tareas. Están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje. En la práctica, estas redes están influidas por los intereses de las personas, el estado de ánimo o las experiencias previas” (Pastor, et al. 2014).

La neurodiversidad y la diversidad funcional.

Retomando lo expuesto sobre las tres redes: representacionales, procedimentales y afectivas, nos abocaremos a relacionar las mismas con lo hallado a partir de las neuroimágenes que detectan zonas que de manera dinámica se iluminan acorde a la especificidad de la acción realizada por el sujeto. Entendemos por acción, a la acción efectivamente realizada sobre lo real, así como también a la acción interiorizada o pensamiento en términos del constructivismo piagetiano. Para ello en primer lugar cabe situar el principio de la diversidad funcional o neurodiversidad, que supone que los cerebros funcionan de manera diferente y no todos se encuentran dentro de lo que se considera la norma. Normal es un término estadístico que sirve para describir a una mayoría

con un tipo de funcionamiento, pero nada dice que lo que queda por fuera deba ser entendido como enfermedad o rechazado por sus diferencias y etiquetado de manera peyorativa. La idea, por el contrario, es poder trabajar a partir de esta diversidad de los modos de funcionamiento cerebral y para ello es imprescindible poder articularlo con diferentes variables.

Thomas Armstrong (2012) menciona ocho principios de la neurodiversidad.

- El cerebro funciona como un ecosistema más que como una máquina.
- Los seres humanos y los cerebros humanos existen a lo largo de espectros continuos de competencias.
- La competencia del ser humano se define a partir de los valores de la cultura.
- El derecho a ser considerado discapacitado o capacitado depende, en gran medida, de cuándo y dónde has nacido.
- El éxito de la vida se basa en la adaptación del cerebro a las necesidades del entorno.
- El éxito de la vida depende de la modificación de tu entorno para ajustarlo a las necesidades de tu cerebro único (construcción de un nicho).
- La construcción de nichos incluye elecciones profesionales y de estilo de vida, tecnologías de asistencia, recursos humanos y otras estrategias que mejoran la vida y se adaptan a las necesidades específicas del individuo neurodiverso.

No profundizaremos en cada uno de estos principios, pero desde la psicología aportaré la noción de singularidad cognoscitiva que nos va a permitir pensar en la operacionalización de cada uno de estos aspectos, situándolos en el ecosistema ubicuo actual de la sociedad de la información.

En el libro *Telarañas del conocimiento*. Educando en los tiempos de la Web 2.0 (Neri y Zalazar, 2008) adelanté una definición que contemplaba gran parte de los principios antes enunciados, considerando además la situación de la singularidad cognitivo-afectiva de los sujetos en el proceso de aprendizaje. Abordaremos dicho concepto y su relación con la neurodiversidad, la accesibilidad y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

La singularidad cognoscitiva.

La definición de singularidad cognoscitiva dice:

...definiéndola como aquellas características estructurales y funcionales cognoscitivas que en un determinado entorno hacen que cada persona sea singular, es decir, que tenga una manera particular de establecer relaciones, interacciones, modos de procesar la información y elaborarla, de establecer determinadas estrategias de pensamiento, etc. También cabe añadir que las posibilidades de dicha singularidad son dinámicas y cambian según el entorno y los procesos cognitivos-afectivos que se ponen en juego en cada situación de aprendizaje. Aquí cobran relevancia los efectos con la tecnología, ya que es con la utilización de estas herramientas que un sujeto puede ampliar

o variar sus posibilidades cognoscitivas y de intercambio con el entorno. Además, es en la diversidad en donde se articularán las singularidades que permiten el enriquecimiento a partir de las diferencias, gracias a las múltiples relaciones e interacciones que nos permite la red.” (Zalazar, 2008, p.56).

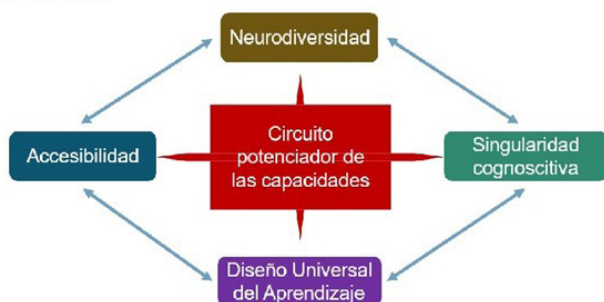
Es decir, que la neurodiversidad considerando los aspectos funcionales del cerebro, la accesibilidad vinculada a los desarrollos tecnológicos, la singularidad cognoscitiva que se juega en términos dinámicos entre el entorno y las posibilidades estructurales y funcionales en un determinado momento cognitivo-afectivo, es la base que nos dará pie para pensar en un circuito potenciador articulado a un desarrollo de diseño universal para el aprendizaje.

El Circuito potenciador del aprendizaje.

La articulación entre la accesibilidad, la singularidad cognoscitiva, la neurodiversidad y el DUA, lo planteamos como un circuito potenciador de las posibilidades de los sujetos en situación de aprendizaje.

El diagrama expuesto a continuación describe dicho circuito.

Circuito Potenciador



En dicho diagrama las líneas de interacción potencian y relacionan las distintas variables a tener en cuenta en una situación de aprendizaje cuando pretendemos trabajar sobre la vertiente de una educación inclusiva.

A diferencia del enfoque de la integración educativa, donde se busca la “normalización” de los sujetos, en el enfoque inclusivo tenemos que:

...se antepone un reconocimiento y valoración de la diversidad como un derecho, y la heterogeneidad como una característica típica de toda sociedad. Este enfoque supone una mirada social amplia en el que el diseño de cualquier actividad propia del proceso de enseñanza y aprendizaje (infraestructura, metodologías, estrategias, evaluación, etc.) se crea desde cero teniendo en cuenta en el inicio la diversidad de todas las personas. (Ainscow et al., 2006; López et al., 2017) (Zalazar y Jofre, 2017).

Singulares, neurodiversos, especiales, somos todos. Debemos cambiar la mirada a partir de una perspectiva inclusiva

que tome los aportes de estas cuatro dimensiones para poder elaborar propuestas de desarrollos didáctico-pedagógicos acordes a los tiempos y posibilidades de las herramientas del mundo en la actualidad.

Conclusiones.

El cambio de una cultura del trabajo en educación es una tarea ardua y llena de exigencias que suponen poder poner en juego la reflexión de la práctica docente, la actualización permanente y una postura ética que implique considerar la diversidad como integrante del espacio educativo. Los modelos inclusivos deben ser la guía que nos permitan superar las barreras de los entornos, la brecha digital y las formas que agudizan e incapacitan las posibilidades cognitivo-afectivas de los sujetos. La empatía junto con las variables que hemos desarrollado de manera articulada en un circuito potenciador de las posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, serán el norte que lleve a constituir espacios apropiados para el desarrollo.

Internet y las tecnologías digitales han sido fundamentales para la consecución de la continuidad de actividades en diversos ámbitos (actividad económica, en el mercado laboral, en la educación desde el hogar), especialmente durante el período de crisis desatada por la pandemia. Sin embargo, las barreras por la falta de accesibilidad, la ausencia de modelos inclusivos, la falta de desarrollo de diseños de aprendizaje universales y la falta de empatía que pudiera sostener y contener a cada alumno en la situación de crisis en la dinámica particular y subjetiva respecto de su entorno; ha llevado en muchos casos al abandono del espacio educativo por parte de los alumnos. Las barreras siguen existiendo y la brecha no es sólo tecnológica. Saber aprovechar los recursos y pautas que surgen de una orientación tecnológica abierta, el uso de recursos compartidos, con grupos y comunidades de práctica que construyen de manera colaborativa, donde la inteligencia no es algo que se posee, sino que se ejecuta en la relación con los otros, apoyándose en una visión inclusiva del factor humano. La clave no está en la tecnología sino en la cultura del trabajo y de las prácticas que al redefinirse puedan permitir un uso inclusivo de la tecnología y de los sujetos, respetando su singularidad cognoscitiva en el contexto del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Amstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós. Argentina.
- Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la red*. Barcelona: Siglo XXI.
- Caplan, G. (2002). Creación de sitios para personas con minusvalías en Galería 2002 de Diseño Web. Inforbooks's: Barcelona.
- Centro CAST (s.f.). *Center for Applied Special Technology*. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- Centro CAST (s.f.). *Guías para el diseño Universal del Aprendizaje*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Fernández Coto, R. (2018). *Cerebrando la neurodiversidad*. Bonum, Argentina.

- Fernández Zalazar, D. (2008). Los problemas de accesibilidad y usabilidad general de la Web. Las singularidades cognoscitivas y la diversidad. La Web Semántica como forma dinámica de un mejor acceso para todos. *En Telarañas del conocimiento*.
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C. M. (2019). Sociedad del Conocimiento y Accesibilidad para la Educación Inclusiva. *Iberoamérica Social: Revista-Red De Estudios Sociales*, (12), 97-117. <https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/367>
- Introducción a las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (s.f.)* <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/es>
- Neri, C. (2008). El concepto de usabilidad y sus avatares. En *No todo es click*. Libros y Bytes. Argentina.
- Pastor, C., Sánchez Serrano, J.M., Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Piaget, J. (1967). *Biología y Conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las relaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Siglo XXI. España.
- Piaget, J. (1978). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia. Selección orgánica y fenocopia*. Siglo XXI. España.
- Fundación Sidar. <http://www.sidar.org>
- Principios y pautas de WCAG 2.0 (s.f.) <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=principios-2.1>
- UBA Discapacidad (s.f.). Programa de Discapacidad y Universidad. <http://extension.rec.uba.ar/Paginas/Discapacidad.aspx>
- Yusef Hassan, F. J., Fernández M. y Ghzala Iazza, (2004). *Diseño Web Centrado en el usuario: Usabilidad y Arquitectura de la Información. «Hipertext.net», (2)*.

¿CÓMO INTERVIENEN LOS AGENTES EDUCATIVOS SOBRE LOS CONFLICTOS ESCOLARES? UN ANÁLISIS DE SUS MODELOS MENTALES Y SISTEMAS DE ACTIVIDAD

Ferrio, Fernando Esequiel

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

RESUMEN

El presente trabajo analiza la forma de resolver conflictos de docentes y agentes psicoeducativos. Se toma como teoría marco la tercer generación de la teoría de la actividad Engeström (2001) para ampliar la unidad de análisis desde el individuo al sistema de actividad del que forma parte y el concepto de Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo, 1997) para pensar que las estructuras de conocimiento de practica construidas por los agentes tienen su sede individual pero pueden ser negociadas con otros. Es una investigación exploratoria de tipo cualitativa basada en el método etnográfico (Guber, 2001) y en la investigación-acción (Fals Borda, 2008). La población estudiada fueron docentes, agentes psicoeducativos de una escuela pública de gestión privada de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Se administraron Cuestionarios sobre Situación Problema de Intervención Educativa (Erausquin, Basualdo, 2006 y 2008, en Erausquin, 2019) a un docente y a una Orientadora Educativa y el resultado de los mismos fue analizado con la Matriz de Análisis Complejo (Erausquin, Basualdo 2007 y 2009, en Erausquin 2019). Los resultados de esta investigación posibilitan identificar fortalezas y “nodos críticos” necesarios para realizar nuevas intervenciones que orienten hacia un aprendizaje expansivo en el sistema de actividad.

Palabras clave

Educación - Violencias - Conflictos escolares - Teoría de la actividad

ABSTRACT

HOW DO EDUCATIONAL AGENTS INTERVENE IN SCHOOL CONFLICTS? AN ANALYSIS OF YOUR MENTAL MODELS AND ACTIVITY SYSTEMS

The present work analyzes the way of resolving conflicts of teachers and psychoeducational agents. The third generation of the activity theory Engeström (2001) is taken as a framework theory to expand the unit of analysis from the individual to the activity system of which it is part and the concept of Situational Mental Models (Rodrigo, 1997) to think that the knowledge-of-practice structures built by agents have their individual headquarters but can be negotiated with others. It is a qualitative exploratory research based on the ethnographic method (Guber, 2001) and on

action research (Fals Borda, 2008). The population studied were teachers and psychoeducational agents from a public school under private management in the Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Questionnaires on the Problem Situation of Educational Intervention (Erausquin, Basualdo, 2006 and 2008, in Erausquin, 2019) were administered to a teacher and an Educational Counselor and the result of them was analyzed with the Complex Analysis Matrix (Erausquin, Basualdo 2007 and 2009, at Erausquin 2019). The results of this research make it possible to identify strengths and “critical nodes” necessary to carry out new interventions that guide towards expansive learning in the activity system.

Keywords

Education - Violence - School conflicts - Activity theory

Introducción

La violencia escolar es un problema que cobra mayor visibilidad en el mundo y en nuestro país. Según un informe presentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), uno de cada tres adolescentes en el mundo sufre violencia escolar (UNESCO, 2019). En Argentina la situación no es menos alarmante: según las pruebas Aprender seis de cada diez alumnos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) dijeron haber presenciado discriminación por alguna característica “personal o familiar (ya sea religión, orientación sexual, nacionalidad, etnia o características físicas)” (Aprender, 2017). Esta situación nos obliga a dirigir nuestros esfuerzos en comprender la forma en la que los docentes y agentes psicoeducativos resuelven los problemas de violencia escolar, para luego, colaborar con ellos en el desarrollo de herramientas más efectivas.

El presente trabajo explora algunos los resultados y conclusiones de la Tesis de Grado de la Universidad de Buenos Aires del autor de este escrito: “*Modos de intervención de docentes y agentes psicoeducativos sobre conflictos escolares: Análisis de sus modelos mentales situacionales y sistemas de actividad*”, dirigida por Prof y Mg Cristina Erausquin el cual está basado en el trabajo de campo realizado en el segundo cuatrimestre del año 2019 en la práctica de investigación “Psicología y Educación: Los psicólogos y su participación en comunidades de Práctica y

Aprendizaje Situado” dirigida por Prof y Mg Cristina Erausquin. El objetivo de la investigación es conocer los modos de intervención sobre conflictos escolares de los docentes y agentes psicoeducativos de una escuela secundaria de CABA. Para lograr este objetivo se adoptara una posición no esencialista de la violencia escolar (Kaplan, 2006) para ubicarla fuera del sujeto, en la trama de relaciones de la que forma parte. Se tomara como unidad de análisis al sistema de actividad (Engeström, 2001) en el que los agentes desempeñan su práctica, el cual posee sus propias reglas, división del trabajo y objetivos delimitados. Para comprender las perspectivas de los agentes en relación a la violencia escolar analizaremos sus modelos mentales situacionales (Rodrigo, 1997) a través de la administración de un Cuestionario Situación Problema de Intervención (Erausquin, Basualdo, 2006 y 2008, en Erausquin, 2019) y su análisis posterior a partir de la Matriz de Análisis Complejo (Erausquin, Basualdo, 2006 y 2008, en Erausquin, 2019). Esta es una investigación de tipo cualitativa porque adopta un enfoque interpretativo de la realidad. Además se utilizan herramientas etnográficas para el análisis de los datos (Guber, 2001) y se piensa a la investigación ligada a la acción: “investigación acción” (Fals Borda, 2008) como un elemento transformador de la realidad social.

Estrategias metodológicas

Se realizó un estudio exploratorio de tipo cualitativo basado en el método etnográfico (Guber, 2001) y en la Investigación Acción (Fals Borda, O. 2008). La población estudiada fueron docentes y agentes psicoeducativos de una escuela de gestión privada de CABA. El contacto con la misma se obtuvo a partir de trabajos anteriores realizados por la cátedra “Práctica de Investigación: Psicología y Educación”, de la Facultad de Psicología de UBA. Se administraron Cuestionarios sobre Situación Problema de Intervención Educativa un docente y a una Orientadora Educativa. Los datos recogidos por los Cuestionarios (Erausquin, Basualdo, 2006 y 2008, en Erausquin, 2019) fueron analizados con la Matriz de Análisis Complejo, (Erausquin, Basualdo 2007 y 2009, en Erausquin 2019) y sus resultados fueron integrados al análisis del sistema de actividad del que forman parte.

El análisis de los Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Intervención (CSPI) (Erausquin, 2006, 2019) posibilitan identificar y describir los Modelos Mentales de Intervención Profesional (MMIP) que los docentes y agentes psicoeducativos construyen en sus comunidades de práctica. Dicho análisis tiene como fundamento teórico el concepto de Sistema de Actividad (Engeström, 2001) y el de Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo, 1999). El primero, porque expande la unidad de análisis desde el sujeto hasta la comunidad de práctica, en la cual dichas personas aprenden e interactúan de manera conjunta, aportando una perspectiva propia desde el rol específico que ocupan. El segundo, porque los modelos mentales situacionales (que en interacción con otros agentes, pueden llegar a ser compartidos) tienen su sede en representaciones individuales y son plausi-

bles de ser analizados. El Cuestionario mencionado (CSPI) posibilita abarcar cuatro dimensiones de análisis de los MMIP: A) La situación problema que se enfrenta y analiza; B) La intervención profesional que se desarrolla (desde el rol específico psicólogo/docente); C) Las herramientas utilizadas en la intervención; D) Los resultados de la intervención y la atribución de causas a sus resultados.

Para el análisis del Cuestionario mencionado (CSPI) Erausquin et al. desarrollaron (2006/2019) una Matriz de Análisis Complejo, compuesta por cuatro dimensiones, que se corresponden con las del Cuestionario de Situación Problema: I) La situación problema que se enfrenta y analiza el agente; II) La intervención profesional que se desarrolla (desde el rol específico psicólogo/docente); III) Las herramientas utilizadas en la intervención; IV) Los resultados de la intervención y la atribución de causas a sus resultados. Cada una de esas dimensiones está subdividida en ejes específicos: la dimensión I está compuesta por siete ejes, la dimensión II está compuesta por ocho ejes, la dimensión III está compuesta por dos ejes y la dimensión IV está compuesta por dos ejes. A su vez, en cada eje se diferencian cinco indicadores, que tienen una progresión desde el 1 al 5, y el movimiento en dicha dirección denota un enriquecimiento en dirección al “giro contextualista”, o “aprendizaje expansivo”, habiendo en algunos casos una diferenciación entre a y b en un mismo indicador.

Resultados y análisis

Docente

El docente planteo un problema donde un estudiante se retira del colegio en su hora de clase sin permiso alguno, al darse cuenta de esto da aviso a preceptoria para que se ocupen. Este tipo de acción pareciera ser de control y derivación de los conflictos escolares. Además no se pregunta por las causas ni los factores que llevaron al estudiante a “escaparse” de la escuela en general y de su clase en particular. Pareciera que para este docente, la resolución de los conflictos escolares no forma parte de su rol, pues su intervención se limitó a avisar a preceptoria sobre lo ocurrido. Incluso cuando se le preguntó cómo se sintió y si cree que debió hacer algo distinto, respondió que se sintió bien porque pudo “detectar el problema”. El bienestar expresado parte de haber podido cumplir con lo que considera su deber, y la preocupación que expresa se localiza en aquello que considera no poder controlar: las conductas disruptivas de los estudiantes. Tampoco se menciona a otros agentes en la construcción del problema ni en la intervención ¿Habrá un espacio donde los docentes puedan ser escuchados

Figura de intervención

Este tipo de configuración es propia del trabajo encapsulado (Erausquin C., Dome C., Lopez A. y Fonfeggi X, 2013), caracterizada por la soledad de los agentes en su actividad, lo que provoca un empobrecimiento anímico de los mismos. En este

docente pareciera operar una individualización del problema y una escisión entre el abordaje pedagógico de los conocimientos escolares y el abordaje de las violencias. El estudiante-problema se configuraría como la unidad de análisis de un problema extra-pedagógico que el EOE debiera solucionar, para que el docente pueda continuar enseñando estrictamente aquello perteneciente a su currícula.

El sistema de la practica gabinetista

Pareciera que las acciones del docente para avisar sobre los conflictos áulicos corresponden con una práctica gabinetista donde los docentes derivan los problemas al EOE. Estos profesionales o expertos del EOE tendrían algún saber sobre cómo trabajar con los estudiantes violentos y son lo que determinan las intervenciones. De esta forma se configurarían dos sistemas de actividad dentro de la escuela (Engestrom, 2001): el primero correspondería al equipo de orientación escolar, junto con el equipo de dirección, que son los que toman las decisiones e intervienen, y por otro lado los docentes, que sólo se limitarían a impartir los contenidos dentro de la currícula de su materia. Esta construcción de roles diferenciados y delimitados en relación a sus deberes y responsabilidades, determina la percepción que cada agente posee sobre las demandas de su trabajo y las atribuciones que realizan sobre las competencias de otros agentes. Por este motivo el docente de economía construye una situación problema de complejidad simple unicausal y no explica el problema, pues la resolución más acertada desde su perspectiva es “cumplir” con lo que se espera de su rol, es decir derivar los conflictos a los profesionales más capacitados que deben actuar frente a estas situaciones. Este tipo de acciones son típicas de la estructura inter-agencial de la coordinación (Erausquin C, 2013) donde los agentes reproducen un guión preestablecido inherente a su rol y no interactúan con otros agentes para lograr intervenciones comunes.

Orientadora Educativa

La orientadora educativa planteo una situación de violencia en la que dos estudiantes se pelean frecuentemente. Cuando se le pregunta sobre las causas de estas peleas brinda dos respuestas, la primera es la “intensidad” de los estudiantes y la segunda la falta de límites en su familia. Ambas respuestas pueden ubicarse dentro de dos concepciones distintas que da Baquero (en Erausquin & Zabaleta, 2017) sobre el FEM. La primera es la que culpa al sujeto individual, poseedor de características específicas que lo transforman en no educables. Sobre este punto puede pensarse a “la intensidad” de los estudiantes como un tipo de etiqueta (Benasayag & Schmit, 2010) con el que se interpretan las acciones de los mismos y generan predicciones negativas sobre su educabilidad. Esta etiqueta viene a mostrar algo del ser del estudiante, obstruyendo las preguntas sobre su multiplicidad y potencialidad. De esta forma puede observarse que en el relato de la orientadora no aparece la subjetividad

de los estudiantes, que pudiera expresarse en los motivos de las peleas o lo que opinaban ellos sobre las mismas. Para la orientadora es esta etiqueta la que explica la subjetividad de los sujetos y su comportamiento. La segunda respuesta, expresada como la falta de límites de la familia, pertenece a la segunda concepción del FEM propuesta por Baquero (En Erausquin & Zabaleta, 2017), donde existe una ampliación de la unidad de análisis a un contexto (la familia) que moldearía los comportamientos de los sujetos y que sería la causa de las conductas no deseables de los mismos. Este enfoque aparentemente contextualista culpa al contexto social o familiar de los comportamientos indeseables de los sujetos y desresponsabiliza a la escuela y sus agentes. ¿No es la escuela parte del contexto del niño y del adolescente? Lo propio de una concepción contextualista es plantear que las conductas de los sujetos son el resultado de la interacción de los mismos con la escuela, y esta posición empodera y responsabiliza a los agentes educativos en su trabajo para que puedan operar sobre las violencias y hacerlas productivas (Meirieu, 2008).

Figuras de intervención

El tipo de intervención sobre las violencias de esta orientadora se corresponde con la figura del trabajo en equipo (Erausquin C., Dome C., Lopez A. y Fonfeggi X, 2013). Ella logra enunciar un trabajo grupal en la construcción del problema junto con otras orientadoras y el equipo de conducción, sin embargo los docentes quedan por fuera de este trabajo colectivo. En esta figura, prevalece el enfoque institucional de la misma, y la intervención sobre las violencias se efectúa por fuera del aula y de la clase. Esto da cuenta de una división entre el tratamiento de las violencias y lo pedagógico propiamente dicho. El tipo de estructura inter-agencial podría ser la cooperación (Erausquin C, 2013) en la cual los agentes se relacionan con otros para planificar la intervención y conceptualizar la misma, sin embargo en ningún momento cuestionan el guión preestablecido perteneciente a su rol. Otro punto importante es que existe únicamente un trabajo sobre la urgencia del momento y no se registran acciones de promoción y prevención que tengan como objetivo metabolizar las violencias inherentes a los estudiantes en situación educativa (Meirieu, 2008).

De la moral autoritaria a la construcción de legalidades

Las acciones de la orientadora parecieran tener un objetivo disciplinar. Esto se puede observar en su advertencia sobre que si continúan con sus peleas no podrán seguir en la escuela. Otra prueba de esta orientación es la atribución del cese de las conductas violentas a los límites que pusieron sus padres. El problema de este tipo de moral disciplinar/ autoritaria es que se basa en la ausencia de libertad y busca la obediencia a partir del miedo de los sujetos, y esto no disuelve los pensamientos y deseos antisociales (Vigotsky, 1926). La educación moral debería ser aquella que genera las condiciones para la libre elección

de las conductas, de la misma forma que los niños aprenden y respetan reglas de juego con sus pares. En este sentido se hace necesario que la escuela planifique talleres como artefacto mediador en el que estas reglas de convivencia y respeto por el otro se interioricen, esto significa asumir su responsabilidad como formadora de subjetividades (Bleichmar, en Erausquin et al., 2018) para favorecer una nueva construcción de legalidad basada en el respeto y el reconocimiento del otro.

Análisis inter cuestionarios

El análisis de cada uno de los cuestionarios muestra la existencia de una escisión institucional en dos sistemas de actividad, por un lado los docentes y por el otro los orientadores educacionales y el equipo directivo. Esto se expresa en la estructuración de sus roles y el tipo de figura de intervención analizado. En el primer caso, los roles se presentan bien diferenciados y contienen los deberes y obligaciones que se espera que el otro asuma. En los cuestionarios, el docente de economía relató un hecho en donde un estudiante no se encontraba en el curso y su intervención fue únicamente avisar a preceptoría, esto demuestra que para él su rol se limita a enseñar su materia, mientras que la conflictividad debe ser derivada y atendida por otros. En el caso de la orientadora, ella construyó una situación problema donde dos estudiantes se peleaban y ella misma junto con el equipo de conducción fueron los encargados de resolverlo, esto demuestra que se espera que ella intervenga para resolver este tipo de conflictos. Las figuras de intervención del trabajo encapsulado y del trabajo en equipo que fueron analizadas en el docente de economía y en la orientadora respectivamente constituyen estructuraciones complementarias de los modelos mentales situacionales que los agentes construyen para intervenir sobre los casos de violencia escolar. La escisión institucional mencionada se conforma con esta división de roles, donde el equipo de orientación se encarga de planificar e intervenir sobre los conflictos escolares, mientras que los docentes se limitan a impartir su clase y derivar cualquier otro problema.

La moral disciplinar/autoritaria se puede observar en cada uno de los agentes que respondieron el cuestionario. En el caso del docente de economía se expresa en su rol de control y verificación, mientras que en la orientadora educativa se muestra primero en la amenaza esgrimida contra los estudiantes de cambiarlos de turno si siguen con su conducta y segundo, en la atribución del cese de la misma a los límites impuestos por sus padres a los hijos. Este tipo de moral autoritaria se presenta acompañada de un esencialismo de la violencia, la cual se atribuye al sujeto individual y no a la red de relaciones de las que forma parte. Forma parte de un tipo de batalla de clasificación en la cual algunas definiciones predominan sobre otras, responsabilizando a determinados sujetos o grupos (Kaplan, 2007) ¿Será esta noción esencialista de la violencia hegemónica en esta institución? Podemos pensar que el docente de economía

comparte este tipo de denominación que se corresponde con la primera concepción del FEM en la cual los individuos fracasan por sus características intrínsecas (Baquero en Erausquin & Zabaleta, 2017). Por otro lado, la orientadora presenta dos tipos de concepciones distintas: en primer lugar, aquella que responsabiliza al individuo (noción esencialista de la violencia expresado en la etiqueta “intenso”) y en segundo lugar, aquella que responsabiliza a la familia, en este caso por la falta de límites que estas imponen a los estudiantes.

Conclusiones

Como conclusión, se puede afirmar que en esta escuela secundaria de gestión privada y religiosa existe una escisión institucional signada por una fuerte división de roles entre los docentes y equipo de conducción/orientadores. Esta división se expresa en los modelos mentales situacionales que construye cada agente educativo en relación a los conflictos escolares. Las configuraciones de los modelos mentales situacionales analizados en este trabajo se corresponden con dos figuras de intervención (Erausquin C., Dome C., López A. y Fonfeggi X, 2013) que en esta institución parecieran ser complementarias: El trabajo encapsulado analizado en el docente de economía y el trabajo en equipo analizado en la orientadora. El primero realiza sus intervenciones en soledad y se ocupa solamente de enseñar su materia, mientras que la segunda junto con la dirección se ocupa de planificar las intervenciones y llevarlas a cabo por fuera del trabajo pedagógico cotidiano. De esta forma, el aula no se configura como un espacio para el tratamiento de las violencias, en su lugar se deriva los “sujetos-problema” al equipo de orientación para que los conviertan en sujetos nuevamente educables.

Las intervenciones de los agentes que respondieron el cuestionario dan cuenta de una moral de tipo disciplinar/autoritaria. Este tipo de moral se caracteriza por buscar la obediencia de los estudiantes a partir del miedo a los castigos. Esta visión se corresponde con una noción esencialista de la violencia donde se reduce los conflictos que son de carácter relacional a la naturaleza de los sujetos.

Las intervenciones que realizan los agentes educativos en relación a las violencias parecieran siempre responder a la urgencia del momento. No existen planificaciones institucionales de prevención de los conflictos ni de promoción de las relaciones entre pares. Este tipo de proyectos a largo plazo son necesarios en primer lugar para metabolizar las violencias (Meirieu, 2008) y en segundo lugar, para construir un tipo de memoria institucional de las intervenciones como artefacto de reflexión colectiva. En continuidad con el trabajo realizado en la institución, se recomienda desarrollar espacios de reflexión institucional sobre las violencias escolares que involucren a ambas partes de la escisión mencionada más arriba. El objetivo es construir un espacio de escucha multivocal que posibilite un *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) de los agentes profesionales educativos y psico-educativos en dirección a un giro situacional o contextua-

lista y genere una flexibilidad en los roles, incorporando a los docentes en la planificación institucional y brindando el apoyo para una metabolización pedagógica de las violencias dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Benasayag, M y Schmit, G. (2010). *Las Pasiones Tristes: Sufrimiento psíquico y crisis social*. Siglo XXI.
- Dome, C. Erasquin, C. (2015). Agencias, significados y aprendizajes en la construcción de conocimiento profesional para el abordaje de las violencias en las escuelas. *Anuario de Investigaciones*. XXII. 107-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369147944011>
- Engeström, Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin, C. (2007). Mediación, de James Wertsch. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/633>
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., Dome, C., López, A., Confeggi, X., & Robles López, N. (2012). Figuras de agentes psicoeducativos abordando problemas de violencias en escuelas: inter-agencias, implicación, historia e intervención estratégica. *Anuario de investigaciones*, 19 (1), 311-328.
- Erausquin C. (2013). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Epoca*. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/446>
- Erausquin, C. y Dome, C. (2016). "La investigación-acción como estrategia para re-visitar experiencias, posicionamientos y prácticas ante violencias en escuelas". *Anuario de Investigaciones*, 23, 87-196.
- Erausquin, C. y Zabaleta, V. (2017). Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. *Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación*. *Anuario Temas en Psicología*, 3(), 181-217. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69130>
- Erausquin, C. (2019). Recordando a Silvia Bleichmar y su legado. En C. Erasquin (Ed). *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos* (Edición digital 209). (pp. 20-29). <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/615>
- Erausquin, C. y Dome, C. (2019). Aprendizaje Profesional y Revisión de las Prácticas. En C. Erasquin (Ed). *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos* (Edición digital 209). (pp. 29-71). <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/615>
- Erausquin, C., Mazu, A., Corvera, G., Galiñares Arias, A. (2019). Convivencia, Ética del Semejante y Legalidades. En C. Erasquin (Ed). *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos* (Edición digital 209). (pp. 191-222). <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/615>
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Peripetias*. 110, 1-14
- Guber, R., (2001). *La etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Kaplan, C. (dir) (2009): *Violencia escolar bajo sospecha*. Introducción. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2008). "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza". En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Ciclo videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (93-107) Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Rodrigo, M.J. (1997). "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas", en Rodrigo M.J. y Arnay J. *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la República Argentina (2017). *Aprender 2017*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_caba_secundaria_2017_0.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Vygotsky, L. (1926-2012). *Conducta Ética. Naturaleza de la Ética desde el Punto de Vista Psicológico*. Traducción de Efraín Aguilar en <http://vygotski-traducido.blogspot.com.ar/search/label/Conducta%20%C3%A9tica>

PROGRAMA EDUCACIÓN PARA LA ORIENTACIÓN: INTERVENCIONES INSTITUCIONALES EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE Y PANDEMIA

Flores, Claudia Rosana; Pereda, Yamila; Shaferstein, Carolina

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación. Dirección de Orientación al Estudiante. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El Programa “Educación para la Orientación”, se desarrolla desde la Dirección de Orientación al Estudiante (DOE) de la UBA con la finalidad de acompañar a los/as jóvenes en su preparación para la transición a los estudios superiores, otras formaciones y al mundo del trabajo. Su principal línea de acción, fundamentada desde los enfoques actuales de la Psicología de la Orientación, se lleva a cabo a través de talleres destinados a alumnas/os de los últimos años de las escuelas secundarias públicas de CABA. En sus casi veinte años de implementación ininterrumpida, frente a diversos cambios en el devenir de nuestro país y de la realidad educativa en particular, el monitoreo y evaluación de las intervenciones favoreció el diseño de estrategias para alcanzar las metas propuestas. Siendo un Programa tradicionalmente anclado en la presencialidad, la pandemia por el COVID 19 presentó un gran desafío, impulsando múltiples innovaciones y adecuaciones. Considerando el impacto del contexto de pandemia en la salud mental de la población juvenil, la posibilidad de anticipar futuras alternativas consolida la pertinencia de las intervenciones que acompañen y promuevan transiciones saludables en el marco de la construcción de proyectos, en tiempos de incertidumbre y crisis global.

Palabras clave

Orientación Vocacional - Escuelas - Programa - Pandemia

ABSTRACT

THE “EDUCACIÓN PARA LA ORIENTACIÓN” (EDUCATION FOR GUIDANCE) PROGRAM: INSTITUTIONAL INTERVENTIONS IN VOCATIONAL GUIDANCE IN TIMES OF UNCERTAINTY AND PANDEMICS

The “Educación para la Orientación” Program is developed by the Student’s Orientation Office (Dirección de Orientación al Estudiante - DOE) of UBA with the aim of accompanying youth in their preparation for the transition to higher education, other studies and the world of work. Its main line of action, based on the current approaches of Lifelong Guidance and Counseling, is carried out through workshops for students in the last years of

public secondary schools in CABA. In its almost twenty years of uninterrupted implementation facing numerous changes in the national and educational reality, the monitoring and evaluation of the interventions favored the design of strategies to achieve the proposed goals. From its beginning, being a traditionally face-to-face program, the context of COVID 19 pandemic presented a great challenge, leading to multiple innovations and adaptations. Considering the impact of the pandemic context on the mental health of youths, the possibility of anticipating future alternatives consolidates the relevance of interventions that accompany and promote healthy transitions within the framework of life designing, even in times of uncertainty and global crisis.

Keywords

Vocational Guidance - Schools - Program - Pandemic

Introducción

En el marco de la reflexión acerca de la salud mental y el bienestar en contextos de incertidumbre y cambio global, los enfoques actuales en Psicología de la Orientación resultan sumamente oportunos, dando pie a presentar intervenciones que, desde sus inicios, procuran favorecer las inserciones sociales, educativas y laborales satisfactorias, en especial en poblaciones que frecuentemente encuentran mayores dificultades para construir proyectos personales en tiempos de crisis. Tal es el caso del Programa “Educación para la Orientación” que se describe a continuación.

Desde hace casi dos décadas, el equipo de psicólogas y psicólogos de la Dirección de Orientación al Estudiante (DOE) que depende de la Subsecretaría de Orientación Universitaria de la Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación del Rectorado de la UBA, lleva adelante esta propuesta que se implementa, principalmente, con escuelas secundarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires.

Como todo Programa, nuclea un conjunto organizado de proyectos y actividades que persiguen una meta común: acompañar la construcción de proyectos futuros principalmente en pobla-

ciones juveniles de los últimos años de la escolaridad media, procurando incluir propuestas orientadoras transversales dentro del sistema educativo formal. En este sentido desarrolla actividades que buscan facilitar tanto la reflexión y el autoconocimiento en la población mencionada, como la identificación de estrategias para la búsqueda y el análisis de la información necesaria al momento de tomar decisiones. A lo largo de los años, sus líneas de acción se diversificaron al tiempo que ampliaron su cobertura a un número creciente de instituciones educativas y destinatarios/as.

Si bien cuenta con diversos antecedentes, sus orígenes se remontan a un proyecto de articulación entre la escuela secundaria y el mundo de los estudios superiores, a partir del interés por abordar uno de los hilos más delgados en las trayectorias estudiantiles en la coyuntura de una de las crisis institucionales y económicas que dejaron huella permanente en la historia argentina, en el año 2002. Asimismo, este proyecto se consolidó en el marco de una convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación, en el año 2005.

Desde entonces, en el camino de ir construyendo diversas intervenciones, se fueron planteando distintas modificaciones e innovaciones, emparentadas a los cambios del contexto general y de la realidad educativa en particular, ampliándose y sosteniendo en paralelo diferentes dimensiones de trabajo. Entre ellas, cuestiones vinculadas a la planificación de las actividades y al diseño de los dispositivos de intervención orientadora, la gestión mancomunada con referentes escolares y la comunicación interinstitucional, así como la coordinación en sí misma, con los avatares y los emergentes de cada experiencia única.

Para el año 2019, el Programa contaba con dos líneas de acción principales. Por un lado, aquella que ha sido históricamente central, que reúne proyectos destinados a intervenir de manera directa con estudiantes del nivel secundario que cursan los últimos años de su escolaridad, a través de talleres. Por otro lado, en pos de ampliar el alcance de las intervenciones y a raíz de numerosas demandas, progresivamente se fueron implementando propuestas de formación y actualización docente y profesional, junto con otros proyectos de consulta y asesoramiento para equipos afines.

Siendo un Programa tradicionalmente anclado en la presencialidad, la pandemia ocasionada por el COVID 19 ha presentado un gran desafío, impulsando múltiples innovaciones y adecuaciones. De esta forma, se continuó acompañando y promoviendo transiciones saludables en el marco de la construcción de proyectos y del reconocimiento de la importancia que tiene, para las juventudes, poder anticipar futuros posibles, más aún, en tiempos de incertidumbre y crisis global.

Enfoques actuales. Marco teórico de las intervenciones.

Toda praxis orientadora se erige dentro de los marcos de referencia aportados por los enfoques teóricos subyacentes a los equipos profesionales que diseñan las intervenciones. (Sánchez

García, M. F. y Álvarez González, M., 2012). A su vez, de los contextos en los cuales las acciones orientadoras se despliegan, emergen interrogantes, restricciones y oportunidades que inciden sobre las prácticas. El Programa “Educación para la Orientación” aborda uno de los principales objetivos en Orientación Vocacional, referido a ayudar a las juventudes en la construcción de sus proyectos futuros, y en definitiva de su vida, en un escenario oportuno como lo es el sistema escolar.

Este ámbito clave para el despliegue personal y social de las personas, favorece el alcance de las intervenciones orientadoras. Las instituciones educativas constituyen un espacio propicio para la construcción de la representación de sí mismos/as por parte de los/las alumnos/as, incidiendo tanto en la constitución identitaria como en la producción de referencias en torno a lo social y, por lo tanto, en la configuración de futuros posibles (Dubet y Martucelli, 1998; Reguillo Cruz, 2000; Weiss, 2012). Las experiencias que se desarrollan en la escuela, a través de prácticas cotidianas compartidas con pares y personas adultas, tienen gran relevancia en la vida de los/as jóvenes, que exploran y ensayan diversos roles sociales. La orientación, desde una perspectiva psico-educativa, procura que los/as adolescentes aprendan a orientarse, favoreciendo, desde su función preventiva y anticipatoria la posibilidad de atravesar las transiciones que afronten a lo largo de su vida con mayores recursos para desplegar.

Si bien los enfoques actuales en Psicología de la Orientación han dejado de ser exclusivamente una intervención puntual en el momento de la finalización de la escuela secundaria, esta etapa continúa constituyendo un cambio significativo, y campo de acción para las intervenciones orientadoras. Se comienza a despedir la vida escolar, con sus hábitos, sus costumbres, los roles aprendidos y se anticipan las modificaciones que se afrontarán. A futuro, los/as jóvenes prevén comportamientos, rutinas y responsabilidades nuevas, que despiertan sentimientos ambivalentes: expectativas por lo que vendrá, y temores respecto a poder cumplir con aquellos objetivos que se propongan, sobre todo en contextos tan inciertos y adversos como el actual. Como refieren Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck y Van Vianen (2009), la tarea a realizar por quienes son destinatarios/as de las acciones en orientación, se vincula con la asunción de responsabilidades en la construcción de sus trayectorias y en su formación identitaria, y no solamente con la realización de una elección ocupacional.

Las transiciones psicosociales han sido definidas como cambios significativos que, si bien se producen en un espacio temporal relativamente corto, tienen efectos durables en tanto generan modificaciones en la percepción del mundo de la persona, afectando sus modos de comprender o actuar en distintas esferas de su vida. (Parkes, 1971) En este sentido, se requiere de la actividad del sujeto para generar otras modificaciones internas y también cambios en su entorno para ir adaptándose a estas nuevas circunstancias favorablemente. Por lo tanto, el modo en que una transición sea afrontada dependerá de diversos facto-

res subjetivos, institucionales y sociales.

Justamente, la tarea del/a orientador/a con los/as jóvenes implica, entre otras cuestiones, acompañarlos/as en estos virajes dentro de sus trayectorias, que inciden en la construcción de su propia identidad (Aisenson, 2007). Los marcos que la Psicología de la Orientación aporta para diseñar acciones requieren del análisis crítico de los contextos, la complejidad en las dinámicas, la multiplicidad de situaciones y puntos de partida de las personas para comprender la realidad, para adaptarse y para actuar. (Savickas et. al., 2009). Las intervenciones profesionales, como por ejemplo las del Programa, permiten ofrecer espacios que propicien la identificación de factores subjetivos y contextuales incidentes en estas transiciones, así como la reflexión sobre los recursos y dificultades que se presentan, junto con la exploración, selección y apropiación de información necesaria para desenvolverse en estos nuevos ámbitos. Este proceso requiere de una posición activa por parte de quien se orienta, por lo que también se busca propiciar la autonomía y la adquisición de herramientas simbólicas, de manera que los aprendizajes adquiridos en este proceso puedan transferirse a otros momentos de la vida.

Transición, contexto actual, factores de riesgo y prevención.

Como fuera mencionado, las intervenciones del Programa “Educación para la Orientación” procuran promover en la población destinataria la reflexión sobre sí mismos/as y sobre las posibilidades de estudio y trabajo, así como la identificación de los factores contextuales que inciden en sus elecciones. En tiempos de pandemia, estas tareas adoptaron una condición relevante y características especiales, en particular para aquellos/as jóvenes próximos a la finalización de la escuela secundaria. (Quattrocchi, Flores, Virgili, Cassullo, De Marco, Moulia, y Siniuk, 2020). La incertidumbre respecto del futuro -que es una cuestión presente en quienes se encuentran en una situación de transición-, se vio acrecentada, interpelando y generando nuevos desafíos para quienes acompañan sus trayectorias.

Savickas et. al. (2009) mencionan que la actualidad plantea una pérdida de referencias establecidas, la caída de los apoyos y seguridad propios de ambientes más tradicionales que confrontan a las personas con la constante reflexión acerca de la dirección que les quieren dar a sus vidas. Al mismo tiempo, se incrementa la percepción de los riesgos que se corren. El contexto inédito acaecido por la pandemia por COVID19 ubica a las juventudes como una población especialmente vulnerable. Por un lado, porque se encuentran afrontando diversas transiciones propias de su momento vital y claves en su constitución psíquica tales como la construcción de identidad, cambios entre distintos sistemas educativos e inserciones sociolaborales. Por el otro, se suman factores que complejizan y profundizan dicha vulnerabilidad, dado que es un grupo que generalmente sufre mayores niveles de desigualdad, de precarización laboral y de incertidumbre respecto al futuro socioeconómico, lo cual se re-

fleja en las mediciones de la caída de la tasa de actividad del último trimestre del año 2020 (INDEC, 2020). Por último, se trata de una población en la cual se han visto incrementadas las preocupaciones respecto a la salud propia y de seres queridos, así como el tiempo que dedican a colaborar con tareas domésticas y cuidado de familiares, en detrimento de otros compromisos previos como ser los escolares (Quattrocchi, et. al, 2020).

Gimeno Sacristán (1997) plantea que todas las crisis -que como mínimo permite nombrar algo de lo intempestivo e inusitado del devenir en el 2020- conllevan ciertos riesgos de dejar secuelas traumáticas si no se resuelven exitosamente, pero, también son una oportunidad para nuevos aprendizajes significativos y favorecedores para la vida de un sujeto. En este sentido, la orientación vocacional, desde los enfoques holísticos y preventivos, facilita el desarrollo integral de las personas estimulando la identificación de futuros que puedan plantear una mejora sobre la situación presente. De esta forma, las intervenciones orientadoras pueden funcionar como un dispositivo de protección para las personas, al articular la educación, el trabajo y la salud (Aisenson, 1997; Savickas et. al., 2009).

Año 2020: Adecuación del Programa a entornos virtuales. Un nuevo desafío en tiempos de pandemia

La pandemia por COVID-19 que irrumpió desde comienzos de año tanto a nivel mundial como local, impuso importantes modificaciones en las rutinas y actividades de todas las personas, dentro de las cuales el sistema escolar se vio profundamente afectado, en principio ante el cierre masivo de las actividades presenciales en las instituciones educativas y sus posteriores reconfiguraciones. La distribución de los tiempos y de los espacios como pilares organizadores de la rutina que impone la escolaridad se vio trastocada por plazos indeterminados que finalmente abarcaron prácticamente el ciclo lectivo completo. Así, el no poder asistir a clases significó para muchos/as estudiantes, la pérdida de uno de los espacios centrales de encuentro con otros/as. Sin las interacciones cara a cara, experiencias compartidas y conversaciones que -entre otras- subyacen a la construcción de un relato reflexivo propiciatorio de procesos de constitución identitaria, se plantea el interrogante de las consecuencias de estos acontecimientos a futuro.

En este sentido, el Programa “Educación para la Orientación” afrontó el gran desafío generado por el nuevo, incierto y complejo escenario. Con la convicción de sostener apoyos para quienes se encuentran en situación de elaborar y emprender proyectos futuros, se procuró revisar y adecuar su formato en vías de generar espacios de reflexión e información y de dar prioridad a aquellos grupos que requieren de la ampliación de sus recursos. Para dar respuesta a las escuelas públicas con las cuales se mantiene un vínculo cooperativo desde hace dos décadas, fue necesaria una evaluación general del Programa en vistas de la adecuación de la propuesta. El diagnóstico inicial permitió delimitar la situación escolar y las condiciones de viabilidad para

la implementación de las acciones de orientación. Cabe destacar que resultó crucial el diálogo con referentes institucionales, como informantes claves.

El escenario de la educación pública de nivel medio y de su población era muy complejo dada la gran heterogeneidad existente entre los/as jóvenes que forman parte de ella, cuyas realidades se configuran desde diferentes posicionamientos sociales, laborales, lugares de residencia, franja etaria, estado de salud física y psíquica, sector socioeconómico de pertenencia, acceso a bienes y servicios, entre múltiples variables que podrían mencionarse. La disponibilidad de recursos tecnológicos en los hogares y el acceso a dispositivos de las juventudes era sumamente dispar, así como también la posibilidad de acceder a la conectividad y de disponer de espacio físico propicios para concentrarse y estudiar. Muchos/as estudiantes pertenecen a grupos de mayor vulnerabilidad social, lo cual coincide con los datos arrojados en el Informe del Observatorio de Adolescentes y Jóvenes (2020) que destacaban en junio de 2019 que más del 50% de los niños/as y adolescentes del país estaban alcanzados por la pobreza. Asimismo, dichos datos afirmaban que en el contexto de pandemia, y conforme a todas las proyecciones, la incidencia de la pobreza había aumentado.

Con relación a la población destinataria, los/as referentes escolares también advertían su preocupación en torno a la desmotivación que manifestaban sus alumnos/as frente a la imposibilidad de transitar el último año como lo habían imaginado. La finalización de la escuela secundaria está caracterizada por ser un período vivenciado de manera ambivalente en el cual el futuro se visualiza como deseado y temido a la vez. Quattrocchi et. al. (2020) retoman este planteo sobre las emociones positivas y negativas asociadas al cambio, que son a su vez, parte de la adolescencia como etapa vital, mencionando que el contexto de pandemia generó mayor incertidumbre frente al devenir, y por ende en sus posibilidades de anticipar sus proyectos. A ello se suma la evidencia de mayor presencia de sentimientos de ansiedad, tristeza y desánimo en la población mencionada.

Esto se vio confirmado en las numerosas comunicaciones establecidas con diferentes actores educativos, quienes expresaban la función de sostén que ejercían desde su rol. Esto involucraba tanto cuestiones instrumentales como el seguimiento de la participación cotidiana, contemplando las dificultades para la conexión y la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, así como para el apoyo emocional, ante expresiones de angustia, desazón y de desmotivación conforme a lo mencionado previamente.

En este contexto, para llevar a cabo las acciones a través de los entornos virtuales, y recuperando la experiencia acumulada de la DOE en el diseño e implementación de actividades de orientación vocacional mediadas por tecnologías, se elaboraron tres talleres: “Mi futuro después de la escuela”, “Herramientas para la búsqueda de trabajo” y “Conocé la UBA”. Estos talleres fueron seleccionados porque abordan temáticas centrales para la orientación vocacional y de interés para los/as jóvenes: reflexión

sobre sí mismos/as y sus anticipaciones de futuro, información sobre los estudios superiores y conocimiento del mundo del trabajo y ampliación de recursos y estrategias para la inserción laboral. Las propuestas se desarrollaron a través de un campus virtual de la UBA, de manera asincrónica, con el acompañamiento y coordinación de psicólogos/as orientadores/as del equipo profesional de la DOE. Estos dispositivos incluían materiales para promover la reflexión acerca de la propia situación, dinamizar el intercambio entre pares y participar de actividades para ampliar los saberes acerca del mundo de los estudios superiores, otras formaciones y el trabajo. En este sentido, promovían un recorrido autónomo por parte de quienes participaban, en una práctica que, además, les permitiera conocer recursos y modalidades propios del mundo académico actual.

El diseño original de las actividades tuvo múltiples modificaciones a lo largo del ciclo lectivo para mejorar el acceso y la participación de los/as jóvenes en los talleres. El monitoreo de las actividades y la evaluación en proceso fueron centrales para realizar dichos cambios. En esta instancia de seguimiento, los aportes de los distintos actores escolares también fueron insumos significativos junto con el trabajo colaborativo con el equipo de Estadística de la DOE en la realización de informes cuantitativos. Estos datos se tomaron como fuente confiable para identificar aspectos facilitadores, obstáculos y ponderar múltiples variables para realizar diferentes ajustes en las propuestas.

En líneas generales, la valoración de los/as jóvenes respecto de su participación en estos talleres fue muy positiva. Manifestaron que les sirvió para poder informarse y poner en consideración su futuro junto con la posibilidad de ampliar su mirada con relación a su orientación, comenzando a dimensionar distintos aspectos y pensar sobre el lugar que cada persona tiene en sus elecciones. Muchos/as participantes expresaron haberse sentido acompañados/as y contenidos/as en este proceso. A su vez, mencionaron que propició una actitud más activa para emprender nuevas búsquedas y pensar en su situación de orientación.

Balances y desafíos

Definir el viraje propio del ciclo 2020 y su incidencia en la práctica orientadora es sumamente complejo, en especial, en el intento de plasmar una mirada objetiva y abarcativa mientras se navega aún por el oleaje del impacto de una crisis sanitaria sin precedentes, al menos en los últimos cien años, marcando un quiebre ineludible en el devenir sociohistórico.

Desde hace décadas el enfoque de la Psicología de la Orientación viene caracterizando al contexto como complejo, incierto y cambiante. Estas características ya de por sí interpelan las finalidades y prácticas del ejercicio profesional. La pandemia irrumpió complejizando aún más este escenario. Entre múltiples cuestiones, dejó al descubierto que la escuela no es solamente un lugar adonde se va a aprender contenidos, sino que es un espacio clave para el desarrollo personal. Además de destacarse su función social, se erige como ámbito privilegiado de inte-

racción y participación, incidiendo en la constitución misma de la condición juvenil, la construcción identitaria, y consecuentemente, en las oportunidades de anticipación de futuros posibles. En este último tiempo ha tenido que reinventarse, lo cual fue posible a partir del esfuerzo mancomunado de cada comunidad educativa, generando nuevas estrategias para dar continuidad a los procesos escolares.

Cabe preguntarse si la situación de pandemia y distanciamiento social tendrá efectos en las características o estrategias que imaginan o ponen en marcha las juventudes para construir su porvenir. Los desafíos que planteó la pandemia para el ejercicio profesional de los/as psicólogos/as orientadores/as abren numerosos interrogantes.

El Programa “Educación para la Orientación” buscó acompañar este devenir desde prácticas orientadoras, incorporando estrategias a partir de la experiencia acumulada en la DOE para el diseño de nuevos dispositivos de intervención que permitieran dar continuidad a la tarea. Aun cuando se presentaran dificultades para alcanzar algunos de los objetivos planteados, la experiencia ofició como punto de partida permitiendo la construcción reflexiva de las intervenciones en un contexto en el que algunas de las prácticas y herramientas con disposición tecnológica seguramente hayan llegado para quedarse, e incluso abren un horizonte para seguir forjando nuevas estrategias para orientar en los entornos a distancia.

Por último, la experiencia recogida consolida el valor de ofrecer propuestas orientadoras para los/as jóvenes que finalizan la escuela secundaria con la convicción de equiparar las oportunidades para la construcción reflexiva de proyectos, en el marco del compromiso ineludible de la Universidad de Buenos Aires con la educación pública y de las finalidades de la orientación vocacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (1997). La orientación vocacional como dispositivo articulador entre educación, trabajo y salud. *Revista de investigaciones en Psicología*, Año II, Nro. 3, 7-19. Buenos Aires. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- 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.) (Ed.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 71-95). Buenos Aires: Noveduc.
- 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 de la Facultad de Psicología* ISSN: 0329-5885 Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Vol XXI.
- CEPAL UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Fernández Arroyo, N. y Schejtman, L. (2012). *Planificación de políticas, programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). Las transiciones culturales entre ambientes escolares. En J. Gimeno Sacristán *La transición a la educación secundaria*. (pp. 15-30). Madrid: Ediciones Morata.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Guichard, J. (2002). Los dos pilares de las prácticas en orientación: fundamentos conceptuales y finalidades sociales. En D. Aisenson y Equipo *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes* (pp. 37-63). Buenos Aires: Eudeba.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (2020). *Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH)*. Informe Técnico N°4. Volumen 174. Disponible en https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mercado_trabajo_eph_2trim20929E519161.pdf
- Parkes, C.M. (1971). Psychosocial transitions: A field for study. *Social Science & Medicine*. Vol. 5, pp. 101-115. 10.1016/0037-7856(71)90091-6.
- Quattrocchi, P., Flores, C., Cassullo, G.L., Siniuk, D., Moulia, L., y De Marco, M. (2018). La autonomía de los estudiantes del último año de la escuela secundaria participantes de grupos de orientación vocacional. Un estudio sobre las actividades de orientación que realizan, *Revista Orientación y Sociedad*, 18(2), 235-249.
- 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. Recuperado de: <http://www.psi.uba.ar/opsa/#informes>
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Barcelona: Grupo Editorial Norma.
- Sánchez García, M. F. y Álvarez González, M. (2012). *Bases teórico prácticas de la orientación profesional*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: España.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *Counseling Psychologist*. Sage Publications, 9 (2), 2-18. doi: 10.1177/001100008100900202
- Universidad de Buenos Aires, Instituto Gino Germani, Observatorio de Adolescentes y Jóvenes. (2020). *Pandemia en Argentina. El tiempo detenido de adolescentes y jóvenes*. <http://observatoriojovenesii-gg.sociales.uba.ar/2020/06/03/pandemia-en-argentina-el-tiempo-detenido-de-adolescentes-y-jovenes/>
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34(135), 134-148.

ESI Y VALORES RELIGIOSOS: INTERACCIONES POSIBLES. ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA SECUNDARIA RELIGIOSA EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Frattura, Sol Aymar; Lorefice, Maria Pilar; Scibona, María Victoria; Suárez, Lucia Macarena; Zacco, Agostina; Zarco, Maximiliano Alfredo
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En el marco de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado” en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, se investigó sobre la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en una escuela secundaria de gestión privada, religiosa, de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Se analizó principalmente la interacción de dicha escuela con el Programa Nacional de ESI y la congregación religiosa a la que pertenece. A través de 8 entrevistas, se indagaron los discursos de los agentes educativos sobre la ESI, su puesta en práctica y el vínculo con los valores religiosos e institucionales. También se exploraron los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo, 1997) de agentes educativos mediante cuestionarios reflexivos. También se encuestó a estudiantes para conocer su percepción sobre dicha implementación. La investigación evidenció una implementación de la ESI caracterizada por la transversalidad, el trabajo en equipo y la coherencia con los valores religiosos que promueve la congregación religiosa. Finalmente, una posterior instancia de devolución abrió interrogantes respecto a la construcción horizontal de herramientas vinculadas a la implementación de la ESI.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Escuela secundaria - Religión - Pandemia

ABSTRACT

CSE AND RELIGIOUS VALUES: POSSIBLE INTERACTIONS. CASE STUDY IN A RELIGIOUS HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC

Within the framework of the Research Practice “Psychology and Education Psychologists and their Participation in Communities of Practice of Situated Learning” at the Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires, the following research was made to investigate the implementation of Comprehensive Sexuality Education (CSE) in a private religious secondary school in the Province of Buenos Aires, Argentina. The analysis was mainly focused on the school seen as a system of interaction with

others (Engestrom, 2001). Through 8 interviews, the educational agents’ discourse about the CSE were investigated as well as its implementation and connection with the religious and institutional values. The Situational Mental Models (Rodrigo, 1997) of educational agents were also investigated through reflexive questionnaires. Students of this institution were also surveyed in order to learn about their point of view on the mentioned implementation in their school. The research proved that implementation of the CSE is characterized by transversality, teamwork and coherence with the religious values ??promoted by the religious congregation in which the school belongs. Finally, in the last instance results, questions emerged regarding the equality construction of the tools associated with the implementation of CSE.

Keywords

Comprehensive Sexuality Education - High School - Religion - Pandemic

Introducción

En Argentina, la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (2006) establece el derecho de niños y adolescentes a recibir educación sexual en todos los establecimientos educativos de la Nación. Es por esto que cada establecimiento educativo debe llevar a cabo acciones que contribuyan al cumplimiento del Programa Nacional de ESI (2012).

En este sentido, este trabajo de investigación pretende indagar cómo, a nivel institucional, se lleva a cabo la implementación de los contenidos curriculares establecidos en dicha, en una escuela secundaria de gestión privada y religiosa, en la Provincia de Buenos Aires, Argentina; teniendo en cuenta sus características, como también las de la comunidad y las de otros sistemas con los que interactúa. Además, se busca analizar la posible influencia de los valores religiosos de la institución sobre la implementación de la ESI que la escuela, como sistema, lleva a cabo cotidianamente aún en el contexto de pandemia.

Marco teórico

En Argentina, la implementación de la ESI es reglada por la Ley Nacional 26.150 (2006). La misma exige el abordaje de la se-

xualidad y otras temáticas relacionadas desde la articulación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. La ESI 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. En este sentido, los establecimientos educativos deben llevar a cabo acciones que contribuyan al cumplimiento del Programa Nacional de ESI (2012). Para esto, cada institución deberá intentar llegar a acuerdos que les permitan adaptar 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.

Tanto las intervenciones como las propuestas curriculares que involucran a la ESI pueden pensarse desde distintos enfoques. Específicamente, la Ley N°26.150 promueve trabajar con un enfoque de género, el cual implica considerar relevantes las condiciones sociales de construcción de los géneros y el atravesamiento de los mismos para pensar las desigualdades. Otros enfoques compatibles con este tipo de implementación son el de la sexología, que resalta la importancia del pleno disfrute de la sexualidad, y el enfoque jurídico, centrado en el ejercicio y regulación de los derechos. Estos enfoques se contraponen al biologicista y al moralista, que responden a una lógica más tradicional (Morgade, 2006).

Por otro lado, y en relación con los distintos roles que pueden tomar las agentes educativas, se destaca el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar (EOE). El mismo es regulado por la Disposición N° 76 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008), la cual plantea que los EOE deben intervenir de manera interdisciplinaria. Esto se da conjugando los saberes de sus integrantes, desde un enfoque integrador, interinstitucional e intersectorial. Además, se propone que desde los mismos se oriente y acompañe a la comunidad educativa, buscando reforzar los vínculos que humanizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, en pos de garantizar la inclusión educativa y social.

Por otra parte, se retomó la Tercera generación de la teoría de la actividad (Engestrom, 2001) para pensar como unidad de análisis ampliada la interacción, como mínimo, entre dos sistemas, es decir, entre dos triángulos mediacionales expandidos. Esto permite centrar el análisis en las interacciones del sistema Escuela con los otros sistemas. Cada sistema está compuesto por diferentes elementos (sujeto, objeto, instrumentos, comunidad, división del trabajo, reglas y normas) que, a partir de que se ponen en juego en pos del objeto al que la actividad se dirige, pueden o no producir contradicciones. Estos sistemas se comprenden siempre mediados por instrumentos y orientados hacia objetos y metas. Esto implica que las acciones grupales

o individuales se encuentran subordinadas a la actividad de los sistemas y sólo pueden ser comprendidas en el contexto de dicha actividad (Engestrom, 2001).

Dentro de esta unidad, el aprendizaje expansivo puede dar lugar a la transformación y ampliación de las posibilidades de acción de un sistema, a través del cuestionamiento crítico y del esfuerzo colectivo orientado al cambio. Este tipo de aprendizaje es posible, principalmente, en tanto se expanden los objetos compartidos del sistema a través de la utilización e integración de nuevas herramientas. En esta lógica, la interacción entre contextos de crítica, contextos de descubrimiento y contextos de práctica, puede dar lugar al aprendizaje y, así, a la expansión y transformación de los sistemas (Erausquin, 2014).

Por último, desde el constructivismo episódico, Rodrigo y Correa (1999) entienden los Modelos Mentales situacionales (MMs) como *una representación episódica, dinámica y flexible de la tarea-situación, integra parte de la teoría implícita y de las demandas de la situación o tarea*. Este concepto permite pensar la dinámica de trabajo de les agentes entrevistades en relación con la implementación de la ESI en la institución.

Metodología

Para la recolección y el análisis de los datos se confeccionaron entrevistas semidirigidas administradas a 8 agentes educativas: directora, vicedirectora, dos preceptoras, coordinadora de ESI, un profesor, psicopedagoga y trabajadora social. Estas fueron realizadas desde una perspectiva etnográfica (Guber, 2001), es decir, buscando comprender los significados a partir de la perspectiva de les entrevistades como informantes privilegiadas acerca de las cuestiones que atraviesan la cotidianidad de sus vidas y su desarrollo laboral, que en este caso implica la implementación de la ESI en la institución analizada.

También se utilizó el Cuestionarios de reflexión sobre situaciones problema vinculadas a la temática de Educación Sexual Integral (Erausquin, 2019). El análisis de las respuestas a estos cuestionarios se realizó con la "Matriz Multidimensional de Análisis Complejo 1: Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo" (M1) (Erausquin, 2007 en Erausquin, 2019). Por último, se construyó un cuestionario autoadministrable para estudiantes de la institución analizada a través de la plataforma "Google Forms", como herramienta *ad hoc*. Esta misma permitió un análisis de carácter cuantitativo y cualitativo a partir de las 229 respuestas obtenidas de les estudiantes (con una participación similar de todos los cursos, de 1° a 6° año) a través de la confección de gráficos y nubes de palabras.

Presentación y análisis de datos

La institución indagada se encuentra ubicada en Bella Vista, localidad de la zona norte del Gran Buenos Aires. Pertenece a la religión Católica Apostólica Romana y depende de la congregación de las Hermanas de la Misericordia de las Américas. Cuenta con los niveles de escolaridad inicial, primario y secundario;

siendo este último el analizado. La Escuela, en tanto sistema de actividad, cuenta con un objetivo común: la implementación de la ESI. Esta se rige principalmente por reglas y normas como la Ley 26.150 y la Disposición provincial 76-08. Por otro lado, se destacan también a ciertos valores institucionales señalados por la mayoría de los agentes entrevistados como “la *alegría, la libertad, la misericordia y el compromiso*”, que parecen influir sobre el objeto que la implementación de la ESI conforma. Engestrom (2001) comprende a los sistemas como “*una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses*” (p. 3). En este sentido, los entrevistados mencionaron, entre otros espacios, los encuentros de capacitación como una instancia positiva y enriquecedora. Estos pueden verse como momentos en los que intercambian diferentes vivencias, estrategias de trabajo y saberes, desde diversos puntos de vista, sobre la ESI. Dentro de esta lógica de encuentro, la institución educativa conformaría un espacio en el que se construyen y negocian modelos mentales situacionales compartidos al momento de implementar la ley. Dichos MMs se evidencian en las respuestas a los Cuestionarios situación-problema (Erasquin, 2019). Al momento de pensar los problemas e intervenciones, las situaciones problema narradas se caracterizaban por la actuación y construcción conjunta e interdisciplinaria del problema y del posterior accionar. Además, quienes respondieron adjudicaron el éxito de sus intervenciones únicamente a las competencias de los interventores, privilegiando constantemente la pertinencia y capacidad de los mismos y la institución a la que pertenecen. Si bien aparece una distancia objetiva, pareciera obturada la apertura a alternativas y la autocrítica sobre la actuación de quienes intervienen.

La perspectiva de la comunidad estudiantil

Las respuestas de los cuestionarios administrados por los estudiantes indican que reconocen cuestiones ligadas hacia los temas y aspectos más biológicos de la ESI. Sin embargo, otras respuestas demuestran que se trabaja de manera bastante equitativa sobre todos los ejes que propone la currícula de la ESI. Esto tiene coherencia con la propuesta de transversalidad que tiene la ley y el proyecto específico de la escuela. Es posible pensar que los estudiantes encuentran en la escuela un lugar en el cual sus dudas respecto a la sexualidad son alojadas. Además, se indagó acerca de qué temáticas quisieran trabajar. Una gran parte destacó que les gustaría profundizar sobre temas ya trabajados. Por último, surgieron respuestas en torno a temáticas como violencia, consentimiento, identidad de género y diversidad sexual, y el anhelo de “tener ESI. antes”. En conclusión, este cuestionario suma otra voz, arrojando resultados muy 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.

Interacciones en y entre sistemas

Se puede dar cuenta de diversas aristas que caracterizan a la interacción intrasistema y a los modelos mentales situacionales, pensándolos como compartidos en el escenario sociocultural que la escuela puede configurar. Una recurrencia es la apropiación del trabajo en equipo, que posibilita la transversalidad para implementar la ESI. Las preceptoras dicen que “*siempre las decisiones se dan en conjunto y medidas por el equipo*”. Las intervenciones profesionales se distinguen por la actuación y construcción conjunta del problema y el posterior accionar, así como también por la articulación de objetivos previos a la intervención. Los agentes, además de ser conscientes de su trabajo en equipo como fortaleza, le atribuyen a este el éxito de las intervenciones realizadas.

En esta línea, y en parte por trabajar en equipo, los agentes de esta institución logran sostener en la virtualidad las actividades que implican tanto la implementación de ESI como el sostén de los vínculos con y entre los estudiantes. Tomando las palabras de Greco (2020), el contexto actual apremia con demandas extras. Lo cual se puede observar en la escuela analizada, en el contexto provocado por la pandemia de COVID 19. Para esto resultan ilustrativas las palabras de una de las preceptoras: “*nos habilitaron un meet, una plataforma, todos los días, les dimos unos horarios para que nos podamos ver*”. El contexto conduce a la formulación de nuevas lógicas y prácticas, que confluyen en la conformación de nuevos espacios. Es decir que, se encuentran disponibles para escuchar las problemáticas emergentes, en pos de actuar sobre las mismas. En palabras del equipo directivo: “*todo el mundo sabe que puede ingresar a esta oficina (virtual) en el momento que sea como si fuera la dirección (...) siempre decimos que la nuestra es una oficina de puertas abiertas*”.

Como ha sido mencionado, la ley de Educación Sexual Integral (2006) plantea la importancia de la integración y articulación de los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos en el tratado de las temáticas correspondientes. En cuanto a esto, la coordinadora de ESI menciona que “*la ESI es la vida misma. Todo el tiempo te atraviesa la sexualidad porque, al ser seres sexuados, en todos los vínculos aparece algo que tiene que ver con la ESI, (...) tiene que ver con lo integral*”. Se puede pesquisar el trabajo pertinente desde un enfoque de género, atendiendo a la dimensión social de la construcción de la sexualidad, así como al atravesamiento de las desigualdades, para pensar en las problemáticas de la cotidianeidad (Morgade, 2006).

Resulta importante que los docentes puedan trabajar con los contenidos de ESI articulados con los contenidos curriculares. La vicedirectora hace referencia a esta transversalidad diciendo que “*pensaba, cómo desde literatura, historia, te puedo nombrar casi todas las materias cómo está atravesado...*”. Y el docente de literatura menciona que “*en el caso de ESI se promueve mucho el trabajo a articular con otras disciplinas*”. Esto, junto con otros dichos, sugiere un enfoque integral, ya que cualquier estudiante puede recurrir a una adulte referente, o puede generarse,

en la clase de cualquier materia, un debate sobre alguno de los temas referidos a la ESI.

Por otro lado, para poder llevar a cabo esta implementación transversal, es necesario que los trabajadores estén formados en el tema. Las preceptoras sostienen que desde el EOE “*nos capacitan y nos dan talleres informativos*”. La importancia de los encuentros de formación se visibiliza al momento de implementar la ESI, en las diferentes formas que esto sucede según el rol que se encarna: sea desde el dictado de una clase hasta una intervención desde una perspectiva integral.

Retomando la importancia que se le otorga a la transversalidad, se puede pensar la interacción del sistema Escuela con el sistema Programa Nacional de Educación Sexual Integral y, posteriormente, con el sistema Congregación Religiosa “*Hermanas de la Misericordia*”. La implementación de la ESI puede ubicarse como un objeto compartido, lo que da lugar a pensar que es la interacción entre sistemas la que permite que se lleve a cabo de la forma que se vislumbra a lo largo del presente trabajo (Engestrom, 2001).

La transversalidad e integralidad de la ESI, al igual que el enfoque de género y de derechos con el que se lleva adelante, se articulan con el sistema Programa Nacional ESI. Si bien este sistema cuenta con sujetos (capacitadores, académicos, especialistas, etc.) y una división del trabajo diferentes al sistema Escuela, se pueden plantear puntos de encuentro vinculados a los instrumentos de mediación, las reglas y la comunidad más allá del objeto compartido ya mencionado. En este sentido, instrumentos como los lineamientos curriculares no sólo median y son producto de la actividad de este sistema, sino que atraviesan también, como ya se ha retomado, la implementación de la ESI del sistema Escuela.

Por otra parte, puede pensarse a la Ley 26.150 como la principal norma rectora de la implementación. En este sentido, la escuela es analizada como una de las tantas instituciones educativas que forman parte de la comunidad del sistema Programa Nacional cuyo objeto apunta a garantizar institucionalmente una implementación de ESI con perspectiva de género y de derechos. Así, se visibiliza el planteo de Engestrom (2001) en torno a la subordinación de las acciones de un sistema (escuela) a la interacción con otros sistemas (en este caso, el sistema Programa Nacional), ya que la perspectiva que les trabajadores de la escuela adoptan en torno a la ESI se vincula directamente con los lineamientos y el enfoque que el Programa Nacional promueve. Esta interacción permite pensar que la apropiación de una perspectiva integral y de género, al trabajo en equipo, conlleva a establecer decisiones y planes de acción e intervención, que son propios de las problemáticas emergentes en torno a la implementación adecuada de ESI. Los dichos de la coordinadora de ESI resumen y dejan entrever la posición desde la cual el sistema Escuela trabaja y cómo se consolida esta mirada integral: “*una cosa es tener la ESI como un objetivo y otra cosa es darla porque bueno, se dio y la di. Pero lo bueno es tenerla*

como objetivo y entender todo lo que eso implica y cuánto ayuda verdaderamente a la educación integral de los chicos”.

La interacción es fundamental para lograr comprender consensos y disensos en el colegio. A lo largo de la recopilación de información puede observarse negociaciones, puestas en común e ideas compartidas en relación a la ESI y los valores, que son significativos para cada agente y sistema. Estas ideas, y su relación con los valores institucionales, ponen en evidencia las interacciones del sistema Escuela con el sistema de la Congregación Religiosa de las Hermanas de la Misericordia y, simultáneamente, las interacciones del sistema Escuela con la Comunidad de Estudiantes y Familias.

Engestrom (2001) conceptualiza los sistemas entendiéndolos como un encuentro de multiplicidad de voces, dadas por la pluralidad de puntos de vista, así como también intereses y tradiciones. Esto último se puede ver reflejado en los valores institucionales rastreados en todas las entrevistas. Las respuestas en torno a las preguntas por los valores fueron bastante similares. Pareciera que estos valores funcionan como una suerte de brújula a la hora de ejercer la práctica. Resulta interesante cómo estos valores son atribuidos y reapropiados de lo que este grupo de trabajo comprende como el sistema Congregación Religiosa de las Hermanas de la Misericordia. Se los consideran sistemas interactuantes al momento de pensar, como objeto compartido, la promoción de una educación integral que parece incluir la implementación de la ESI.

Al sistema Congregación de las Hermanas de la Misericordia se le atribuyen valores como normas que rigen y regulan tanto el trabajo del sistema Escuela como la implementación de la ESI de/en este. Por ejemplo, según el profesor de literatura, se sostienen valores como “*misericordia, respeto, solidaridad, diálogo*”. A esto se agrega la característica de ser “*hermanas para nada ortodoxas, para nada cerradas*” según el equipo directivo. En torno a la interacción entre sistemas, es que estos valores atribuidos al sistema Congregación son adoptados por el sistema Escuela como propios, como reguladores de sus propias tareas. Esto se suma a los valores, aparentemente, propios del colegio como “*la libertad*”, “*el compromiso*”, “*la alegría*”, “*la vincularidad*”, “*no dejar a nadie de lado*”, etc. Esta apropiación pone en evidencia la interacción e incluso subordinación de la escuela con esta congregación, que determina la actividad.

En este sentido, los valores del sistema Congregación Religiosa no sólo no entran en conflicto con los relacionados a los lineamientos curriculares de la ESI, sino que resultan solidarios, coherentes y hasta complementarios. Esto, se podría condensar en el siguiente dicho de la coordinadora de ESI: “*Fundamentalmente esto de educar en libertad es muy importante. (...) Mucha gente se cree que por ser un colegio confesional es un colegio rígido donde se baja línea, y sin embargo fijate, estoy dando con una libertad impresionante educación sexual integral.*”

¿La devolución como potenciadora del aprendizaje expansivo?

Como parte del proceso de investigación, se llevó a cabo un encuentro con los agentes educativos de la institución con el objetivo de compartir un espacio de reflexión en el cual devolver lo observado, analizado y aprendido.

El encuentro dio lugar al intercambio en torno a la importancia de todos los roles, reapareció la valoración del trabajo en equipo y de lo que cada rol puede aportar, desde sus propios conocimientos y funciones. También se dio lugar a reforzar la concepción de la ESI desde un enfoque de género: pensando en la transversalidad, el respeto por la diversidad y la construcción vincular desde la escucha (Morgade, 2006; Programa Nacional de ESI, 2012). Los integrantes del sistema pudieron reconocer sus fortalezas y potencialidades, y a partir de este reconocimiento, tomar las propuestas y elaborar tanto ideas propias como formas de sistematizar herramientas para la implementación de la ESI. Siguiendo a Erausquin (2014), a partir de que este sistema es consciente de sus fortalezas y debilidades, pudo buscar, durante este encuentro, dar lugar a algún tipo de movimiento o modificación que podría pensarse como un aprendizaje expansivo dentro del ámbito educativo.

Engestrom (2001) propone que las transformaciones expansivas se dan a partir de la interacción entre sistemas, lo que puede cobrar sentido al pensar al equipo de investigación como un sistema interactuante. Dicha interacción parece ser la que, a partir del entrecruzamiento de contextos, prácticas y análisis de las contradicciones, puede generar nuevas herramientas a través del intercambio. En ese sentido, este espacio se ve marcado por el objetivo explícito de modelar soluciones e instrumentos que no sólo optimicen la implementación de la ESI (como objeto de ambos sistemas) sino que también logren cierta expansión del sistema Escuela a través de la construcción conjunta de nuevas estrategias y propuestas.

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 y asignaturas) refuerza y sostiene una implementación abierta a la multiplicidad de voces. Estos espacios son posibles de sustentar gracias a la mayor fortaleza de esta institución: el trabajo en equipo. Su consistencia pareciera promover la coherencia interna con la que este sistema lleva a cabo sus tareas y su objeto.

Considerando la interacción con los sistemas Congregación Religiosa de las Hermanas de la Misericordia y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, se evidenció una implementación de ESI coherente, complementaria y en consonancia con los valores del sistema Congregación Religiosa. El objeto de los tres sistemas confluye en una implementación transversal, respondiendo al enfoque de género y derechos que el Programa

Nacional promueve y exige.

Por último, se destaca la instancia de devolución, la cual possibilitó la profundización del análisis del sistema Escuela. Se visibilizó cómo, a través de la reflexión crítica de sus prácticas, se logró la apropiación de algunas propuestas (cuestionario a estudiantes como herramienta de indagación) y construir otras nuevas (encuentros “de” capacitación, entre otras). Asimismo, se abre el interrogante que permite repensar la instancia de devolución como una herramienta que pone en interacción al sistema Escuela con el sistema “Equipo de Investigación”. Inicialmente, esta interacción pone en juego el entrecruzamiento entre contextos de práctica y crítica constructiva. Profundizar sobre esta idea, permitiría elaborar sobre los encuentros de intercambio reflexivo intersistémicos como instancias potenciadoras de construcción horizontal de herramientas, las cuales podrían cooperar al aprendizaje y la expansión de los sistemas, y los sujetos involucrados en ellos, en el ámbito educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Colegio Santa Ethnea. (s. f.). Colegio Santa Ethnea. Recuperado 24 de junio de 2021, de <https://www.colegiosantaethnea.com.ar/>
- Disposición 76 de 2008. [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. 8 de septiembre de 2008.
- 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.
- Greco, B. (2020). Intervenciones en tiempos de coronavirus: subjetividades y tecnologías. Sobre tramas, espejos y prácticas. En Filidoro, N. et al. (comp.) *La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Ley Nacional n° 26.150 de Educación Sexual Integral (2006).
- Morgade, G. (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- 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.
- Rodrigo, M.J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo M.J. y Arnay J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo I. y Monereo C. (comps.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana: Aula XXI.

ESCUELA, HISTORIA Y CONOCIMIENTO SOCIAL LA TRANSPOSICION DIDACTICA DESDE LA APROXIMACION NARRATIVA EN PSICOLOGIA CULTURAL

Garcia, Rubén Manuel

Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Facultad de Ciencias Sociales. Lomas de Zamora, Argentina.

RESUMEN

El proyecto de investigación que constituye el eje de nuestra exposición, se desarrolla, en el marco de un proceso espiralado, partiendo de una matriz de datos, y poniendo a prueba su capacidad descriptiva mediante la confrontación empírica, para reconstruirla y, así, continuar el proceso analizando la pertinencia y límites de algunos conceptos de la aproximación narrativa en psicología cognitiva (tarea; actividad y acción mediada por herramientas semióticas; cambio conceptual; apropiación de voces y polifonía) en interacción con la teoría de la transposición didáctica para el análisis de la construcción del saber histórico en el aula, los fenómenos didácticos relacionados y el diseño de dispositivos de enseñanza.

Palabras clave

Psicología cognitiva - Transposición didáctica

ABSTRACT

SCHOOL, HISTORY AND SOCIAL KNOWLEDGE. THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM THE NARRATIVE APPROACH IN CULTURAL PSYCHOLOGY

The research project that constitutes the axis of our exhibition, is developed, within the framework of a spiral process, starting from a data matrix, and testing its descriptive capacity through empirical confrontation, to reconstruct it and, thus, continue the study. process analyzing the relevance and limits of some concepts of the narrative approach in cognitive psychology (task; activity and action mediated by semiotic tools; conceptual change; appropriation of voices and polyphony) in interaction with the theory of didactic transposition for the analysis of construction of historical knowledge in the classroom, related didactic phenomena and the design of teaching devices.

Keywords

Cognitive psychology - Didactic transposition

Marco teórico

El trabajo de investigación que hemos venido realizando desde hace ya varios años intenta probar la pertinencia y los límites de una aproximación de la Psicología Cognitiva (la denominada Aproximación Narrativa, Carretero, 1997; Baquero, 1996; Bruner, 1975, 1982, 1990; Werstch, 1989; 1994; Rosa, 1994; Riviere, 1984; 1987) en articulación con conceptos de la teoría de la transposición didáctica para el análisis de los modos de producción y uso del saber histórico escolar y sus consecuencias características epistemológicas, así como la pertinencia de tal conocimiento emergente para la construcción de dispositivos didácticos.

Tales intenciones requieren cuestionarse si las categorías clásicas de la psicología cognitiva no precisan de una profunda transformación. A tal fin, utilizamos la propuesta de varios autores, (Coll, 1998; Castorina, 1996; 1998; Baquero, 1996; Riviere, 1984; 1987; entre otros) en el sentido de proponer variar el enfoque de indagación; es decir, que las preguntas se realicen desde la construcción de conocimiento en el aula hacia la psicología. Estas afirmaciones se orientan hacia una reconstrucción convergente de diversas teorías contemporáneas (las herederas del enfoque psicogenético, del sociocultural, de las denominadas teorías cognitivas, etc.) a partir del rediseño de sus unidades de análisis. Es esta última también, nuestra intención. En esta búsqueda indagamos acerca de las potencialidades y límites que para tal fin tienen las categorías psicológicas acción mediada por herramientas semióticas, tarea, apropiación de voces, polifonía y cambio conceptual.

Antes de definir tales conceptos en el marco de este trabajo, previamente indicaremos a que nos referimos por aproximación narrativa. En el marco de la psicología cognitiva aparecen varios modelos que intentan explicar el funcionamiento de los sistemas cognitivos humanos. La aproximación narrativa intenta usar como modelos de funcionamiento mental al lenguaje y la narración, oponiéndose a otros modelos (desde este punto de vista reduccionistas) que intentan explicarlo desde sistemas binarios como las informáticas. Se intenta trascender los meros procesos de incorporación, almacenamiento y tratamiento de la información para pasar a preguntarse por la interpretación, la negociación y la construcción de significados (Valsiner, 1992;

1998; Rommetveit, 1985; Newman, Griffin y Cole, 1991), la construcción y usos de símbolos en el hombre (Rosa, 1994; Riviere, 1994), la mediación semiótica (Werstch, 1985; 1988; 1989) y el uso y la apropiación de diversas voces (Penuel y Wertsch, 1998; Rosa, 1994; Saljo, 1999; Nunes, 1999; Riviere, 1994). Dentro de esta vertiente analizaremos tales construcciones como situadas en espacios sociales específicos que la constituyen (Rommetveit, 1985; Valsiner, 1987; Penuel y Werstch, 1998). En este sentido suscribimos posiciones como las de Valsiner (1987; 1992; 1998), Pino (1999a; 1999b; 1999c) y otros en el sentido de no diferenciar lo intrasubjetivo de lo intersubjetivo ni en cuanto a contenidos ni en cuanto a operaciones. En otras palabras y parafraseando a Baquero (1996) en su interpretación de Vigotsky, lo específicamente humano es social. Creemos que estas características son las que le permiten a esta aproximación realizar el análisis del saber histórico en tanto construcción discursiva intersubjetiva que es el objeto de esta trabajo.

Definido ya el marco intentaremos ahora definir los conceptos que lo operativizan a los fines de nuestro trabajo.

Actividad y acción mediada por herramientas semióticas:

en este marco teórico las operaciones mentales están constituidas y se visualizan en acciones en un doble sentido: es en ellas donde se expresan y es en ellas donde se constituyen (Leontiev, 1983; 1984). Sin embargo su desarrollo posterior ha demostrado que esta categoría (actividad) es insuficiente para describir el funcionamiento de los sistemas cognitivos humanos sino se incluyen en ella al lenguaje y la capacidad simbólica no sólo con un carácter instrumental (lugar donde el pensamiento se expresa) sino como lugar donde se constituye lo mental en un espacio social (Werstch, 1985, 1994; Saljo, 1999; Penuel y Werstch, 1998; Riviere, 1994; Rosa, 1994; Nunes, 1999; Valsiner, 1987, 1992; Rommetveit, 1985; y otros).

Tarea: En el marco del concepto actividad y a los fines de su operacionalización utilizamos la reconstrucción de la categoría tarea (Leontiev, 1983; 1984) que realizaran Newman, Griffin y Cole, (1991); en tal sentido se entiende como una construcción intersubjetiva de objetivos y acciones comunes. Es decir, ninguna de sus partes puede analizarse por sí sola ni desde el punto de vista de sólo uno de sus actores a riesgo de perder su comprensión. Consecuentemente, una misma acción en contextos situacionales y, por lo tanto, con objetivos diferentes, no constituye una tarea idéntica. Como vemos, nuevamente, las fronteras entre lo inter y lo intrasubjetivo se diluyen.

Cambio conceptual: Lo entendemos aquí como el producto de la discusión y convergencia de ideas previas y posteriores a la instrucción donde se expresan modelos de interpretación diversos. Tales ideas y modelos son efectos de modos de participación diferentes de un mismo individuo en diversos contextos y prácticas discursivas. El cambio conceptual estará entonces

fuertemente relacionado con el tipo de participación en tales contextos y prácticas (Kalekin-Fichman, 1999; Nunez, 1999; Saljo, 1999; Vosniadou, 1999).

Voces y polifonía: Esta categoría ha sido tomada por varios autores de la psicología cognitiva (Werstch, 1985, 1994; Saljo, 1999; Penuel y Werstch, 1998; Rosa, 1994; Rommetveit, 1985; y otros) desde la teoría lingüística de Bajtin (1982). La intención de tal rescate es remarcar el carácter situado y encarnado de todo enunciado. Es decir, la construcción de cada significación (en emisión y recepción) depende necesariamente del contexto situacional (social, político, lingüístico etc.). En este marco tal categoría refiere tanto al ámbito inter como intrasubjetivo dado que cada individuo se apropia de cada fragmento discursivo incorporando también y, en consecuencia, objetivos, acciones y tareas diversas. En palabras de Baquero (1996) cada individuo se apropia no solo de una herramienta semiótica (por ejemplo el discurso histórico), sino también de un modo de uso. La polifonía refiere entonces a la incorporación de voces diversas alrededor de idénticas herramientas.

La teoría de la transposición didáctica en el sentido en que aquí la trabajamos refiere a lo que Chevallard (1991, 1994) denominó una antropología del conocimiento y del saber; es decir, al modo en que los diversos usos del saber (producción, aplicación, enseñanza) lo constituyen. En tal campo analizaremos las peculiaridades que cada uno de tales usos imprime al conocimiento histórico escolar, remarcando el carácter necesario y oculto de tales transformaciones a los fines de su legitimación. En este marco analizaremos también algunos fenómenos (denominados efectos didácticos) propios de tal transposición: la algoritmización (aplicación de conceptos y/o reglas a situaciones inadecuadas) (Chevallard, 1994; Brousseau, 1990); la preconstrucción (asociación de un concepto y/o regla a un contexto situacional; incapacidad de generalizar un concepto a situaciones diversas) (Chevallard, 1994; Vergnaud, 1981; 1983); el efecto topaze, (sugerencia de respuestas por códigos didácticos más o menos transparentes) (Brousseau, 1986; Vergnaud, 1983); el efecto jourdain (reconocimiento inadecuado de erudicción en las respuestas en los alumnos) (Brousseau, 1986; Vergnaud, 1983). No es nuestra intención el análisis en paralelo del saber histórico escolar desde estos dos marcos categoriales (transposición didáctica y aproximación narrativa). Partimos del supuesto de que ambos análisis iluminan dimensiones diferentes del mismo fenómeno: la constitución del saber histórico escolar. En consecuencia, sólo su análisis convergente permitirá su comprensión y transformación.

A tal fin, nos vemos también obligados al análisis de los objetivos, procedimientos y metodologías de las diversas escuelas historiográficas y como ellas se plantean el qué, el cómo y el para qué del relato histórico. Esto es a fin de contrastarla con los fines clásicos y contemporáneos explicitados por las diver-

sas instancias curriculares para el saber escolar. Solo de este modo podremos intentar descubrir hasta que punto los objetivos, contenidos, procedimientos y metodologías del saber escolar se aproximan y/o divergen del de las diversas escuelas historiográficas.

Por todo lo antedicho y dado que es en los discursos (historiográficos, curriculares y escolares) donde se plasma la construcción del saber histórico en sus diversos ambientes: escolar, académico y social (Martinez Shaw, 1998; Topolsky, 1998; Penuel y Werstch, 1998; Riviere, 1994; Rosa, 1994), nuestra unidad de análisis es el **“saber histórico en tanto discurso”**.

Ello nos permite observarlo:

1. Desde la aproximación narrativa, pues es en la acción medida por herramientas semióticas, es decir, en las prácticas discursivas donde se constituyen y plasman las operaciones tanto intra como intersubjetivas.
2. Desde la aproximación de la teoría de la transposición, puesto que esta visión permite verlo plasmado en contenidos, objetivos, efectos didácticos, cronogénesis, etc.
3. Desde el relato histórico académico, pues en el mismo es donde podemos encontrar explícita o implícitamente sus objetivos, procedimientos y herramientas metodológicas contrastándolos con del saber histórico escolar.

En síntesis, creemos que tales convergencias teóricas en la misma unidad de análisis nos permiten analizar tal **“saber histórico escolar en tanto discurso”** de un modo menos reduccionista y, en consecuencia, apuntar a transformarlo.

2. Metodología

El diseño de nuestra investigación se direcciona hacia una búsqueda comprensiva dirigida al desarrollo de hipótesis sobre un fenómeno particular, a partir de estudios en profundidad que permitan la construcción de una matriz de categorías conceptuales. En este sentido se trabaja, como dijimos, en el marco de un proceso espiralado, partiendo de una matriz de datos, poniendo a prueba su capacidad descriptiva mediante la confrontación empírica, para reconstruirla y, así, continuar el proceso (Valsiner, 1987-1998). Esta indagación no se dirige entonces, a la búsqueda de relaciones causales a partir de hipótesis previas, ni a verificar en una muestra cuidadosamente delimitada a partir de un universo observado.

Tal puesta a prueba derivo y derivara seguramente, en necesarios ajustes (de categorías, indicadores y dispositivos) en un proceso, como ya dijimos, espiralado que nos acerque sucesivamente a nuestros objetivos. Es en tal proceso donde las particularidades de los fenómenos de la transposición didáctica impregnan con sus características específicas a tales ajustes. Dicho de otro modo creemos que esta triangulación de datos, provenientes del uso en la observación de categorías e indicadores propios de cada modelo teórico (transposición didáctica y aproximación narrativa) nos llevó a triangulaciones metodoló-

gicas y posteriormente conceptuales y, en consecuencia, teóricas. Es decir, dos miradas sobre el mismo proceso creemos nos llevan a la construcción semiológica de dos órdenes de datos diferentes y en consecuencia a la dinámica recién señalada.

4. Justificación del trabajo

Análisis de este tipo han sido desarrollados por otros autores sólo parcialmente; en consecuencia, no existen desarrollos en profundidad que traten de modo central y conjunto los modos peculiares de la transposición didáctica en la enseñanza de la Historia y la eficacia de algunas categorías de la psicología cognitiva para tal análisis. Tal déficit no ha permitido la construcción de matrices categoriales apropiadas a este fin y al diseño de dispositivos didácticos.

En cuanto al uso de los resultados de esta investigación, no es necesario abundar acerca de las dificultades que hoy sufren el sistema educativo en general y el sistema público en particular con relación a su efectividad en la transmisión de conocimientos válidos y significativos para la participación política, social y económica; dicho de otro modo, para la construcción de una ciudadanía plena. Creemos que esta línea de indagaciones aporta a la construcción de diseños curriculares, dispositivos didácticos, formación docente y otras acciones orientadas a comenzar a revertir tal situación.

PRIMERAS CONCLUSIONES PROVISORIAS

- 1.- En la construcción áulica del conocimiento histórico aparecen multiplicidad de tareas, muchas de ellas no previstas ni contempladas por el docente, lo cual suele provocar construcciones de conceptos y procedimientos no solo no buscados por el mismo, sino que, generalmente, permanecen ocultos, oscureciendo los procesos de negociación de significados en el aula.
- 2.- El uso por parte de los docentes de ciertos mecanismos semióticos por nosotros estudiados (abreviación de directivas; uso de diversos tipos de referencialidad) les ha permitido “canalizar” semióticamente el desarrollo cognitivo de los alumnos en un nivel microgenético.
- 3.- La no existencia de un claro proceso de precisión (P.P.A.) ampliada suele dificultar ese ajuste semiótico del que hablamos en el primer punto. Esto perjudica fundamentalmente a los niños sobre los cuales el docente tiene una baja expectativa de rendimiento.
- 4.- Creemos, finalmente, haber comenzado a cumplir el objetivo de poner a prueba la matriz categorial y en tal sentido, haber demostrado su capacidad comprensiva de los fenómenos de interacción verbal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtin, M. (1982) *“Estética de la creación verbal”*. Siglo XXI. México.
- Baquero, R. (1996) *“Vigotsky y el aprendizaje escolar”*. Aique Bs. As.
- Brousseau, G. (1986) *“Fondaments et méthodes de la didactiques des mathématiques”* en “Recherches en didactique des mathématiques”: Vol 7 N° 2 Pp 33-115.
- Brousseau, G. (1990) *“¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de las didácticas de las matemáticas?”*. En *Enseñanza de las ciencias, Vol. 8, 3*.
- Bruner, J. (1975) *“From communication to language: A psychological perspective.”* Cognition, 3, 225-287.
- Bruner, J. (1982) *“De la disposición al contexto (versión original en francés) En P.Fraisse (Ed) (1982), Psychologie de demain. Paris:PUF. Traducción al español de M.Olasagasti y A. Guera. El porvenir de la psicología. Morata, Madrid (1985).*
- Bruner, J. (1990) *“Acts of meaning”*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Traducción al español de Gomez Crespo, J.C. y Linaza, J.; *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Paidós, Barcelona (1991).
- Carretero, M. (1997) *“Introducción a la psicología cognitiva”*. Aique. Bs. As.
- Castorina, A. (1998) *“Piaget en la Educación”*. Paidós.
- Castorina, A. (1996) *“Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate”* Paidós. Bs. As.
- Chevallard, Y. (1991) *“La transposición didáctica”*. Aique. Bs. As.
- Chevallard, Y. (1994) *“Concepts fondamentaux de la didactique. Perspectives apportées par une approche anthropologique”* en “Recherches en didactique des mathématiques: Vol 12 N° 17 Pp 73-112
- Coll, C. (1998) *“La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula”*. En *“José Antonio Castorina y otros” (1998)*
- Kalekin-Fishman, D. (1999) *“Knowledge, Belief and Opinion: A Sociologist’s View of Conceptual Change”* en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)
- Leontiev, A. (1983) *El desarrollo del Psiquismo*. Akal. Madrid.
- Leontiev, A. (1984) *Actividad, Conciencia y personalidad*. Cartago. Mexico.
- Martinez Schaw, C. (1998) *“Total and its Enemies in Present-Day Teaching”* en Voss, J and Carretero, M. (1998).
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1991) *“La zona de construcción del conocimiento”*. Editorial Morata. Madrid.
- Nunes, T. (1999) *“Systems of Signs and Conceptual Change”* en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999).
- Penuel, W., Wertsch, J. (1998) *“Historical Representation as Mediated Action: Official History as a Tool”* en Voss, J and Carretero, M. (1998).
- Pino, A. (1999 a) *“A psicología concreta de Vigotsky. Implicaciones para educación”*. Inédito.
- Pino, A. (1999b) *“Desenvolvimiento humano. Cultura. Semiótica”*. Inédito.
- Pino, A. (1999c) *O conhecer humano*. Inédito.
- Riviere, A. (1984) *“La psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía”*. Infancia y Aprendizaje, 27-28, 7-86. Versión posterior: *“La psicología de Vigotsky”* Visor, Madrid (1985).
- Riviere, A. (1987) *“El sujeto de la psicología cognitiva”*. Alianza. Madrid.
- Riviere, A. (1994) *“The Cognitive Construction of History”* Carretero, M.; Voss, J (EDS) (1994).
- Rommentveit, R. (1985) *“Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control”* En Wertsch.
- Rosa, A. (1994) *“What do people consume History for?. Learning History as a Process of knowledge Consumption and Construction of Meanings”* en Carretero, M. y Voss (EDS) (1994).
- Säljö, R. (1999) *“Concepts, Cognition and Discourse: From Mental Structures to Discursive Tools”* en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999).
- Topolski, J. (1998) *“The Structure of Historical Narratives and the Teaching of History”* en Voss, J and Carretero, M. (1998).
- Valsiner, J. (1987) *“Culture and development of children’s actions”*. Editorial John Wiley & Sons, London.
- Valsiner, J. (1992) *“Making of the future: temporality and the constructive nature of human development”*. En G. Turkewitz y D. Devenbney (Eds.). Time and Timing in Developmente. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.
- Valsiner, J. (1998) *“The guided mind: a sociogenetic approach to personality”* Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Vergnaud, G. (1981) *“Quelques orientations théoriques et méthodologiques des recherches françaises en didactique des mathématiques”*. Recherches en didactique des mathématiques (La Pensée Sauvage). N 2-2 p. 220
- Vergnaud, G. (1983) *“Actividad y Conocimiento Operatorio”* En Coll, C. 1983.
- Vosniadou, S. (1999) *“Conceptual Change Research: State of the Art and Future Directions”* en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999).
- Wertsch, J. (1994) *“Struggling with the Past: Some Dynamics of Historical representation”* en Carretero, M.; Voss, J (EDS) (1994).
- Wertsch, J. comp (1985) *“Voces de la mente”* Ed. Visor. Madrid.
- Wertsch, J. (1989) *“Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives.”* Cambridge University Press. New York.
- Wertsch, J. (1988) *“Vigotsky y la formación social de la mente”*. Editorial Paidós. Barcelona.

EL OPTIMISMO EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE PSICOLOGÍA

García Labandal, Livia Beatriz

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

RESUMEN

Este trabajo es parte de una tesis doctoral sobre Afrontamiento y Competencias Socioemocionales en Profesores de Psicología. Objetivo: Analizar las Competencias Socioemocionales de los futuros profesores en el proceso de formación y prácticas docentes. Metodología: diseño descriptivo longitudinal, cuasi-experimental antes-después. Los participantes fueron 173 profesores de psicología en formación que cursaron el Profesorado de Psicología, UBA. Instrumento: Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE) Autora: Dra. Isabel María Mikulic. (2013). Está compuesto por 72 ítems, con 5 opciones de respuesta en escala tipo Likert. Evalúa el nivel de 9 competencias socioemocionales: asertividad, autonomía, regulación emocional, comportamiento prosocial, empatía, conciencia emocional, comunicación expresiva, optimismo y autoeficacia, en individuos mayores de 18 años. Resultados: Entre las competencias socioemocionales percibidas al inicio de las prácticas docentes se visualizan con valores medios más altos, las de Conciencia Emocional; Comportamiento Prosocial y Autoeficacia y con valores más bajos: Regulación Emocional; Asertividad y Comunicación Expresiva. Los estudiantes perciben mayor desarrollo en sus competencias socioemocionales al finalizar las prácticas docentes. Al finalizar las prácticas docentes se conservan con valores medios más altos en las mismas competencias, pero emerge resaltado el Optimismo. El enseñar y el aprender es consustancial con el optimismo: debería ser una actitud inherente en todo educador/educadora.

Palabras clave

Evaluación psicológica - Optimismo - Prácticas docentes - Profesores en formación

ABSTRACT

OPTIMISM IN PSYCHOLOGY TEACHING PRACTICES

This work is part of a doctoral thesis on Coping and Socio-emotional Competencies in Psychology Teachers. Objective: To analyze the Socio-emotional Competencies of future teachers in the training process within the framework of their teaching practices. Methodology: longitudinal descriptive design, quasi-experimental before-after. The participants were 173 psychology professors in training who attended the Psychology Faculty, UBA. Instrument: Inventory of Socioemotional Competences (ICSE) Author: Dra. Isabel María Mikulic. (2013). It is made up

of 72 items, with 5 response options on a Likert-type scale. It evaluates the level of 9 socio-emotional competencies: assertiveness, autonomy, emotional regulation, prosocial behavior, empathy, emotional awareness, expressive communication, optimism and self-efficacy, in individuals over 18 years of age. Results: Among the socio-emotional competencies perceived at the beginning of teaching practices, those of Emotional Awareness are seen with higher average values; Prosocial Behavior and Self-efficacy and with lower values: Emotional Regulation; Assertiveness and Expressive Communication. Students perceive greater development in their socio-emotional skills at the end of teaching practices. At the end of the teaching practices, higher average values are preserved in the same competencies, but Optimism emerges highlighted. Teaching and learning is inherent to optimism: it should be an inherent attitude in every educator / educator.

Keywords

Psychological evaluation - Optimism - Teacher in training - Teaching practices

Introducción

Este trabajo es parte de una tesis doctoral sobre afrontamiento y competencias socioemocionales en Profesores de Psicología en formación inicial.

El objetivo general fue evaluar la relación existente entre el Afrontamiento de las Prácticas Docentes y las Competencias Socioemocionales de los estudiantes del Profesorado de Psicología en su formación como profesores. Uno de los objetivos específicos de la misma fue analizar las Competencias Socioemocionales de los futuros profesores en el proceso de formación en el marco de sus prácticas docentes.

En el ámbito de la didáctica universitaria resulta de interés describir las competencias que debería presentar un docente ya que se trata de un saber complejo, resultante de la integración, de la dinamización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades de orden cognitivo, afectivo, psicomotor y social; y de conocimientos utilizados de manera eficaz, en situaciones que tienen un carácter común (Blanco, 2009).

Uno de los temas nodales en la formación docente es favorecer la vivencia de experiencias sociales e intelectuales, individuales y colectivas que superen ampliamente el entrenamiento técnico o la incorporación de saberes teóricos desvinculados de su

contexto de transferencia. Se procura promover capacidades y disposiciones para afrontar situaciones complejas, dinámicas e imprevisibles. Esto exige un compromiso integral, de todas las dimensiones del saber, del poder, del hacer y del ser, de quienes tienen la responsabilidad de formar futuros profesores.

Concepto de Competencias Socioemocionales

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) proponen una definición más amplia e integral del concepto de competencia, en tanto capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. Destacan las siguientes características de la noción de competencia:

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo, unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Estos autores buscan superar el concepto de competencias técnico-profesionales, vinculadas únicamente al “saber” y al “saber hacer” dentro de un ámbito educativo y profesional específico, reemplazándolo por el más amplio e integral de competencias emocionales o socioemocionales.

Bisquerra Alzina (2003) define a las competencias socioemocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Se ha estudiado a las competencias socioemocionales en relación con el constructo “Inteligencia Emocional” (IE). Bar-On (2000) reconoce ambos conceptos casi como sinónimos y definen a las competencias como la habilidad o capacidad de un individuo para actuar de un modo emocional y socialmente inteligente.

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) diferencian el concepto de competencia socioemocional del de Inteligencia Emocional. Consideran que el segundo es un constructo teórico mientras que la competencia socioemocional es un concepto más práctico que pone el acento en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia da más peso al aprendizaje y desarrollo.

El contexto educativo es un escaparate ideal para observar diferencias individuales en la forma de experimentar, percibir y expresar emociones (Fernández Berrocal, 2014). El rol que tienen las emociones y la afectividad en los espacios de enseñanza y de aprendizaje es muy importante en la actualidad. Se observa

un gran interés, por parte de los diferentes profesionales que integran el sistema educativo, por la valoración asignada a la educación emocional para el logro de la educación integral de los estudiantes (Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008).

Una opción para el desarrollo de las competencias socioeducativas docentes se encuentra en el período de formación docente, tanto inicial como continua, constituyen un momento fundamental para llevar a cabo no solo el aprendizaje disciplinar, sino que además una perspectiva integral y favorecedora del crecimiento personal de académicos de educación superior como de futuros profesores (Zahonero y Martín, 2012).

Por ello la formación inicial necesitaría contemplar formación no solo en calidad de conocimientos, sino que además trabaje una formación humanista para desarrollar comprensión del clima sociocultural de la educación y disposición en futuros docentes que puedan guiar y sostener a los educandos. Mejorar la calidad de la formación inicial docente se torna fundamental para formar profesores de excelencia (Canedo, 2014) que compartan similitud de experiencias a sus educandos. Compartir estos saberes en la formación, los que el profesor tutor adquiere como destreza y que posteriormente revierte en la enseñanza, repercutirá en lo que el alumno integre como habilidades, actitudes y valores, que definirán la futura convivencia ciudadana.

Metodología

Se trata de un *diseño descriptivo longitudinal, cuasi-experimental antes-después*. Los participantes fueron 173 profesores de psicología en formación que cursaron el Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

El instrumento utilizado es el:

- *Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE)* Autora: Dra. Isabel María Mikulic. (2013). Es un instrumento compuesto por 72 ítems, con 5 opciones de respuesta en escala tipo Likert. Fue diseñado con el fin de evaluar el nivel de competencias socioemocionales en individuos mayores de 18 años, cubriendo un vacío observado en la literatura internacional especializada en el tema. A partir del mismo se evalúan nueve competencias socioemocionales: asertividad, autonomía, regulación emocional, comportamiento prosocial, empatía, conciencia emocional, comunicación expresiva, optimismo y autoeficacia.

El ICSE representa un aporte valioso para el estudio de las competencias socioemocionales, dada la carencia de instrumentos en el campo de la Evaluación Psicológica y de la Evaluación de Programas de Intervención.

Resultados

Se analizaron las Competencias Socioemocionales en estudiantes del Profesorado de Psicología al inicio y al finalizar sus prácticas docentes.

Entre las Competencias Socioemocionales percibidas por los estudiantes al *inicio* de las prácticas docentes se visualizan con valores medios más altos, las competencias de Conciencia Emocional ($M=4,32$; $DE=0,55$); Comportamiento Prosocial ($M=3,97$; $DE=0,57$) y Autoeficacia ($M=3,90$; $DE=0,64$). Por otro lado, las competencias percibidas con valores más bajos son Regulación Emocional ($M=3,45$; $DE=0,72$) Asertividad ($M=3,56$; $DE=0,72$) y Comunicación Expresiva ($M=3,69$; $DE=0,68$)

Entre las Competencias Socioemocionales percibidas por los estudiantes al *finalizar* las prácticas docentes se visualizan con valores medios más altos, las competencias de Conciencia Emocional ($M=4,20$; $DE=0,62$); Comportamiento Prosocial ($M=3,98$; $DE=0,52$) y Optimismo ($M=3,96$; $DE=0,69$). Por otro lado, las competencias percibidas con valores más bajos son Regulación Emocional ($M=3,55$; $DE=0,67$); Asertividad ($M=3,63$; $DE=0,71$) y Comunicación Expresiva ($M=3,72$; $DE=0,67$) (Tabla 8).

Al analizar el perfil de Competencias Socioemocionales percibidas por los estudiantes de profesorado se advierten diferencias significativas entre el inicio y finalización de las prácticas docentes de los futuros profesores que cursan el profesorado de psicología en las competencias de Asertividad y Regulación Emocional. Como se aprecia en la Tabla 9, los valores medios en tales competencias son más elevados en el período de finalización.

Al inicio el valor de Asertividad es ($M=3,56$; $DE=0,72$) y al finalizar es ($M=3,63$; $DE=0,71$). Los estudiantes perciben mayor desarrollo en esta competencia. En tanto que al inicio el valor de Regulación Emocional es ($M=3,45$; $DE=0,72$) y al finalizar es ($M=3,55$; $DE=0,67$). Los futuros profesores perciben mayor desarrollo en esta competencia.

Discusión

Los datos relevados confirman que las Competencias Socioemocionales, específicas para el campo de la docencia, de los futuros profesores se despliegan en el proceso de formación en el marco de sus prácticas docentes. Durante su participación en el dispositivo de formación los estudiantes descubren la necesidad de manejar las tensiones y sentimientos que pueden surgir en el acto educativo, máxime en tiempos inciertos y complejos como los actuales.

Entre las competencias socioemocionales percibidas por los Estudiantes de Profesorado al inicio de las prácticas docentes se visualizan con valores medios más altos, las competencias de Conciencia Emocional; Comportamiento Prosocial y Autoeficacia. Por otro lado, las competencias percibidas con valores más bajos son Regulación Emocional; Asertividad y Comunicación Expresiva. Al finalizar las prácticas docentes se conservan con valores medios más altos las mismas competencias, pero emerge resaltado el Optimismo.

Al analizar los datos es posible remarcar que las competencias

socioemocionales percibidas presentan valores medios altos desde el inicio de la cursada, lo que permitiría afirmar que aquellos que eligen la carrera de Profesorado de Psicología presentan un patrón o un comportamiento similar en lo que respecta a las competencias socioemocionales. Podría pensarse entonces, como sostienen Fernández Berrocal y Extremera (2002), que este patrón de comportamiento es incentivado durante la formación docente en tanto los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad de los profesores para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de las clases.

Los cursantes del profesorado manifiestan comprender y reconocer las emociones que emergen en sus prácticas de enseñanza. En otras palabras, pueden decodificar algunas señales en su cuerpo, por ejemplo, movimientos faciales o cambios en la voz. Sostienen que tienen eficacia para lograr aquello que desean cuando se encuentran dando clase. Reconocen aquellas acciones que realizan para ayudar a sus estudiantes en la práctica, sus intentos por comprenderlos, apoyarlos en sus avances en el aprendizaje, reforzar sus logros.

Al finalizar las prácticas docentes los estudiantes perciben mayor desarrollo en la competencia de Asertividad. El desarrollo progresivo de esta competencia es fundamental, para que un futuro profesor pueda sostener sus ideas y creencias con seguridad, sea hábil para comunicarse o competente en lo relacionado a la confianza en sí mismo y en los demás. Un docente debe poder ofrecer argumentos para sus decisiones o para conducir un grupo de estudiantes a su cargo con seguridad y eficacia y ser diestro en la resolución de conflictos (Díaz Torres y Rodríguez Gómez, 2010).

Por ello resulta necesario que los formadores de profesionales construyan espacios educativos que prioricen estos comportamientos asertivos. A lo largo del desarrollo de la cursada en el trayecto de formación en las prácticas docentes esta competencia se incrementa, en tanto el aprendizaje cooperativo en el marco de comunidades de aprendizaje posibilita mejorar las habilidades intelectuales y sociales (habilidades de comunicación, confianza, resolución de conflictos, y liderazgo) de los estudiantes que en ellas participan.

Otro aspecto que se considera interesante analizar es el mayor desarrollo en la competencia Regulación Emocional dado que aparece con un mayor valor al finalizar las prácticas docentes los futuros profesores. Es decir, señalar un mayor manejo de sus emociones implica el desarrollo de estrategias de control, como las maneras de modular, inhibir intensificar o disminuir reacciones ante situaciones desencadenantes de emociones. El desarrollo progresivo de la regulación emocional a lo largo del trayecto de las prácticas docentes marca que los futuros profesores presentan una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás.

El Optimismo es una competencia que se visualizó con valores medios más altos, al finalizar las prácticas docentes. Se trata de

una herramienta cognitiva: una expectativa que tiene su base en las explicaciones causales que sostienen las personas para explicar los sucesos que experimentan. Este estilo explicativo optimista influirá en la orientación que le den a los hechos que le suceden en su vida, en nuestro caso a los referentes a la vida académica. Dentro de esta perspectiva salugénica podría potencialmente enmarcarse en las competencias socioemocionales, enfatizando que las relaciones sociales apoyadas en el optimismo son fuente de satisfacción y bienestar.

Estudios precedentes, como los de Rodríguez Martín y Rodríguez Ledo (2011), demuestran que la ampliación cognitiva y comportamental producida por estilos optimistas, y sus característicos niveles altos de motivación y logro, determinarán la implementación de prácticas exploratorias orientadas hacia la búsqueda de situaciones y contextos en los que las competencias socioemocionales se verán favorecidas.

Considerando los datos relevados se puede señalar que, si bien la Regulación Emocional se sostiene con valores medios bajos en los futuros profesores, al incrementarse el Optimismo se observa una tonalidad diferente en aquellas competencias y recursos que permiten afrontar creativamente las múltiples situaciones de interacción y comunicación que suceden en la institución educativa.

Es significativa la aparición del Optimismo al finalizar su experiencia como docente. Da cuenta de un buen recorrido, refleja un trabajo comprometido y colaborativo de sus pares y del tutor. Sienta las bases para continuar desarrollándose en esta profesión. La actitud positiva ante posibles adversidades lo ubica en otro espectro de posibilidades frente a la complejidad que implica la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativas.

Conclusión

Cobra especial significación a la luz de la investigación realizada tener en cuenta la presencia de un perfil de Competencias Socioemocionales percibidas por los estudiantes de profesorado. Al hacerlo se advirtieron diferencias significativas, entre el inicio y finalización de las prácticas docentes de los futuros profesores que cursan el profesorado de psicología. Los estudiantes perciben mayor desarrollo en sus competencias socioemocionales al finalizar las prácticas docentes. Es interesante pensar que los tutores que son competentes socioemocionalmente suelen manejar mejor sus emociones, gestionar las clases de forma más efectiva, establecer códigos de conducta, desarrollar interacciones más comprensivas y alentadoras con sus estudiantes y, por ende, estimulan el desarrollo socioemocional de ellos. Podría agregarse como aporte sustancioso a esta variable que el optimismo de los tutores se refleja de manera significativa en el afrontamiento positivo de las prácticas de los estudiantes.

El enseñar y el aprender es consustancial con el optimismo: debería ser una actitud inherente en todo educador/educadora. Se trata de una tarea que supone y exige relaciones interpersonales saludables e invita a la mejora de la calidad de vida de los

estudiantes. El valor diferencial de las personas optimistas es que hacen frente a las adversidades e intentan ver el lado bueno aun cuando el entorno o las situaciones son difíciles u hostiles. Entendiendo aquí la importancia que poseen los estilos optimistas de explicación de la realidad y las habilidades sociales en el incremento de satisfacción y bienestar en todos los ámbitos de la vida

En otros términos, una posición optimista potencia la posibilidad de otorgar significación positiva a las experiencias de vida, la adopción de mayor cantidad de medidas para crear redes de apoyo afectivas y sociales, surgiendo la hipótesis de una relación positiva entre optimismo, calidad de vida y afrontamiento de situaciones complicadas en las prácticas de enseñanza.

La docencia es una profesión emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente, cuya complejidad solamente es vivida por quienes suelen poner el cuerpo y el alma en el aula. Las palabras de Galeano (1989) permiten realizar un cierre. *“De nuestros miedos nacen nuestros corajes, y en nuestras dudas viven nuestras certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible, y los delirios otra razón. En los extravíos nos esperan los hallazgos porque es preciso perderse para volver a encontrarse”*

BIBLIOGRAFÍA

- Adame, M., De La Iglesia, B., Gotzens, C., Rodríguez, R. y Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. *En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 77-86
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *En Educación XXI: Revista de Educación siglo XXI*, 10, pp. 61-82. Universidad de Barcelona.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea
- Cabello, R., Ruiz Aranda, D. y Fernández Berrocal, P. (2012). Docentes emocionalmente competentes. *En REIFOP*, 13 (1).
- Calderón, M., González, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *En Actualidades Investigativas en Educación*, ISSN-e 1409-4703, Vol. 14, Nº 1, 2014.
- Canedo, M.A. (2014). *2070. La perversión de las emociones*. España: Bubok Publishing.
- Casassus, J. (2009). *Fundamentos da educacao emocional*. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora.
- Díaz Torres, J.M. y Rodríguez Gómez, J.M. (2010). El papel del docente en las situaciones de violencia escolar. *En Artículos y Ensayos*. Volumen XL. Nº 1. Pag. 53-68. México. RLEE.
- Echeverría, B. (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC editorial.

- Extremera Pacheco, N y Fernández Berrocal, P. (2014). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. En *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Fernández Berrocal, P. y Ruz Aranda, D. (2008). The emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15.
- Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. En *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 6 (2), 1-19.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 1-6.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Montevideo: Siglo XXI.
- Malpica, M.C. (1996). El punto de vista pedagógico. En A. Argüelles (Ed). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence, New Ability or Eclectic Traits. *American Psychologist*, 63 (6), 503-517. doi: 10.1037/0003-066X.63.6.503
- Mikulic, I.M. (2013). La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas. En *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Botín 2013. España.
- Palomera, R. Fenández Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15.
- Repetto Talavera, E. & Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, pp. 82-95. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3921000.pdf
- Rodríguez Martín, C. y Rodríguez Ledo, C. (2011). Inteligencia emocional: emociones positivas, felicidad y calidad de vida. *En Aprende RH*, 30, 70-76.
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. En *Tendencias Pedagógicas*. pp. 51-70.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTES. INTERAGENCIALIDAD Y APRENDIZAJE EXPANSIVO DE LAS PERSPECTIVAS DOCENTES EN PANDEMIA

Glaz, Claudia; Soria, Gabriel Emanuel

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

RESUMEN

El objetivo del trabajo es analizar el “aprendizaje por expansión” (Engeström, 2001) desplegado por los docentes de un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) para jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires en la implementación de la Educación Sexual Integral. Se busca identificar en las intervenciones nudos críticos y fortalezas para el desarrollo de giros y cambios hacia una mayor complejidad, perspectivismo, especificidad, multivocalidad, historicización y valorización de las contradicciones y conflictos como motor de cambio. Se exploraron las perspectivas antes y después de una experiencia de participación en tres talleres de intercambio y reflexión conjunta y un espacio de devolución co-construido entre investigadores y docentes. El análisis retoma aportes de la tercera generación de la teoría de la actividad (Engeström, 2001, 2007) y el constructivismo episódico (Rodrigo y Correa 1999). Se identifican giros hacia la construcción de espacios interagenciales entre docentes, y entre docentes y estudiantes, complejización de unidades de análisis para la intervención, significación positiva de la conflictividad y posibilidades para su metabolización.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Educación de adultos - Interagencialidad - Aprendizaje expansivo

ABSTRACT

COMPREHENSIVE SEXUAL EDUCATION ON YOUNG AND ADULTS EDUCATION. INTERAGENCY AND EXPANSIVE LEARNING IN TEACHING PERSPECTIVES ON PANDEMIC TIMES

This paper aims to analyze the “expansive learning” (Engeström, 2001) on the application of Comprehensive Sexual Education deployed by teachers from a CENS (High School Educative Center) for the young and adult population located in the City of Buenos Aires. The objective is to identify critical knots and strengths of the interventions, in order to develop changes towards greater complexity, perspectivism, specificity, multivocality, historicization and conflict and contradiction appreciation as a driving force for change. Perspectives were explored before and after the participation of three sharing and joint reflection

workshops and a feedback encounter co-created by teachers and researchers. The analysis brings back contributions from the third generation of Activity Theory (Engeström, 2001 & 2007) and episodic constructivism (Rodrigo, 1999). Shifts towards the construction of interagency forums between teachers, and teachers and students, increased complexity of the analysis units for interventions, positive significance of conflicts and metabolization possibilities were identified.

Keywords

Comprehensive Sexual Education - Young and adults education - Interagency - Expansive learning

Introducción

El trabajo presenta algunas líneas de análisis surgidas de la investigación en terreno realizada desde el enfoque de la investigación-acción-participación realizada en un CENS (Centro de Estudios de Nivel Secundario) en un barrio de la zona oeste de CABA. La indagación se enmarca en el Proyecto de Investigación 2020-2022 “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” dirigido por la Prof. Mg. Cristina Erausquin. Se articulan las indagaciones de la docente tutora maestranda Claudia Glaz para su tesis, dirigida por Mg. Erausquin, sobre “Perspectivas docentes acerca de la Educación sexual integral y diversidades en la educación de adultos” y las del co-tutor y los psicólogos en formación estudiantes de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado”. Su objetivo es describir y analizar giros en los significados construidos por los docentes en torno a las temáticas de Educación sexual Integral (ESI) y diversidades en espacios de intercambio y reflexión conjunta organizados desde la Práctica, las modalidades de intervención en problemas relacionados con la ESI y las potencialidades para el “aprendizaje por expansión” como efectos de la intervención formativa realizada.

La indagación se enfoca en las perspectivas docentes ya que en

ellas se transmiten las propias visiones y valoraciones vinculadas a la sexualidad, desde la forma de crear lazos con alumnos, familias, colegas, a las formas más explícitas de la transmisión de ideas y percepciones a través de actitudes o enunciados. Se considera que dichas perspectivas necesitan ser revisadas en sus contradicciones, tensiones y potencialidades en escenarios de reflexión conjunta que promuevan la expansión de conocimiento profesional docente en ESI y diversidades para promover derechos y desarmar los prejuicios sobre las sexualidades, las construcciones identitarias, decisiones vitales y deseos del estudiantado mayor de 18 años.

Metodología

Se trata de una investigación de estudio de caso único descriptiva, exploratoria, con análisis cualitativo y cuantitativo de datos aportados por el análisis de los instrumentos administrados.

Materiales y procedimientos: entre el segundo cuatrimestre del 2020 y el primero del 2021 se realizó la revisión crítica de documentos fuente y mediante plataformas digitales para videoconferencias se llevaron a cabo entrevistas semidirigidas, registros etnográficos de Espacios de Mejora Institucional y de talleres participativos de formación y reflexión, observaciones participantes, encuentros-taller participativos de intercambio y reflexión, cuestionarios situacionales pre test y cuestionarios post test de reflexión sobre la Práctica desarrollada en los Talleres y el espacio de “devolución”. En un CENS de la zona oeste de CABA se administraron cuestionarios a 14 docentes participantes de 3 talleres quincenales denominados “Desafíos y posibilidades de la ESI en este CENS” y un espacio de “devolución” como intercambio reflexivo co-construido entre agentes e investigadores. Participaron en el diseño de los talleres y adaptación de los cuestionarios la docente tutora, el co-tutor y 6 estudiantes psicólogos en formación. El primer instrumento se administró al inicio del primer taller como un instrumento pre test denominado: “CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN PARA DOCENTES SOBRE SITUACIONES-PROBLEMAS VINCULADAS A LA TEMÁTICA DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTXS” (Adaptación del cuestionario de Erausquin et al., 2008) y presenta preguntas abiertas para que cada docente desarrolle un recorte de una situación-problema, detallando las intervenciones, herramientas y resultados de la misma. Para el análisis de las respuestas a las preguntas se utilizó la Matriz de análisis de MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE SOBRE PROBLEMAS SITUADOS EN CONTEXTO ESCOLAR (Erausquin et al., 2008) que distingue cuatro dimensiones en la unidad de análisis Modelos Mentales Situacionales: a) situación problema; b) intervención profesional docente; c) herramientas utilizadas; d) resultados y atribución de causas. En cada una de estas dimensiones se distinguen Ejes con indicadores que denotan diferencias cualitativas en orden creciente de complejidad para conocer las perspectivas de los participantes en cuanto a sus propias intervenciones y su pro-

fesionalización docente. Dichos indicadores están en una escala de 1 a 5, lo que no implica una jerarquía genética en sentido fuerte (Wertsch, 1991). El segundo instrumento se administró en mayo del 2021 a siete docentes en forma de entrevista semidirigida individual, se denomina “Cuestionario de reflexión sobre la Práctica desarrollada en los Talleres y el espacio de “devolución”” (adaptado de Dome, 2014) y presenta 4 preguntas abiertas 1.a) ¿Qué es lo que usted ha aprendido al participar de los talleres y el espacio de “devolución”?; b) ¿Qué cree que han aprendido los demás participantes?; 2 - a)¿Qué pensó y sintió al participar de estos encuentros? ¿Cuál es su principal vivencia de los talleres y la devolución?;3 - A partir de lo vivido por Ud en los talleres y al releer la situación problema que describió, pensando en la situación actual: a) Cambiaría el modo de intervenir o agregaría algo diferente? b) ¿Qué cambiaría o agregaría? c) ¿Por qué?; 4 - ¿Cuál/es son para Ud. los aspectos centrales de su aporte como docente de Cens en relación a la ESI y las diversidades en las trayectorias escolares del alumnado de esta escuela? Las respuestas se analizan con la “Matriz de análisis complejo del Aprendizaje Expansivo” (Marder y Erausquin, 2016) que permite conocer contenidos, sujetos, contextos, componentes cognitivos, emocionales, relacionales del aprendizaje profesional docente; lo que pensó y lo que sintió al participar en la intervención y atravesar esa experiencia; los cambios que introduciría en la intervención que ha relatado — haya o no participado en ella directamente—, si tuviera oportunidad de hacerlo en un segundo tiempo, y a partir de releer su relato de la situación problema previo a la participación en los talleres. Asimismo, dicha matriz permite identificar tendencias o giros orientados al cambio en la construcción interagencial en las perspectivas sobre la propia función educativa, historización de las intervenciones, multivocalidad y perspectivismo, y contradicciones en relación al cambio.

En los talleres con docentes, con aportes del enfoque etnográfico y retomando conceptos del modelo de laboratorio de cambios (Engestrom, 2001), se elaboraron y compartieron herramientas teóricas metodológicas para la sensibilización en Educación Sexual Integral a partir de dinámicas vivenciales. Se incluyeron también la problematización y desnaturalización de estereotipos y puntos ciegos (Bach, 2015) y se reelaboraron críticamente representaciones sociales sobre temas de ESI, para abordar nudos problemáticos y desafíos en las intervenciones.

En este trabajo se focalizan las respuestas y análisis de ambos cuestionarios para identificar posibles giros en las perspectivas, fortalezas y nudos críticos en la posibilidad de aprendizajes expansivos en este escenario educativo.

La educación de jóvenes y adultes y la ESI

La educación de jóvenes y adultes es una modalidad del sistema educativo argentino, para mayores de 14 años, destinada a que les alumnos inicien, retomen o completen trayectorias educativas interrumpidas, causadas por relaciones de baja intensidad

con la escuela (Kessler en Terigi, 2010, p.10), de “desenganche”. Ingresaron, pero no permanecieron ininterrumpidamente hasta completar el nivel, sino que circulan por diferentes propuestas que se les ofrecen y reiteran sucesivas inscripciones y abandonos. Entre las múltiples razones para este circuito de inscripciones, abandonos y reinscripciones, se encuentran factores de orden psico-socio-educativo como la paternidad y la maternidad en la adolescencia, la discriminación por identidad de género, etnia, la vulnerabilidad económica, el no acceso a salud, educación y vivienda, el trabajo infantil, las migraciones, la explotación y la trata de personas. Según investigaciones de Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso (2006), estas poblaciones se consideran en riesgo y se acuña el concepto de Necesidades Educativas de Riesgo, definidas no como un déficit individual, sino como la “probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado o excluido -de distintas maneras y en diferentes grados- de la vida social, política o económica, según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas”. Las investigaciones de Brusilovsky y Cabrera (2012), Rodríguez (1996, 2009) y Sirvent y Topasso (2006) coinciden en caracterizar como obstáculos para la igualdad de posibilidades a las políticas de la educación de adultos: ausencia de financiamiento, políticas curriculares con reducción de contenidos de educación general, pocos proyectos de formación de docentes, escasas normativas específicas, asimilación de la modalidad a las normativas y formas organizativas de la educación infantil y de adolescentes.

La Educación Sexual Integral (ESI) es ley desde el 2006 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26.150) y es un derecho de todos los estudiantes en todos los niveles y modalidades educativas. Sin embargo, en un recorrido crítico de materiales elaborados para esta modalidad, se constata que no hay un reconocimiento de la especificidad de la población dado que “las propuestas didácticas, análisis y formulaciones suelen olvidarse de ellos, u homogeneizarles con miradas universalizantes” en sus roles de padres y madres (Veronelli, 2019). En los documentos oficiales encontramos una preocupación especial al respecto de las cuestiones de género o de temas que a la ESI le son familiares, se reconocen la necesidad de intervenciones pedagógicas y de una formación docente específica para evitar la reiteración de expulsiones del sistema educativo (Anexo I - Resolución CFE N° 87/09). Sin embargo, no se encuentra formación masiva docente en ESI, materiales actualizados ni lineamientos curriculares, ni NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) diseñados para esta modalidad educativa. En jornadas de ESI y en trabajo cotidiano con estudiantes de los CENS, se adecúan lineamientos curriculares del nivel secundario y escasos materiales para el trabajo en aulas, a las necesidades y demandas de los estudiantes, de acuerdo a las posibilidades de cada institución y a la formación en ESI. Son escasos los espacios para el intercambio, la reflexión, reconceptualización y sistematización de experiencias construidas.

Contexto conceptual

Reformulaciones contemporáneas de la Teoría Histórico-cultural de la Actividad efectuadas por Yrgö Engeström son adoptadas en esta investigación. Desde este enfoque el aprendizaje no se localiza únicamente en la mente individual, sino también en la interacción entre personas, como cognición distribuida que emerge de experiencias de participación y comprensión en y de prácticas culturales (Rogoff, 2003). El giro contextualista en el aprendizaje (Baquero, 2002) pondera que los sujetos son incorporados a sistemas de actividad específicos que tienen efectos productivos sobre sus formas de actuación, sobre sus aprendizajes y su desarrollo, las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y educación, pero también entre emoción y cognición son analizadas utilizando unidades de análisis complejas, dialécticas, genéticas y sistémicas, que articulan sujetos y contextos más allá de reduccionismos e insertan la construcción de significados en la trama social y societal de interacciones e instituciones (Chaiklin y Lave, 2001). La tercera generación de investigación (Engeström, 2001) toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, lo que posibilita estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones que se producen intra e inter sistemas de actividad, aspectos no abordados por la segunda generación

Para Engeström (2001), la teoría de la actividad es la base teórica para el análisis del aprendizaje innovador dado que: “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”; b) “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la cognición humana”; c) “es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Engeström citado en Daniels (2009), p.133). Considera fundamentales el conflicto y el cuestionamiento, incluso la insatisfacción, porque de ellos surge la transformación de la práctica. Este aprendizaje comprende la reflexión sobre toda la actividad del sistema en la que los aprendices están involucrados y produce nuevas formas de actividad laboral en las que los agentes se arriesgan a construir espacios híbridos y a traspasar fronteras inter-sistemas, trabajando en una zona de desarrollo proximal compartida que se desarrolla en una temporalidad de varios ciclos de expansión del conocimiento (Erausquin, 2014). Engeström Y. (2001) explica que “...Bateson sugirió que el amplio alcance del aprendizaje expansivo es disparado por los dobles vínculos generados por exigencias contradictorias impuestas por el contexto a los participantes”. Esta teoría y el concepto de aprendizaje expansivo se examinan con la ayuda de cuatro preguntas: 1. ¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje? 2. ¿Por qué aprenden? 3. ¿Qué es lo que aprenden? 4. ¿Cómo aprenden? que se basan en cinco conceptos: el sistema de actividad como unidad de análisis, la multiplicidad de voces en la actividad, la historicidad de la actividad, las contradicciones como motor de

cambio en la actividad, y los ciclos expansivos como posible forma de transformación de la actividad (Erausquin, 2019).

El constructivismo episódico integra el contexto y las capacidades cognitivas de las personas que allí participan. Un Modelo Mental Situacional (MMS) “es una representación de naturaleza episódica, dinámica y flexible de una tarea o situación, elaborada a partir de la integración de una parte de la teoría implícita con las demandas de la situación o la tarea” (Rodrigo y Correa, 1999, p. 78). Tiene una función pragmática que se activa en función de la tarea o situación a resolver y, a su vez, se va modificando de manera flexible y dinámica a medida que cambian las condiciones. En consonancia con los aportes de la Psicología cultural (Cole, 1999; Cole y Engestrom, 2001; Wertsch, 1993; Rogoff, 1997) los MMS pueden ser pensados como construcciones mediadas por instrumentos y artefactos proporcionados por la cultura, mediante procesos de participación guiada en comunidades de práctica social. En estos escenarios socioculturales, los MMS son susceptibles de transformarse tanto atendiendo a las demandas de la tarea o situación, sino también como resultado de un proceso de expansión, negociación e intercambio de significados con otros agentes del escenario sociocultural, pudiendo llegar a una representación compartida de la situación. En el estudio de la formación de conocimiento profesional, Schon (1998) concibe la reflexión - entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción. El conocimiento teórico o académico es reconsiderado como un instrumento de los procesos de reflexión, destacando que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. Los dispositivos de aprendizaje experiencial para la reflexión en y sobre la práctica deben ser evaluados para conocer sus alcances al finalizar la implementación. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto ya que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de las características de la situación problemática considerada, los procedimientos, la determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención, poniendo en acción las teorías implícitas y las creencias.

Análisis de los cuestionarios

Análisis Cualitativo de Respuestas al Instrumento de Reflexión sobre la Práctica docente (Pre test)

Se exponen los resultados más relevantes para la identificación de fortalezas y nudos críticos en las tramas de las estructuras interagenciales (Ver Tabla 1).

Análisis Cualitativo de “Cuestionario de reflexión sobre la Práctica desarrollada en los Talleres y el espacio de “devolución”

El análisis de tendencias o giros orientados al cambio en la

construcción interagencial en las perspectivas sobre la propia función educativa, historización de las intervenciones, multivocalidad y perspectivismo, y contradicciones en relación al cambio permite identificar que los docentes analizados están en proceso de reconceptualizar sus aprendizajes, la significatividad de esta experiencia y del cambio en las intervenciones (Ver Tabla 2).

Resultados y conclusiones

El análisis discursivo de las respuestas brindadas a los cuestionarios pre test presenta convergencias respecto de la manera de abordar problemáticas relacionadas con la ESI. Las situaciones-problema relacionadas se enfocan en torno a conflictos entre docentes, entre estudiantes y entre docentes y estudiantes en las aulas y, también, en el contexto de la pandemia en grupos de WhatsApp. Son conflictos iniciados cuando hay encuentro entre personas que no comparten posiciones frente a temas relacionados a la ESI, como la diversidad sexual y los derechos de las disidencias sexuales, los roles estereotipados de varones y mujeres, el respeto y la convivencia en las diferencias en el ámbito educativo. Las intervenciones resultan reactivas, enfocadas en resolver el conflicto prontamente, dirigiéndose hacia los individuos participantes del problema, y no incluyen, en general, al grupo áulico o a la escuela en sí misma. En general la situación no es directamente abordada por el docente, sino que es “derivada” a Dirección, pasando la figura docente a ser merx espectador a la espera de una resolución. En cierto punto, parece existir des-implicada de la situación una vez que otro agente releva el caso. Las intervenciones son pensadas en solitario (sea el docente o el director quien intervenga), implicando ausencia de trabajo colaborativo y de co-construcción de soluciones, las acciones se enmarcan dentro del trabajo interagencial en coordinación (Engeström et al., 1997) donde los agentes se limitan a seguir objetivos diferentes, papeles prescriptos y guiones pre-establecidos que regulan la actividad

Se identifican recurrencias respecto del abordaje de las situaciones conflictivas, con una tendencia a evitar propiciar la externalización y el encuentro entre diferentes perspectivas. Estas situaciones evitadas, se enmarcan en la dificultad de encontrarse con la diferencia (Duschatsky y Skliar, 2000), con aquellas opiniones que contradicen los propios modelos mentales (Rodrigo y Correa, 1999). Todo aquello que no se aborda, lo no hablado, no desaparece, sino que se transforma y repercute en los escenarios socioeducativos. Metabolizar el conflicto permitiría convertirlo en “[...] energía para luchar, debatir ideas, no esconder injusticias, arbitrariedades, sino cambiar la realidad con herramientas que autoricen a todos” (Erausquin, 2015, p.11).

Se encuentra también cierta regularidad en los indicadores asignados de acuerdo al género de el docente que respondió al cuestionario. Los docentes participantes recibieron puntuaciones menores que las docentes a través de las distintas dimensiones y ejes. Relataron experiencias simples y poco desa-

rolladas, llevando a inferir cierta información faltante a partir de lo respondido para la asignación de indicadores. Las situaciones e intervenciones referidas por las docentes revisten de mayor complejidad, involucrando diversidad de actores y tramas relacionales, junto con dilemas éticos que se entrelazan para conformar el objeto del conflicto. En futuras investigaciones resultaría de interés indagar si esta tendencia se replica.

En el análisis de los cambios entre el pre test, la participación en los talleres y el post test se encuentran diferencias significativas que pueden identificarse como fortalezas en las posibilidades de expansión de aprendizajes. Se evidencia la aparición y apropiación de un espacio interagencial de trabajo para la construcción de contenidos y el abordaje de situaciones relacionadas con la ESI. Este espacio es en principio habitado por docentes que ya sostenían una buena relación de trabajo (previa a los talleres), pero que permitiría la apertura a la incorporación de nuevos miembros. Estos espacios, están pensados en forma de “tutorías” para estudiantes e involucran una reflexión compartida sobre las temáticas de la ESI con población adulta, incorporando materiales que les fueron brindados en los talleres, junto con la mirada crítica de los alumnos participantes de dichas tutorías (Rogoff, 2003). Este modo innovador de trabajo comienza a ser vivenciado por les docentes como una creación singular que desafía a revisar y reconceptualizar las interacciones, la propia organización y el dispositivo, así, una docente afirma al releer en su primer cuestionario el relato de su intervención en una situación de discriminación hacia una alumna trans descrita por les docentes como alguien a quien *“interactuar con el grupo le significaba un problema”*: *“... mi comportamiento hoy sería diferente”; “... por el conocimiento del tema que tengo conceptual y de las herramientas que puedo utilizar para ayudar a salir adelante con el tema”; “... siento que en esa oportunidad dejé todo en manos de la directora y simplemente yo fui con el problema, lo charlamos y dejé que ella hiciera, me parecía que le competía a ella como directora ver qué hacer con esa situación y yo me alejé y después ella me comentaba, pero cuando ya había trabajado sola”; “... hoy yo tomaría intervención, trabajaríamos en equipo, buscaríamos, ella como directivo tiene más alcance que yo de buscar ayuda pero yo estaría ahí también en la escuela tratando de ayudar a que esto se solucione. Porque siento el compromiso como docente de trabajar con esta temática, te comentan situaciones de su vida y vos dejás pasar porque no tenés las herramientas para ayudar o crees que no te compete, crees que no es de tu incumbencia, hoy ya no lo veo así. Quizás es el único espacio que ellos tienen para charlar, el único espacio de buscar ayuda o que encontraron para poder hablar por sí mismos y expresar lo que les pasa. Creo que ya sería diferente mi actitud frente a cualquier situación de este tipo”*. Esta apertura, parece implicar un mayor interés de este grupo de docentes por la implementación de la ESI en el CENS quienes la vivencian como una oportunidad de aprendizaje desde lo relacional, lo cognitivo y lo emocional, que tracciona al disfrute en

la búsqueda de espacios para el diálogo y la convivencia entre perspectivas diferentes y la construcción de nuevos sentidos. Se encuentra como una fortaleza una tendencia hacia una nueva perspectiva respecto del encuentro con la diferencia. El paso por los talleres y la apertura de los espacios de reflexión permitió desplegar una mayor posibilidad de metabolización de los conflictos (Erausquin, 2015, p.11) a partir del trabajo colaborativo y el respeto por las diversidades, propiciando espacios donde los modelos mentales (Rodrigo y Correa, 1999) se pongan en juego, construyendo escenarios donde la diferencia ya no aparece como temida, ni como fuente de todo mal (Duschatsky y Skliar, 2000), sino como oportunidad para repensar las prácticas y repensarse (Schon, 1998).

Se abren, como futuras líneas de investigación, la comprensión de los procesos intersistémicos de expansión de aprendizajes entre investigadores y docentes de la escuela, y entre la escuela y la ESI como sistemas de actividad que construyen zonas de construcción social de conocimientos, competencias e identidades (Erausquin, 2007).

Reflexiones finales

La Educación de Jóvenes y Adultes presenta marcadas ausencias, exclusiones y olvidos, desde las políticas públicas hasta los propios lineamientos curriculares. La Educación Sexual Integral no escapa a esta situación, sino que se metamorfoza dentro de sus características. Estas estructuras tan rígidas parecen moverse con el encuentro de perspectivas externas a las instituciones escolares como las de la ESI y el trabajo intersistémico sostenido entre les investigadores y les docentes. Los talleres *“ESI en la Ed. de Jóvenes y Adultes. Desafíos y posibilidades en el CENS (y en pandemia)”* permitieron vislumbrar tanto fortalezas como nudos críticos para el abordaje de problemáticas inherentes a la temática y fomentar oportunidades de reflexión sobre la práctica docente y el aprendizaje expansivo (Engestrom, 2001). El punto de partida es este trabajo colaborativo “desde abajo” que impulsa la autoorganización colectiva y el fortalecimiento de entramados (Cazden, 2010) intra e intersistémicos, indisolubles para la implementación de una ESI que tenga como destinatarios a toda la comunidad educativa.

La experiencia de los talleres abrió camino en esta escuela a la creación de una ESI para todas las etapas vitales y a la ampliación de derechos en un área tan particular, heterogénea e importante para la construcción de prácticas no reproductoras de desigualdades como la de la Educación de Jóvenes y Adultes.

Tabla 1

Fortalezas y nudos críticos. Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Docente. Total de agentes: 7.

Dimensión I De lo Simple a lo Complejo. Análisis de la Situación-Problema	<ul style="list-style-type: none">- 5 agentes construyen en sus relatos problemas complejos con interrelación entre factores o dimensiones propias del contexto o escenario educativo.- 3 de ellos muestran una tendencia a incluir tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones en el escenario educativo, trascendiendo al plano social.- En la descripción del problema, 4 agentes explican y dan una hipótesis sobre causas, factores o razones.- En relación con lo inespecífico a lo específico del problema en relación a la profesión docente: 1 agente muestra especificidad en la intervención del problema en su campo de actuación, articulada con la intervención de otras disciplinas y el resto se distribuye entre intervenir estrictamente de acuerdo a su especificidad profesional y tender a abrirse a la interdisciplina.- No hay mención de antecedentes históricos ni antecedentes en 4 agentes.- Hay mención en 3 agentes de relaciones causales multidireccionales en cadena acerca del problema.- Se enuncia una sola perspectiva que no da lugar a otra mirada o lectura pero que contiene algún signo de perspectiva científica, de lenguaje profesional, en 3 agentes.- Hay una distribución entre tender a localizar el problema en el individuo sin que la interacción se relacione con el problema y dar una definición "social" del problema en 4 agentes y 3 presentan tendencia a combinar factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos.
Dimensión II Intervención profesional del docente	<ul style="list-style-type: none">- En sus relatos 3 agentes deciden en forma unilateral sin trabajar con otros y el resto se distribuyen entre no indicar quien interviene o decide y lograr trabajar conjuntamente con otros en un solo caso. En sus acciones 3 agentes indican acciones puntuales no articuladas, 3 las articulan y contemplan diferentes dimensiones de la intervención y 1 logra articularlas en un proceso, incluyendo la temporalidad.- En sus intervenciones 3 agentes actúan solos y el resto se distribuyen 1 en cada indicador, desde no enunciar quienes intervienen hasta lograr una construcción conjunta del problema y la intervención con otros.- Se encuentran 4 agentes que dirigen sus acciones a un único objetivo y 3 logran enunciar más de uno previo a la intervención, no hay temporalidad ya que los objetivos no se articulan ponderados en un antes, durante y después de la intervención, no se construyen objetivos nuevos posteriores a la intervención.- En las acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales 3 agentes despliegan acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados; con tendencia a accionar sobre individuos y grupos; el resto acciona sobre sujetos y grupos, pero no en simultáneo o lo hace exclusivamente sobre sujetos.- En la acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas 1 agente enuncia acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal, según la ponderación relativa al contexto, 3 enuncian acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin plantear indagación ni antes, durante ni después de la intervención.- En la pertinencia de las intervenciones en relación al problema, todos los agentes realizan intervenciones pertinentes desde la especificidad del rol y 3 hacen alguna referencia a modelos de trabajo propios del campo de actuación.- En relación con la implicación, la distancia y la objetivación 3 agentes muestran tendencia hacia consolidar su implicación con respecto a la actuación profesional, con distancia y objetividad en la apreciación.
Dimensión III Herramientas	<ul style="list-style-type: none">- Hay mención de 4 agentes a más de una herramienta vinculadas a una sola dimensión del problema. Las que más se reiteran son "el diálogo" y la "escucha", vinculadas a la dimensión individual o en algunos casos la grupal, 2 mencionan una sola herramienta 1 vinculada a la dimensión grupal o a la individual.- 1 agente logra ponderar el contexto, articulando varias herramientas y dimensiones en su intervención sobre individuos, grupos y equipos.- Se menciona el uso de herramientas específicas del rol del Profesor que se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina en 4 agentes.
Dimensión IV: Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso	<ul style="list-style-type: none">- Se encuentran 6 agentes que se distribuyen entre los indicadores que dan cuenta de la mención de resultados con atribución unívoca a la dimensión interpersonal con tendencia en 3 a poder incluir otra dimensión como las condiciones del contexto.- Los resultados son mencionados y ponderados con sentido de realidad por 6 agentes, pero no se especifica atribución en relación al problema y la intervención

Tabla 2

Análisis de tendencias y/o giros. Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en los Talleres. Total de agentes: 7.

Dimensión V Aprendizaje de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> - 5 agentes focalizan la experiencia de aprender en dos de los tres aspectos que hacen a la vivencia del aprender desde la perspectiva contextualista —emocional y/o relacional y/o cognitiva—, sin alusión explícita al tercero. 1 agente focaliza en los tres aspectos, articulándolos significativamente. -5 agentes mencionan contenidos académicos y/o conceptuales, articulados a la experiencia en el contexto en el que trabaja. -4 referencian al propio equipo de trabajo y 3 tienden a referenciar a la propia persona, al equipo de trabajo y a los equipos de la institución con la que se trabajó, articulándolos significativamente.
Dimensión VI Cambios en la intervención	<ul style="list-style-type: none"> -3 consideran cambiar algún aspecto, 3 incluyen varios aspectos articulándolos significativamente -2 repiensen y/o agregan destinatarios, trabajar articuladamente con mediadores indirectos y llegar a los destinatarios de manera directa e indirecta, articuladamente. - 2 consideran repensar, priorizar, sustituir y/o cambiar articuladamente objetivos, en base al análisis de procesos y resultados realizado con los actores, destinatarios y otros. - 3 consideran repensar el diseño, los instrumentos, la temporalidad, lo estratégico y toda la metodología, articulando significativamente sus componentes. - 6 consideran que es necesario mayor compromiso del propio equipo. -3 consideran revisar la participación de los agentes, sus acciones y decisiones y la distribución de las funciones: desde la coordinación y con los agentes.
Dimensión VII Funciones en el área educativa	<ul style="list-style-type: none"> - 4 enuncian funciones, objetivos y tareas propios del rol, articulados significativamente. - 4 establecen la interrelación de la propia función con la de todos los integrantes del equipo y con los destinatarios y los diferentes roles en la institución.
Dimensión VIII Historización	<ul style="list-style-type: none"> -3 re-significan la historización acerca de los antecedentes en el contexto en el que se realiza la intervención
Dimensión IX Multivocalidad y perspectivismo	<ul style="list-style-type: none"> - 6 identifican diferencias de perspectivas como punto de partida de modificaciones en los tiempos y estrategias destinados a los Proyectos en contextos y condiciones similares.
Dimensión X Las contradicciones en relación al cambio	<ul style="list-style-type: none"> - 6 identifican contradicciones o conflictos entre distintos sectores de la institución en la que se interviene, como punto de partida de modificaciones de tiempos, intensidades y estrategias, en Proyectos futuros en contextos o condiciones similares.

BIBLIOGRAFÍA

- Bach, A. M. (2015). Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. En Bach A. M. (coord.) Para una didáctica con perspectiva de género. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 57-75.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). Pedagogías de la educación escolar de adultos: Una realidad heterogénea. CREFAL: México.
- Cazden, C. B. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. In *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 61-80). Ediciones Manantial.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.). (2001). *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre la actividad y contexto*. Amorrortu.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata.
- Cole, M., & Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Daniels, H. (2009). Vygotsky and Inclusion. En Hick, P., Kershner, R. & Farrel, P. *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. London: Routledge.
- Dome, C. (2014). Aprendizaje expansivo de agentes educativos que abordan situaciones de violencia en sus contextos de práctica. En 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.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía Rosario* 4(7), 33-44. https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/16763/mod_resource/content/1/LA%20DIVERSIDAD%20BAJO%20SOSPECHA.pdf
- Engeström, Y. (2001). "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica". En Chaiklin S. & Lave J. (Comps.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.

- Engeström, Y. (2007). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, culture, and activity*.
- 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. (2007). "Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas". Publicación Posgrado. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Epoca*, 13 173-197.
- Erausquin, C. (2015). Violencias en plural: su relación con la inclusión, la diversidad y la equidad. La metabolización pedagógica de conflictos. Jornada de Capacitación e Intercambio de Experiencias sobre "Convivencia escolar, lazo social y ciudadanía". Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata y Defensoría del Pueblo de la Provincia de Bs.As, Ensenada.
- Erausquin, C. (2019). Aprendizaje expansivo de agentes educativos. M1: Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. M2: Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: PsiDispa. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/634>
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L. (2008). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" *Anuario XVI de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA ISSN.0329 5885*, 157-172.
- Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 4 de octubre de 2006.
- Marder, S. y Erausquin, C. (2016). El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo. Reflexión de psicólogos participantes en un proyecto de extensión. En *V Jornadas de Investigación 2016*, Facultad de Psicología, UNLP p. 276 ISBN: 978-950-34-1498-9.
- Resolución CFE N° 87/09 de 2009 [Consejo Federal de Educación]. Anexo I - Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base. 15 de octubre de 2009.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana: Madrid.
- Rodríguez, L. M. (1996). Educación de Adultos y actualidad. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. No. 8; Año 5. Miño y Dávila.
- Rodríguez, L. M. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, N°1. Universidad de Salamanca. http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (2003). Aprendiendo en actividades culturales a través de la participación guiada. En *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sirvent, M. T. y Topasso P. (2006). "Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa". Cuadernos de Cátedra. OPFYL, Buenos Aires.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Llosa, S. y Topasso, P. (2006). "Nuevas leyes, viejos problemas en educación. Aportes para el debate sobre la Ley de Educación desde una perspectiva de educación permanente y popular", *Revista Amauta*. Anuario de Investigación, N° IV; Tucumán.
- Terigi, F. (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" [Conferencia]. Ministerio de Cultura y Educación. La Pampa. https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Veronelli, A. (2019). *La Educación Sexual Integral en la Educación de Adultxs. Análisis de experiencias desde una aproximación crítica a la ESI*. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Sexual Integral. En prensa.
- Wertsch, J.V. (1991). *A sociocultural approach to socially shared cognition*.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

LA RELEVANCIA DE LA SIGNIFICACIÓN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN

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

RESUMEN

Esta presentación se desprende del PROICO N° 12-1218. CyT. FAPSI. UNSL, se basa en el análisis de entrevistas en profundidad realizadas a una ingresante de la carrera de Licenciatura en Psicología. El material recogido se articulará con algunos conceptos relevantes del campo de la Psicología de la Orientación. El objetivo es identificar de qué manera las/os ingresantes construyen saberes y competencias necesarias para lograr la permanencia y la terminalidad en nuestra facultad. Además, cómo afrontan y significan la transición psicosocial que implica el pasaje de la escuela secundaria a los estudios superiores. En esta ocasión se analizan las representaciones predominantes vinculadas al estudio y percepción de sí mismo identificando la dimensión social y subjetiva de cada una de ellas. El diseño de la investigación es descriptivo interpretativo, con una metodología cualitativa y el instrumento de recolección utilizado es la entrevista en profundidad. La muestra total está integrada por 20 ingresantes de la Licenciatura en Psicología, que al momento del ingreso tienen 18 años de edad. El estudio se constituye como eje central a través del cual la joven edifica su proyecto de vida. El análisis permite hipotetizar que cuenta con buenas posibilidades de concluir su proyecto de estudio.

Palabras clave

Representación social - Proyecto - Estudio - Ingresante

ABSTRACT

THE RELEVANCE OF SIGNIFICANCE IN SOCIAL REPRESENTATIONS IN THE FIELD OF ORIENTATION PSYCHOLOGY

This presentation is derived from PROICO N° 12-1218. CyT. FAPSI. UNSL, is based on the analysis of in-depth interviews carried out with an incoming student of the Bachelor's degree in Psychology. The collected material will be articulated with some relevant concepts in the field of Orientation Psychology. The objective is to identify how the newcomers build knowledge and skills necessary to achieve permanence and completion in our faculty. In addition, how they face and signify the psychosocial transition that the passage from secondary school to higher studies implies. On this occasion, the predominant representations linked to the study and perception of oneself are analyzed, identifying the social and subjective dimension of each one of them. The

research design is descriptive and interpretive, with a qualitative methodology and the collection instrument used is the in-depth interview. The total sample is made up of 20 entrants of the Bachelor of Psychology, who at the time of admission are 18 years old. The study is constituted as the central axis through which the young woman builds her life project. The analysis allows us to hypothesize that she has a good chance of completing her study project.

Keywords

Social representation - Project - Incoming student - Study

Marco teórico

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

El interés que motiva abordar las problemáticas vinculadas a estudiantes de la carrera de psicología, surge por reconocer la brecha existente entre el número elevado de ingresantes y el bajo porcentaje de egresados; situación que nos inquieta desde hace varias décadas. Diversas investigaciones a nivel internacional y nacional ponen de relieve que esta situación está asociada a una pluralidad de causas que pueden ser académicas, personales, institucionales, contextuales, entre otros. Desde este proyecto de investigación se considera que si se logran identificar algunos factores de incidencia que obstaculizan la terminalidad de los estudios superiores, se estaría en condiciones de mejorar esta situación y aportar posibles soluciones a este problema tan apremiante.

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

El pasaje de la escuela de Nivel Medio a la universidad consti-

tuye un momento de cambios y profunda movilización que algunos jóvenes deben afrontar. Este momento de cambio puede ser definido como una *transición psicosocial*, entendida como “todo suceso - o ausencia de un acontecimiento previsto- que produce el efecto de transformar las relaciones, las rutinas, las creencias y los roles de un individuo” (Schlossberg, N., Waters, E. y Goodman, J. citados en Aisenson D. 2006).

Se considera que un suceso constituye una transición sólo si el sujeto la percibe y la vivencia como tal, por eso es importante indagar el sentido que le otorga y para ello hay que tomar en consideración el tipo de transición, el contexto (profesional, personal, etcétera) y el cambio que conlleva en la vida cotidiana.

Se tiene en cuenta el concepto de representaciones sociales y su importancia en la construcción identitaria. De acuerdo a Abric 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, por la naturaleza de las condiciones de producción del discurso a partir del cual es formulada una representación. Las producciones discursivas permiten acceder a las representaciones, por lo que, es necesario analizar sus condiciones de producción y considerar que la representación se produce en una situación y su significación dependerá de las relaciones concretas que se dan en el tiempo de una interacción.

Además, está determinada por el *contexto social*, que incluye el contexto ideológico y el lugar que el individuo o grupo respectivo ocupa en el sistema social. “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).

Este efecto doble de contexto implica que para entender el contenido y la dinámica de una representación es necesaria una referencia al contexto social y no solamente discursivo.

Las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en las prácticas y dinámicas de las relaciones sociales, dado que tienen cuatro funciones esenciales: 1- *funciones de saber*, las cuales posibilitan entender y explicar la realidad, 2- *funciones identitarias* que permiten definir la identidad y la salvaguarda identitaria de los grupos; 3- *funciones de orientación*, dado que conducen u orientan los comportamientos y las prácticas de las personas y 4- *funciones justificadoras* que posibilitan justificar a posteriori posturas y comportamientos (Abric, 2001).

Dentro de la configuración de las representaciones que determinan la subjetividad, se enmarca la construcción de un proyecto de vida. Guichard (2002) señala que el término “proyecto”, involucra la acción de “lanzar hacia adelante”; remite a una acción que un sujeto se propone realizar y se establece en una perspectiva más o menos larga y a futuro. La determinación de un proyecto constituye una reinterpretación, una relectura, tener una perspectiva del pasado y del presente. Todo proyecto apunta hacia un futuro determinado, implica una búsqueda y una evaluación de los medios disponibles y eficientes en vista de su

realización, un elemento indispensable y sumamente necesario tiene que ver con la propia motivación del sujeto y los motivos que apuntalan su intención y determinación (Guichard, J. 2002). Las concepciones actuales en Orientación, promueven como tarea esencial que los sujetos se comprometan en reflexiones sistemáticas sobre sí mismos y su contexto, que puedan estar abiertos a feedbacks, e imaginar “si mismos” posibles.

Las trayectorias profesionales de las personas se construyen a través de elecciones que expresan su concepto de sí. Este concepto de sí se construye y reconstruye permanentemente a partir de diferentes experiencias que las personas tienen en diversos contextos en los que interactúan e incluso, a veces, puede modificarse simplemente por la observación de la conducta de otros. Sus intereses nunca son completamente fijos, también están sujetos a cambios (Savickas, 2009).

Desde estas perspectivas, se considera fundamental, intentar una comprensión de las interpretaciones que las personas dan a sus múltiples realidades subjetivas, basándose en el análisis de sus relatos; esto ofrece la ventaja de permanecer cerca de su propio lenguaje, permitiendo comprender no sólo su situación actual, sino también sus orígenes (Savickas, 2009).

Análisis del material

En cuanto a la *representación de estudio* se advierte que la ingresante elige la carrera por las materias del plan de estudio; además, porque considera que le resulta más fácil y por sentirse cómoda con sus contenidos; en ese sentido, la joven explica “matemáticas no hubiera elegido”. También estudia el profesorado en Psicología.

Vale decir, que antes de decidirse por Psicología, había oscilado entre Psicopedagogía y Psicología. En parte, elige esta última porque la universidad en la que se puede estudiar se encuentra en la misma provincia en la que vive con su familia; también, porque reconoce la influencia de una profesora de la escuela secundaria que daba la materia Psicología y de una tía que ejerce la docencia, con quien había dialogado antes de tomar la decisión. Puede señalarse que hay influencia de trayectorias familiares y educativas previas que inciden en su elección.

En cuanto a la Psicología, se observa que tiene un conocimiento general sobre el campo ocupacional de esta disciplina. En la representación prevalece el ámbito clínico, privado o público (consultorio u hospitales), individual y asistencial. Se detecta que su representación del campo de la psicología es parcial y ligada al psicoanálisis.

La joven obtuvo información a través de la página oficial de la universidad y por conversaciones con otras personas significativas de su entorno. Además de beneficiarse con una visita guiada que había realizado con su grupo de pares de la escuela secundaria.

El cursillo de ingreso le permite conocer la existencia de otros campos de inserción profesional como el educacional, forense, político, entre otros; aunque al indagar sobre ellos se observa

que tiene escasa información al respecto.

Reconoce que no tiene demasiada claridad sobre por qué eligió Psicología y agrega “lo típico, ayudar a la gente, escuchar me gusta”. Puede decirse, que tiene claras dos funciones centrales de la psicología como escuchar y ayudar a las personas. Otra motivación es aprender. Tiene representación de que la carrera le va a brindar herramientas y conocimientos teóricos que van a ser útiles para el ejercicio profesional.

Tiene representaciones y pone en práctica algunos métodos y estrategias de estudio que le resultan útiles como hacer sus propios resúmenes, hacerse preguntas sobre los temas que estudia, entre otros. Logra anticipar el tiempo que implica leer, comprender, pensar y fijar conceptos necesarios para presentarse y aprobar las evaluaciones que caracterizan a la vida universitaria.

Se observa en la joven conciencia y preocupación por el tiempo que requiere estudiar; para ella tiene gran relevancia el proceso de comprensión de un determinado contenido, en desmedro del estudio superficial, rápido y memorístico. La entrevistada considera importante asistir a las clases teóricas porque esto le posibilita dimensionar los contenidos mínimos que se evaluarán en exámenes.

En cuanto a apoyos y recursos para sostener su proyecto, la ingresante reconoce que cuenta con vínculos de apoyo emocional, de compañía y confianza. Cuenta con el apoyo afectivo y económico de sus padres para sostener su proyecto de estudio; además, valora y reconoce la construcción subjetiva entre y con otros en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien, mayormente estudia sola, considera enriquecedoras las instancias grupales.

La *representación de trabajo* alberga la posibilidad de desempeñarse en un futuro como psicóloga y trabajar en un hospital o dar clases. El trabajo en docencia, aparece jerarquizado para esta joven.

Como se indicó previamente, se detecta en las primeras entrevistas un conocimiento superficial sobre el ejercicio profesional, ligado fundamentalmente a la tarea clínica, individual y asistencial. En relación al ejercicio de la profesión, la representación incluye la idea de que en el trabajo clínico no se les resuelve el problema a las personas, sino que se les brinda herramientas para que ellas mismas puedan resolverlo. Considera que algunos conflictos generan intensos malestares en las personas e inciden negativamente en la salud y que la/el psicóloga/o ayudaría en esos casos.

Se advierte que tiene una representación holística de salud en tanto considera que para que ésta se logre requiere una integración mente-cuerpo. La joven manifiesta: “una persona tiene salud si está bien psíquicamente y físicamente”.

Además, tiene representación de que el trabajo, más allá del gusto, involucra cansancio y muchas horas de dedicación.

Vale mencionar que sus progenitores tienen inserciones de trabajo precarias, sin contrato permanente; además, ambos tienen cursado el secundario incompleto. En esta familia prevalece la

representación de que un título profesional brinda mejores posibilidades de inserción de trabajo, que si no lo tuviera; además de estar asociado a los intereses y gustos de la persona.

En la *percepción de sí misma*, se advierte la falta de información con respecto a las carreras que ha considerado, tal como psicología y psicopedagogía. Ella misma reconoce en las primeras entrevistas que no sabía demasiado de qué se trataban estas carreras. No dimensiona las implicancias de elegir sin información, sin conocimiento.

Ella reconoce que antes de empezar la carrera tenía miedo de empezar a estudiar y luego arrepentirse, o darse cuenta que no le gustaba. La ingresante expresa: “Como son mis papás, no sé si iba a sentir culpa o algo así si tenía que cambiar de carrera”. Se hipotetiza que podría estar negando ciertas representaciones en cuanto a la elección de la carrera, teniendo en cuenta el esfuerzo que hacen sus progenitores para sostener el proyecto de estudio.

Al momento de las entrevistas manifiesta estar contenta con su elección, por sentirse cómoda y a gusto con los contenidos que va aprendiendo; explica “No siento la culpa de haberme equivocado capaz de carrera”.

En cuanto a la transición que atraviesa se advierte que debe afrontar otros aspectos de la vida cotidiana; además del ingreso a la universidad ha migrado a otra ciudad y debe atender las vicisitudes de aprender a vivir sola y orientarse en este lugar. En este sentido, la joven reconoce algunas cualidades propias vinculadas a la autonomía. Por ejemplo explica que se siente “más grande, más responsable; ahora como me manejo sola”. Se percibe con recursos personales adecuados para poder hacer frente a las diversas tareas que involucra la vida cotidiana como, por ejemplo, el manejo del dinero.

Por otra parte, la joven se considera con características de mayor autonomía que su hermano menor aludiendo a que cuando era pequeña estudiaba por propia motivación, sin que su madre se lo solicitara y que viajaba sola en colectivo para asistir a la clase de educación física.

Reconoce en sí misma cualidades que son importantes y están ligadas a la tarea clínica de la psicología. Manifiesta tener capacidad de escuchar a otros y de poder hablar. Asimismo, manifiesta que otras personas perciben que es confiable.

Se advierte como un elemento importante en la construcción de su identidad la centralidad que cobra el estudio. Esta joven reconoce su deseo de estudiar esta carrera y lo considera muy importante para sostener y finalizar este proyecto. En este sentido, puede decirse que ella percibe la obligatoriedad de los niveles educativos primario y secundario, en los cuales tenía que ir pasando de grado; manifiesta: “lo tenía que hacer sí o sí, lo veía como una obligación”. Mientras que en relación a los estudios universitarios, reconoce que es una elección y decide su continuidad motivada por su propio deseo.

Considera que su sensibilidad puede ser un obstáculo al momento de tener que afrontar alguna situación académica y tam-

bién del ejercicio profesional.

Describe manifestaciones corporales que experimenta tales como “nudos en la garganta”, las cuales se hipotetiza que aparecen ante situaciones de ansiedades intensas, pero en las que la entrevistada no puede identificar los motivos. Ella expresa: “capaz que soy insegura y se ponen a reírse de algo que capaz tiene que ver conmigo, ahí como que lo siento”. Se podría pensar que ello ocurre a raíz de ansiedades persecutorias. Por el tramo de la última entrevista reconoce que estos malestares ameritarían una intervención profesional del ámbito psicológico. Se percibe con capacidad para tolerar la frustración que implica la desaprobación de alguna instancia académica. Puede realizar una evaluación realística de la situación, considerando por ejemplo que le faltó dedicación y luego se sobrepone a esa situación. Se percibe con cierta permeabilidad para poder asimilar ciertas sugerencias brindadas por las/os docentes. Además, es capaz de reconocer sus propias limitaciones, el deseo de modificarlas y acciones para mejorar ese aspecto. Ejemplo de ello es que se percibe con un vocabulario limitado, situación que ella pretende ampliar y modificar porque lo considera pertinente y porque ampliaría sus habilidades comunicacionales. Las estrategias que implementa son, buscar el significado de las palabras y anotarlas al margen.

Por otra parte, la joven reconoce que le gustaría distribuir y organizar mejor su tiempo para dedicarse a otros proyectos que no sean sólo los académicos, le gustaría retomar danza, una actividad que desarrollo años anteriores, pero en la actualidad sólo estudia.

Se advierte una sobredimensión de los recursos personales (emocionales e intelectuales) como garantes del sostén y finalización de la carrera. Se detecta una negación de otras adversidades o dificultades que podrían surgir. Hay cierta intolerancia a la incertidumbre de la vida.

En cuanto a las *anticipaciones de futuro*, se puede decir que al momento de las entrevistas se detecta una preocupación por incorporar genuinamente conocimientos que ella considera le serían útiles en el ejercicio de su profesión. Además, se advierte que puede anticipar el tiempo real que le demandará finalizar su carrera. El cual considera que sería entre “espero que menos de 10 de años, 6, 7 años”.

Puede anticipar y reconocer la incertidumbre y angustia que le genera no contar con los recursos y herramientas adecuadas para desarrollar su ejercicio profesional.

Su representación de futuro involucra una anticipación que implica estar recibida de licenciada en Psicología, ejercer profesionalmente en docencia o en la clínica y esto le brindaría mayor autonomía económica y la posibilidad de acceder a una casa propia y realizar viajes. Se observa que el ejercicio profesional para esta joven contiene una finalidad de carácter individual.

Conclusión

Con respecto al estudio, éste es un proyecto significativo en este momento de su vida. Se constituye como eje central a través del cual la joven edifica su proyecto de vida. Considera que estudiar la licenciatura le proveerá conocimientos y herramientas necesarios para el ejercicio profesional.

Esta joven anticipa que logrará concluir la carrera, que para ello cuenta con apoyos de personas significativas de su entorno y con recursos personales. Además, que podrá trabajar ejerciendo como profesional de la Psicología lo cual va aunado al logro de la autonomía personal y profesional.

Se considera que las entrevistas en profundidad resultan un instrumento de indagación valioso dado que están en concordancia con los objetivos de paradigmas actuales de Psicología de la Orientación, en tanto promueven un espacio de encuentro dialógico entre los participantes y habilita la posibilidad a las/os ingresantes de reflexionar y repensar sobre algunas representaciones sociales que inciden en la configuración de sus proyectos de vida y construcción identitaria.

Se hipotetiza que esta ingresante cuenta con buenas posibilidad de sostener y concluir su proyecto de estudio, algo que a este grupo de investigadoras le resulta preocupante por los altos niveles de deserción que hay en nuestra facultad. Se considera que es importante promover espacios institucionales de acompañamiento y de reflexión en orientación para brindar apoyo y contención a ingresantes.

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.
- 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, S. L. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *Revista de Investigación Educativa*, 7. Disponible en http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html
- Savickas, M. et al. (2009). Construir su vida: Un paradigma para la orientación del Siglo XXI. *Journal of Vocational Behavior* doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004 (Traducción al castellano para uso interno de la cátedra: Aisenson, D. & Aisenson, G. Título original: Life designing: A paradigm for career construction in 21st Century).

CRISIS SOCIALES Y CONTRADICCIONES EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES. CRUCES, CONTEXTOS Y SENTIDOS: EL 2001 Y LA PANDEMIA

Gómez, Natalia

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

RESUMEN

En el presente trabajo se entrecruzan algunos significados y sentidos de un sistema de actividad (Engeström, Sannino, 2020) atravesado por complejas tensiones en la inclusión-exclusión educativa y social, que se profundizan en dos períodos de crisis social en el país. Así, se indagan contradicciones históricamente formadas en la actividad del trabajo educativo, a partir de algunos elementos del sistema de actividad y se problematizan las construcciones de sentidos como comunidad de práctica, desde un espacio curricular durante la pandemia. La metodología es de análisis de caso de tipo cuantitativo y cualitativo con triangulación de marcos teóricos y metodológicos. Como hallazgos y conclusiones se encuentra que la tensión inclusión-exclusión en la formación de formadores se problematiza e intenta intervenciones específicas en momentos de crisis social, ante la desigualdad social, cultural y económica del territorio. Asimismo, hay tramas de estas intervenciones que se visibilizan como problemáticas desde los primeros años del siglo XXI hasta la actualidad, transformadas en prácticas institucionales y marcos normativos que fortalecen el trabajo inter-agencial. Aún así, ciertas fracturas en el recuerdo organizacional tensan estas prácticas institucionales en la re-mediación de la memoria colectiva.

Palabras clave

Crisis social - Contradicciones - Memoria organizacional - Formación docente

ABSTRACT

SOCIAL CRISIS AND CONTRADICTIONS IN TRAINING TRAINERS. CROSSES, CONTEXTS AND SENSES: 2001 AND THE PANDEMIC
In the present work, some meanings and senses of an activity system (Engeström, Sannino, 2020) intersect with complex tensions in educational and social inclusion-exclusion that deepen in two periods of social crisis in the country. Thus, historically formed contradictions in the work activity are investigated, starting from some elements of the activity system and the constructions of meanings as a community of practice are problematized from a curricular space during the pandemic. The methodology is quantitative and qualitative case analysis with triangulation of theoretical and methodological frameworks. As findings and

conclusions, it is found that the inclusion-exclusion tension in the training of trainers is problematized and attempts specific interventions in moments of social crisis, given the social, cultural and economic inequality of the territory. Likewise, there are plots of these interventions that are seen as problematic since the early years of the 21st century until the present, transformed into institutional practices and regulatory frameworks that strengthen interagency work. Still, certain fractures in organizational memory strain these institutional practices in the re-mediating of collective memory.

Keywords

Social crisis - Contradictions - Organizational memory - Teacher training

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación UBACyT, Grupos Consolidados, "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" dirigido por Mag. Cristina Eraisquin.

La situación problema se ubica en un Instituto de Formación Docente de Río Negro (en adelante, IFDC), que se encuentra atravesado por la desigualdad que implican diversas intersecciones, para reflexionar la tensión inclusión-exclusión en la formación de formadores. Las clases sociales, el género (Bach, 2015; Segato, 2018), la identidad originaria, la situación de discapacidad (Daita, et. al., 2019; Daita, Delgado, Evans, Gómez, 2020; Marder, 2021) y la procedencia según territorio - urbano, rural y migrante - (Gómez, 2020, en evaluación), comprenden una trama diversa y heterogénea en la población de estudiantes que concurren al IFDC.

Esta situación se profundiza en contexto de pandemia. Pensando que atravesamos un tiempo de crisis social, surge como pregunta: ¿Qué contradicciones movilizan al sistema de actividad re-mediando la memoria organizacional?

Marco Teórico

Para pensar la inclusión educativa, se retoman las reflexiones elaboradas por Erausquin, Denegri, D'Arcangelo, Iglesias (2017a), que nos proponen articular las políticas públicas, las evidencias científicas y la construcción de sentidos de los actores en escenarios diversos, heterogéneos y complejos atravesados por desigualdades.

Además, las autoras nos invitan a reflexionar acerca de las tensiones entre inclusión, equidad y calidad educativa, así como, la implicación de los actores sociales y educativos en las prácticas escolares. En este último sentido, destaco la propuesta de revisar la categoría "inclusión educativa", allí, donde se generan interrupciones ante la desigualdad, donde se habita, se participa, se apropia:

La inclusión será a la vez *educativa*, si se posibilita *emancipadora*, en una apertura de experiencias, voces, perspectivas, construcciones, que generen desarrollo y novedad y emerjan de ellos a su vez. La inclusión es *participación*, también *reconocimiento* - de uno y del otro, de mí y del mundo -; es *confianza instituyente*, es *apropiación de una polifonía de sentidos*, es *reciprocidad*, es *conciencia* de uno mismo y del mundo que habito, es *implicación*, *habilitación*, *empoderamiento*, *decisión*, *gestión de acciones* y *corresponsabilidad* por lo propio y lo común. (ídem, pág. 2)

Considero la segunda y tercera generación del sistema de actividad (Engeström, Sannino, 2020) para pensar la institución.

En un primer momento, pensar algunas relaciones entre los componentes del sistema de actividad para indagar las contradicciones, permite diferenciar el objetivo generalizado del específico:

Uno necesita distinguir entre el objeto generalizado del históricamente cambiante sistema de actividad, del objeto específico como aparece a un particular sujeto, en un momento dado, en una acción dada. El objeto generalizado está conectado con el significado societal, el objeto específico está conectado con el sentido personal (Leont'ev, 1978) (ídem, pág. 10).

Asimismo, "la agencia se mueve de sujetos individuales a sujeto colectivo creando condiciones para la expansión y transformando la actividad" (Erausquin, 2021, PPT). En este sentido, la inter-agencialidad puede producir el **aprendizaje expansivo**, traspasando campos disciplinares estancos, visibilizando situaciones problema y en la participación activa de diversos agentes socio-educativos (Erausquin, 2014, pág. 185-187): "Es una zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades" (ídem, pág. 187).

En un segundo momento, la posibilidad de indagación-intervención en contradicciones entre dos sistemas de actividad, posibilitaría el aprendizaje expansivo en movimiento lateral, el trabajo colaborativo, debate, negociación y otras interacciones. En este sentido, la agencia se moviliza "como reconocimiento y negociación de diferencias y complementariedades" (Erausquin, 2021, PPT).

Metodología

La metodología es de análisis de caso de tipo cuantitativo y cualitativo con triangulación de marcos teóricos y metodológicos. Los instrumentos que se utilizaron son estadísticas municipales, datos escolares provinciales y la encuesta nacional docente; herramientas de evaluación en un espacio curricular (2019-2020); Instrumento de reflexión sobre la experiencia de la práctica (Erausquin, 2019a). Asimismo, se recuperan publicaciones de indagación previas y documentación normativa provincial e institucional.

Pandemia, desigualdades y tramas en las trayectorias estudiantiles.

Durante la cursada del trayecto virtual en el año 2020, nos encontramos con la profundización de las desigualdades sociales, culturales, en el territorio y específicamente, en el acceso a la conexión a internet. A nivel institucional, de 2110 estudiantes inscriptas para la modalidad presencial, se redujeron a 1150 en la inscripción para la modalidad virtual, e ingresaron una vez a un espacio curricular 612. Además, el IFDC se sitúa en una ciudad, Bariloche, donde el 49% de la población tiene un nivel socio económico bajo y medio bajo y el 30% nivel alto, según el censo 2010.

A partir de pensar como situación problema las desigualdades sociales y culturales que atraviesa el IFDC, ubicado en una ciudad con profunda desigualdad socioeconómica, es que surgió como interrogante problematizar esta profundización en pandemia y en este contexto local, a partir de un espacio curricular. En este sentido, los **tres elementos del sistema de actividad: sujeto, objeto-objetivo, instrumentos de mediación**, fueron analizados en una práctica específica a través de algunos elementos de los procesos de enseñanza - aprendizaje. A través de las narraciones de las estudiantes en las herramientas de evaluación, se pudo reflexionar acerca de los aprendizajes al atravesar el espacio curricular.

Asimismo, se pudo reflexionar en las tramas del análisis del diseño curricular. El programa y las propuestas de enseñanza, que focalizaban en problematizar la desigualdad que vivimos de forma profunda en el año 2020, y que implicó la baja en la cantidad de estudiantes para el acceso a la educación en el propio IFDC, nos permitieron abrir otros sentidos, (Erausquin, Sulle, García Labandal, 2017 b) que se visibilizaron en dichas tramas. Por ejemplo, la construcción del Diario de Propuestas Grupales fortaleció el acompañamiento entre pares, ante las dificultades personales tanto afectivas como de construcción de conocimiento expresadas por las voces de las estudiantes (Gómez, 2020 en evaluación).

Estas situaciones en contextos específicos nos permiten pensar las relaciones con los otros tres elementos del sistema. En la **distribución de tareas**, consideré cuatro aspectos fundamentales para visibilizar la desigualdad, para pensar algunas estrategias posibles de intervención.

Como primer aspecto, al inicio del trayecto virtual, el diálogo en el área de Ciencias de la Educación y Psicología, con la propuesta de socializar un relevamiento por años, a nivel carrera, con el cual pudiéramos contextualizar algunas de las condiciones sociales, familiares y tecnológicas con los grupo-clase y la decisión de organizar los espacios del área con propuestas escritas, cada quince días, pensando en evitar la superposición y sobrecarga.

Un segundo aspecto que es necesario destacar es que el claustro docente decidió elevar una nota al gremio docente cuando detectamos la baja en la cantidad de estudiantes que se habían inscripto en la modalidad virtual, en comparación con la modalidad presencial. Esta baja también se visibilizó en la nota, en tensión con la desigualdad por género, en la cantidad de estudiantes del ámbito educativo.

Un tercer aspecto, al iniciar el trayecto virtual del espacio curricular, fue acordar con las estudiantes que se problematizaría esta temática en la relación pandemia y educación, y se reflexionó en diversos momentos sobre qué pasaba en otras instituciones educativas y qué se estaba haciendo, incentivando la búsqueda de las estudiantes en realidades del nivel y modalidad que quisieran. A la vez, atravesando procesos de co-construcción de saberes con estrategias de enseñanza pensadas en términos de retroalimentación de aprendizajes y experiencias de elaboración conjunta en pareja pedagógica en el aprendizaje de las docentes.

Un cuarto aspecto fue la elaboración de las herramientas de evaluación, con algunos indicadores que fortalecen la evaluación formativa y a su vez, abren otros sentidos posibles para revisar de forma crítica los procesos de enseñanza elegidos.

En este sentido, se puede pensar que la **distribución de tareas** - componente del sistema de actividad en la THC - intenta problematizarse desde las dimensiones verticales y horizontales con pequeños actos e intervenciones específicas. Es decir, en la verticalidad, en un relevamiento a nivel institucional de algunas condiciones para acercarnos a los contextos estudiantiles, y en el hecho de que se toman determinadas decisiones en relación al uso de herramientas tecnológicas y estrategias de enseñanza, que puedan fortalecer la participación de las estudiantes. Por ejemplo, el intento de transformar algunos obstáculos, como el acceso tecnológico, con el uso principal del campus virtual, el cual desde mayo liberó el consumo de datos móviles; el uso de las clases “sincrónicas” como optativas; los tiempos prolongados de participación, entre otros.

A su vez, en términos horizontales, se operó con la participación activa en algunas decisiones en los procesos de aprendizaje, como la elección de un nivel educativo para problematizar, los relatos de las propias experiencias, apelar a la imaginación de situaciones escolares a través de preguntas, recuperar situaciones de la propia biografía escolar, la elección de temáticas de interés (discapacidad, género y derechos económicos, sociales, culturales y ambientales) y el momento de co-evaluación y au-

toevaluación. En este aspecto, la posibilidad de abrir narrativas personales o elecciones, se convierten en pequeños pasos hacia el enriquecimiento conjunto, en la compleja “heterogeneidad” de las aulas (Erausquin, Zabaleta, 2016, pág. 196-204).

En relación a las **reglas** - otro componente, o vértice, del sistema de actividad en la THC -, hay una tensión específica con respecto a las resoluciones provinciales e institucionales, por supuesto, atravesada por el contexto de incertidumbre que implicó e implica la pandemia. Al inicio del año escolar, se resuelve el “acompañamiento” de los estudiantes por resolución provincial. En este sentido, en algunas reuniones docentes problematizamos los programas que se habían confeccionado para el año. A su vez, éstos fueron socializados a posteriori del trayecto virtual, con lo que efectivamente se había realizado.

Por ello, al cierre del primer cuatrimestre, algunos docentes decidimos cerrar los trayectos con “aprobado” o “desaprobado”. Es interesante que la modalidad de evaluación se haya tensado entre la calificación y una modalidad cualitativa y en relación al contexto y los acuerdos iniciales que se tuvieron con las estudiantes. En el espacio curricular, puntualmente, se organizó una tabla con indicadores de evaluación cualitativa del Diario de Propuesta Grupal, donde se detallaban comentarios, sugerencias y potencias para revisar para la instancia de final.

En relación a la **comunidad** - otro componente del sistema de actividad -, es dable interpelar diversas dimensiones de análisis. Como ya he mencionado, según las estadísticas municipales de la Ciudad, la pobreza afecta a más de la mitad de la población, hay trabajo precarizado y desocupación, según Censo 2010.

Ante estas tensiones del sistema de actividad, es necesario re-mediatizar algún aspecto de la memoria organizacional.

Trazos en la memoria organizacional.

Ante aquellos datos cuantitativos, podemos reflexionar que los cualitativos se complejizan en momentos de crisis social.

Un estudio longitudinal realizado por dos docentes del IFDC (Brinnitzer, Jara Trachia, 2006), problematiza la deserción en el Instituto en un período puntual: 2000-2005. En el estudio, se proponen interrogar esta situación y generar algunas propuestas para los primeros años de formación, en los cuales hay mayor deserción. Las autoras indican factores que fortalecen la permanencia en aquel período: la construcción grupal con pares, la participación en proyectos institucionales como los de extensión y el centro de estudiantes, el vínculo con docentes y algunas estrategias estudiantiles individuales. Todos aspectos que en el contexto de pandemia y virtualidad se tensan ante la crisis social.

En el trabajo se analiza cuantitativamente que la mayor deserción es en los primeros años del 2000 al 2002 y se vincula con ingresantes del año 2000 que atravesaron la crisis social. Asimismo, explicitan que en ese momento, por diseño curricular la carrera duraba tres años y para estas cohortes se extendió a 5 y 6 años de duración. Sin embargo, indican que una minoría se

recibe en 3 años y la media es entre 4 y 5 años (idem, pág. 22). Las autoras, en este sentido, vinculan el momento de crisis social del 2000-2002 del país con la deserción. Así, es dable interrogar las contradicciones que generan las desigualdades del territorio en un sistema de actividad que es atravesado por múltiples dimensiones y factores, para pensar las desigualdades del propio sistema, que se profundizan en contextos de crisis social. En este sentido, tal vez, es posible pensar que éste es el *objetivo generalizado* del sistema (Engeström, Sannino, 2020). Al finalizar las autoras señalan que lograr una equidad educativa “requiere la cooperación de los distintos actores institucionales y políticas educativas para un cambio de enfoque con respecto a la inclusión y exclusión social” (Brinnitzer, Jara Trachia, 2006, pág. 31). En el contexto de pandemia, estas desigualdades también se han profundizado y han impactado en la baja cantidad de estudiantes para el acceso a la educación. Pero, sin ánimos de descontextualizar el trabajo de las autoras y relativizar la especificidad de los contextos de crisis social, de aquel 2000-2002 y el actual, la tensión inclusión-exclusión lleva a reflexionar acerca de los objetivos específicos y los sentidos personales que se construyen (Engeström, Sannino, 2020).

Las autoras analizan tres aspectos para pensar la deserción: “comportamiento individual”, “punto de vista social”, “punto de vista institucional”.

En relación al primero, “comportamiento individual”, cuentan con una muestra de ingresantes del año 2000. Luego, de un tiempo al notar el abandono de la institución, los encuestaron por teléfono y encontraron dos factores: “dificultades personales, ya sea por *la falta de tiempo o el trabajo* (...) estudiantes pertenecientes a las minorías (...) la llamada Línea Sur (...) enfrentan problemas especiales para relacionarse y establecer vínculos sociales y académicos” (idem, pág. 13-14). A lo largo del trabajo, es interesante la perspectiva de las autoras, en tanto vinculan la motivación, la expectativa y las representaciones que expresan las encuestadas del estudiar y el trabajar y las tramas de esos temas con las familias. En términos de Vygotsky podríamos pensar las relaciones entre significado y sentido:

En tercer lugar, identificó como unidad de análisis el significado de la palabra: en el texto “Pensamiento y Lenguaje”, Vygotsky (1934-1993) expresa la amalgama del pensamiento y la palabra, que constituye una generalización, un concepto que se desarrolla. En el mismo texto, diferencia el significado del sentido de la palabra, y a este último lo concibe para comprender el dinamismo de los significados en los procesos de interiorización-apropiación (Rodríguez Arocho, 2014). (Erausquin, Sulle, García Labandal, 2017 b, pág. 98).

Es decir, las autoras entrecruzan algunos significados, comparados socialmente, en la construcción de estudio y trabajo, en relación a las expectativas de las familias y los sentidos que las estudiantes construyen en esas tramas y en sus procesos personales.

En relación al segundo aspecto, “punto de vista social”, se indi-

can la situación social y económica del período y los momentos de receso por calendario académico. Estos factores impactan en el costo del estudio, el ingreso económico familiar “ausente por no destinar ese tiempo al trabajo” y el “desarraigo” (Brinnitzer, Jara Trachia, 2006, pág. 14) de estudiantes de otras localidades. Se indica que hasta el año 2002 había tres veces más de ingresantes que en el año 2005, dado que la situación económica “1 a 3 con el dólar” (idem, pág. 14) permitió aumentar las fuentes de trabajo en términos turísticos en la Ciudad.

En relación al tercer punto, “punto de vista institucional”, surge como interrogante conceptual la biografía escolar previa. Además, se explicita que la carga semanal presencial es de 33 horas sumadas a las no presenciales, con actividades grupales e individuales (idem, pág. 15). Así, las autoras analizan diversos momentos para la deserción: al comienzo, a las tres semanas; después de las primeras evaluaciones; luego del receso invernal (idem, pág. 19-20).

Al segundo momento, las autoras lo interrogan con marcos conceptuales vinculados a las prácticas de evaluación, las relaciones que construimos los docentes en relación al conocimiento e interpelan las estrategias estudiantiles para afrontar la organización para el estudio o el obstáculo económico. Les estudiantes señalan que abandonan por no poder organizar el tiempo o por falta de recurso económico, y aún así, las autoras interrogan que no indican como problema el factor académico al rendir exámenes.

Hacia el final del trabajo, las autoras explicitan propuestas de transformación, algunas de ellas sostenidas hasta la actualidad. Las que se sostienen son: el módulo de ingreso; los espacios de fortalecimiento académico como “fortalecimiento a las trayectorias”, que es un taller específico para metodologías de estudio, la “alfabetización académica”, que está incluida en los diseños curriculares actuales en primer año; la socialización a nivel institucional de las becas que se ofrecen para estudiantes; y, los proyectos de extensión y las acciones que se vinculan con la comunidad (“La guagua”, “La ludoteca”) donde les estudiantes participan.

En este sentido, es interesante pensar las diferencias en las estructuras temporales, entre la acción de un individuo y la actividad del sistema social, que propone Yrjo Engeström (en Erausquin, 2014, pág. 187). Si bien, las autoras (Brinnitzer, Jara Trachia, 2006) problematizan la deserción en un período puntual, algunas de las propuestas sugeridas en dicho trabajo continúan en la actualidad de las prácticas institucionales.

Inclusive, si se recuperan procesos históricos anteriores del **Instituto**, desde la **multivocalidad**, aparece con fuerza el sentido, ya que el mismo fue pedido a través de la lucha de familias y jóvenes en la década del setenta, inaugurándose en noviembre de 1975 ante la necesidad de la formación docente en la provincia. La provincia se constituye como tal en el año 1958, con complejos procesos políticos en su provincialización (luorno, 2008). Lo mismo ocurre si pensamos las perspectivas conceptuales

acerca de la “deserción”, “abandono”, “traición a la patria”, “trayectorias interrumpidas” que implican transformaciones en la conceptualización de la problemática:

Este cambio de palabras, por otra parte, no es ajeno a la re-conceptualización del fenómeno, en su devenir histórico y cultural, ya que nuestro modo de nombrar los problemas hace a nuestro modo de vincularnos con ellos, a cómo se los visualiza, cómo se los entiende, y sin lugar a dudas, a cómo se actúa con, sobre y en medio de ellos (Erausquin, 2002b). (Erausquin y D’Arcangelo, 2018, pág. 6).

Revisitando el *sistema de actividad con la segunda generación* de la THC, en una indagación previa acerca de la dimensión cultural-institucional, surgieron algunas fracturas significativas, en relación al *olvido organizacional* (Engeström et al., 1992). Estas se ubicaban en relación a espacios fragmentados, roles difusos, tensiones de poder, documentos que no se escriben, repitencia de conflictos y precariedad edilicia y económica (Gómez, 2019, pág. 119).

Tal vez, re-mediatizar la memoria del sistema de actividad desde la multiplicidad de voces o sistemas, nos acerque a revisar otros problemas y prácticas de negociación, pensando en los principios de la *tercera generación* de la THC (Erausquin, 2014, pág.179-180). Por ejemplo, en la relación entre los sistemas de la escuela especial y la formación docente de la educación especial, se tensan algunos aspectos en las voces de los agentes educativos de ambos sistemas. Y también en términos de procesos históricos, en los que hay encuentros sobre el surgimiento a través de las luchas de la población de la zona y ante la precariedad institucional y laboral (Caram, 2019; Daita, Delgado, Evans, Gómez, 2020).

La *re-mediatización de la memoria* quedará flotante en los próximos procesos de indagación-intervención, en relación a los aprendizajes expansivos entre sistemas de actividad y el “cruce de fronteras” como un desafío potente para atravesar (Erausquin, 2014, pág. 178-180).

Discusión de hallazgos y conclusiones.

A partir de la elaboración de este trabajo, se piensa como hallazgos en el sistema de actividad las contradicciones en relación a la tensión inclusión-exclusión en la formación de formadores, a partir de la cual se intenta generar alguna movilización aún en tiempos de crisis social. Este objetivo general se entrecruza con las desigualdades sociales, culturales, económicas del territorio. Aún así, los *objetivos específicos* entrecruzan otros niveles posibles de análisis que aparecen en los contextos situacionales. En el período 2000-2005, se indagan y proponen intervenciones que implican relaciones con el nivel medio y la comunidad, cambios intra-institucionales en el inicio y seguimiento de las trayectorias estudiantiles y en las prácticas pedagógicas, y revisiones de diseños curriculares.

En el período 2019-2020, pensando la *comunidad de aprendizaje* desde un espacio curricular en las tramas del sistema de

actividad, se fortalecen algunos aspectos de la inclusión, participativos en la construcción conjunta y de colaboración entre docentes y estudiantes. También, se intenta problematizar la desigualdad y se realizan acciones en diversos niveles de la institución, a través del área de equipo docentes y prácticas pedagógicas, la continuidad de las prácticas institucionales y en relación al gremio docente.

Espacios semanales y mensuales robustecidos por los marcos normativos provinciales del trabajo docente, diseño curricular, disposiciones institucionales, así como el gobierno institucional por Consejo Directivo (Gómez, 2019). Asimismo, en las voces del equipo directivo y una secretaria, las fortalezas en los sentidos de “inclusión” se vinculan con las interacciones entre la enseñanza y los marcos institucionales, cuestiones que se tensan con las fracturas del recuerdo organizacional (Gómez, 2019, pág. 119).

La re-mediatización de la memoria organizacional será un interrogante que continúe para pensar las complejidades y la multivocalidad del sistema de actividad.

Asimismo, surge la pregunta de si se producen *giros contextuales* en las estudiantes del espacio curricular al co-construir experiencias de indagación-intervención en relación a otro sistema de actividad. Se considera fundamental crear la posibilidad de intercambiar saberes, experiencias y pasiones con docentes de otros niveles educativos en el contexto de pandemia, ya que producir pequeñas “pausas” para pensar, para escuchar/nos y/oír/ver que algo nos pasa (Larrosa, 2003), puede abrir la construcción de otros saberes situados:

La co-construcción es solidaria con la producción de saberes situados. La figura del hiper-especialista, aplicador diligente, cede su lugar a la producción en contexto, donde los agentes, desde sus múltiples posiciones, experiencias y trayectorias ponen a circular sus herramientas y producen nuevas. Tanto los saberes —distribuidos— como la acción, no pueden atribuirse a uno u otro agente, sino al mismo contexto del que forman parte, a la misma trama de voluntades singularmente situadas (Erausquin, Mazú, Corvera, Galiñanes Arias, 2019, pág. 198).

Las condiciones de posibilidad de indagación-intervención desde un espacio curricular, pensando en la *tercera generación de la teoría histórico-cultural de la actividad* nos habilita a participar, aprender y crear otros sentidos posibles en la tensión inclusión-exclusión en el ámbito educativo, e interrogar aspectos del aprendizaje expansivo con el “cruce de fronteras” (Engeström, Sannino, 2020) y la construcción dirigida hacia la doble apuesta a la educación inclusiva en contextos desiguales y diversos (Erausquin, C., 2019b).

BIBLIOGRAFÍA

Bach, A. M. (2015). Presentación y Capítulo 1 Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. En *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: UNSAM.

- Brinnitzer, E. V., Jara Trachia, M. (2006). La experiencia de la deserción en la formación docente. Un estudio longitudinal acerca de la deserción de estudiantes del IFDC de San Carlos de Bariloche. *Informe final*.
- Caram, M. (2019). La educación especial en San Carlos de Bariloche, una aproximación a su proceso histórico cultural desde el enfoque etnográfico. *VIII Jornadas sobre Etnografía y procesos educativos en Argentina*. 27 y 28 de septiembre de 2018. CABA.
- Daita, M. V., Evans, I., Delgado, M. I., Gómez, N., Massa, H., Caram, M., Suero, L. (2019). Discapacidad en formación docente: sentidos y prácticas situadas. *XII Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadores y educadores que hacen investigación desde la escuela*. Neuquén.
- Daita, M. V., Delgado, M. I., Evans, I., Gómez, N. (2020). Dispositivos educativos: procesos de prácticas institucionales en la formación docente en Bariloche. *3º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*. Edición en línea, junio 2020. UNLP.
- Engeström Y., Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992). Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad. En Middleton D. y Edwards D. (comps) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido* (pp.157- 186), Buenos Aires: Paidós.
- Engeström Y. & Sannino A. (2020). From mediated actions to heterogeneous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning, *Mind, Culture, and Activity*, DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328. Desde las acciones mediadas a las coaliciones heterogéneas: cuatro generaciones de estudios del trabajo y el aprendizaje de la Teoría de la Actividad (Traducción interna con fines didácticos de Mg. Cristina Erausquin, para el Seminario de Posgrado: "Inclusión, diversidad y aprendizaje: enfoques socio-culturales, cognitivos y perspectiva de género en la caja de herramientas de la Psicología Educativa", dictado por Erausquin Cristina y Marder Sandra en la Facultad de Psicología de la UNLP)
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones del Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Epoca*. Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. Publicado en 2014.
- Erausquin, C. y Zabaleta, V. (2016). Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras contemporáneo entre Psicología y Educación. *Anuario Temas en Psicología*, 3, 181-186. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de: http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/anuario_temas_en_psicologia_volumen_3.pdf
- Erausquin, C., Denegri, A., D´Arcangelo, M., Iglesias, I. (2017 a). 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. *Seminario de Posgrado: "Inclusión, diversidad y aprendizaje: enfoques socio-culturales, cognitivos y perspectiva de género en la caja de herramientas de la Psicología Educativa"*, dictado por Erausquin Cristina y Marder Sandra.
- Erausquin, C., Sulle, A., García Labandal, L. (2017 b). La vivencia como la 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*. CABA: Portal de Publicaciones CAICYT. 2016.
- Erausquin, C. y D´Arcangelo, M. (2018). Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. Ficha Cátedra Psicología Educativa Publicaciones Facultad Psicología UBA. *Libro de Cátedra EDULP, UNLP*. 2016
- Erausquin, C. (2019 a). *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje expansivo de agentes educativos. Manual de uso*. CABA: PsiDispa.
- Erausquin, C. (2019 b). Psicología educacional y formación de formadores: doble apuesta a la inclusión educativa en entornos atravesados por desigualdad social. Simposio. *XXXVII Congreso Interamericano de Psicología. "Psicología inter y transdisciplinaria: Fortaleciendo la colaboración en Las Américas"*. 15 al 19 de julio de 2019, Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba
- Erausquin, C., Mazú, A., Corvera, G., Galiñanes Arias, A. (2019c). Convivencia, ética del semejante y legalidades. Experiencias de extensión universitaria en escuelas secundarias. Cap. 8 (pp.191-221). En Erausquin C. (comp.). *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina, Chile y México. Caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos*. PsiDispa 2019. Libro digital. ISBN 978-987-86-0401-5. Edición impresa Amazon: <https://www.amazon.com/dp/9878603997>
- Gómez, N. (2019). Formación de formadores: tramas y procesos de inclusión educativa en un Instituto de Formación Docente. *XI Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en psicología. XXVI jornadas de investigación XV Encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR I encuentro de investigación de Terapia Ocupacional I encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Gómez, N. (2020 en evaluación). Pandemia, desigualdades acentuadas y construcción de sentidos en el espacio curricular de Psicología Educativa en la formación de formadores. *Trabajo completo presentado para evaluación para libro SIP*.
- luorno, G. (2008). La provincialización de Río Negro. Interregno y conflictos de intereses nacionales y locales. En Graciela luorno y Edda Crespo (coord.) *Nuevos Espacios. Nuevos problemas. Los territorios nacionales*. Neuquén, Educo-Universidad Nacional del Comahue-Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco-Cehepyc, Editores.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS: BECAS ESTÍMULO A LAS CARRERAS DE INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA PARA MUJERES

Gómez González, María Noelia; Vidondo, Marcela; Said, Victoria; Cañete, Sebastián; Carro, Jesica
Universidad Nacional de Hurlingham. Villa Tesei, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo fue escrito por el equipo de la Dirección de Orientación y Acompañamiento a las y los estudiantes de la Universidad Nacional de Hurlingham. Su propósito es desarrollar la incorporación de la perspectiva de género en actividades de orientación y acompañamiento a las trayectorias académicas. Específicamente, respecto del programa de Becas Estímulo a las carreras de Ingeniería y Tecnología para mujeres. Se parte de una caracterización socio-demográfica de la población estudiantil, su distribución por género y por carreras, para luego plantear la importancia de generar espacios igualitarios en aquellos recintos académicos que han sido históricamente ocupados por el género masculino, así como también garantizar el acompañamiento de aquellas mujeres que deciden estudiar las carreras de este sector. Hacia las conclusiones, se evalúan los efectos de la implementación del programa y se trazan líneas de acción para su continuidad.

Palabras clave

Orientación - Género - Trayectorias académicas - Becas académicas

ABSTRACT

GENDER PERSPECTIVE IN ACCOMPANIMENT TO ACADEMIC CAREERS: ENGINEERING AND TECHNOLOGY CAREERS STIMULATION SCHOLARSHIPS FOR WOMEN

This work was written by the team of the Directorate of Orientation and Accompaniment to the students of the National University of Hurlingham and develops the incorporation of the gender perspective in activities of orientation and accompaniment to academic careers. Specifically, regarding the Stimulus Scholarship program for careers in Engineering and Technology for women. It starts from a socio-demographic characterization of the student population, its distribution by gender and by careers, and then raises the importance of generating egalitarian spaces in those academic campuses that have historically been occupied by the male gender, as well as guaranteeing the accompaniment of those women who decide to study careers in this area. Towards the conclusions, the effects of the implementation of the program are evaluated and lines of action are drawn for its continuity.

Keywords

Orientation - Gender - Academic trajectory - Academic scholarships

Introducción

El presente trabajo fue escrito por el equipo de la Dirección de Orientación y Acompañamiento a las y los estudiantes de la Universidad Nacional de Hurlingham. Se trata de una universidad pública emplazada en el tercer cordón del conurbano bonaerense. Desarrolló su primer ciclo lectivo en el año 2016 y, actualmente, cuenta con cuatro Institutos: Salud Comunitaria, Educación, Biotecnología e Ingeniería y Tecnología con una oferta total de 30 carreras (de grado y pregrado) y ha llegado a un total de 38.650 personas inscriptas hasta el corriente año 2021. Este equipo, dependiente de la Secretaría Académica, está conformado, en la actualidad, por siete profesionales de la psicología, la psicopedagogía y la educación. Desde allí, se acompañan las trayectorias académicas de las y los estudiantes en diferentes momentos: desde actividades de orientación y re-orientación vocacional, pasando por el ingreso a la vida universitaria, el acompañamiento a través de programas de tutorías y talleres iniciales (de lectura y escritura, y de matemática), la orientación frente a situaciones particulares de sus trayectorias, hasta la culminación de sus estudios en la universidad. Las intervenciones son pensadas desde el marco teórico de la orientación y articuladas con diversas perspectivas, entre ellas, la perspectiva de género. Esta última se corresponde con la política universitaria y se traduce en acciones de diverso tipo: el programa de igualdad de género, la inclusión de la temática de manera transversal tanto en el ingreso a la universidad como en la formación académica, el acompañamiento a estudiantes que atraviesan situaciones de violencia de género, entre otras.

La UNAHUR en contexto

La Universidad Nacional de Hurlingham se creó “en un contexto político en el que se reconoció la educación como un bien común y un derecho universal, y, en función de ello, se procuró expandir el nivel educativo de la población” (Mendonca, 2019). El proyecto académico se basó en un diagnóstico de la zona que buscó atender las demandas locales y forjar una proyección nacional y regional. En este sentido, la oferta académica fue

elegida en función de las particularidades de la población, del entramado productivo local y regional, y a las características de las instituciones educativas de todos los niveles de la zona. El Instituto de Ingeniería y Tecnología, por su parte, tiene como propósito vincularse con el perfil del sector productivo de la zona para generar y transferir conocimiento a las áreas de mayor demanda. Por esto, se priorizaron las áreas de Energía Eléctrica y Metalurgia, incluyendo, entre su oferta académica, a las tecnicaturas e ingenierías en dichas disciplinas. Con esto, la UNAHUR se consagra como una de las pocas universidades públicas donde puede estudiarse Ingeniería en Metalurgia en nuestro país, junto con la Universidad Tecnológica Nacional (en sus sedes de Córdoba y San Nicolás); además, se ofrecen las tecnicaturas y licenciaturas en Diseño Industrial y en Informática.

El perfil de estudiantes de la UNAHUR

Esta población de ingresantes se caracteriza por tener un promedio de edad de 29 años; es decir que, históricamente, un tercio de los y las ingresantes a la UNAHUR tiene una edad de entre 25 y 34 años. Más de la mitad (54%) trabaja, un tercio no cuenta con cobertura de salud, y poco más del 40% tiene hijos e hijas. Por otro lado, sólo 2 de cada 10 madres y 1 de cada 10 padres de las y los estudiantes de la Universidad han comenzado (y en algunos casos finalizado) estudios superiores; un gran porcentaje de los progenitores no han finalizado sus estudios obligatorios. En cuanto a la distribución por género, del total de la población de ingresantes, el 67.4% son mujeres, el 32,2% son varones y un 0.4% se identificó como “otrxs” (1). Esto nos habla de una población joven adulta, en su mayoría mujeres, trabajadoras y trabajadores, jefes y jefas de familia y, en gran proporción, primera generación de estudiantes universitarios/as.

Nos preguntamos, entonces, ¿qué sucede en el Instituto de Ingeniería y Tecnología? En principio, considerando el total de ingresantes, sólo el 13% corresponde a carreras del Instituto de Ingeniería y Tecnología. A su vez, dentro de ese 13%, el 46% corresponde a ingresantes de Informática, el 25.8% a Energía Eléctrica y el 8.1% a Metalurgia.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, podemos comenzar a reparar en el distanciamiento entre las demandas de la industria local y las proyecciones regionales que dieron origen a la oferta académica y las posteriores elecciones de carrera de la población que se acerca a la universidad. Desde el marco de la orientación vocacional, sabemos que al momento de elegir una carrera universitaria se ponen en juego las motivaciones, los intereses, las metas y las historias de los sujetos, así como también, las representaciones sociales que circulan sobre las carreras, sus universos disciplinares y sus salidas laborales. En este sentido, el contexto familiar y social, los ideales y los prejuicios que allí circulen, serán también factores de influencia al momento de elegir una carrera universitaria.

Sin embargo, no nos detendremos ahora en el análisis de esta vertiente que, de hecho, representa una fuente sumamente in-

teresante de conocimiento. Retomando nuestra línea principal de análisis, nos interesa señalar que el Instituto de Ingeniería y Tecnología es el único en el que la proporción de género se invierte en relación a la distribución en el total de la población universitaria. Allí, en la última inscripción, 7 de cada 10 ingresantes fueron varones. Dejando un promedio de mujeres del 25.4%. Por lo tanto, resulta inevitable preguntarse ¿Por qué se produce esta inversión en la proporción de género en la población de este Instituto? ¿Qué vínculo puede haber con los campos disciplinares y laborales de las carreras que ofrece? Y aún más, ¿qué relación guarda con las representaciones sociales y los estereotipos de género asociados a esas profesiones?

Orientación con perspectiva de género

En línea con el contexto que hemos demarcado hasta el momento, consideramos fundamental la inclusión de una perspectiva de género para diseñar e implementar programas y estrategias de orientación y acompañamientos a las trayectorias de las y los estudiantes, y particularmente, a las trayectorias académicas de las estudiantes que forman parte de ese 25.4% que elige carreras de Ingeniería y Tecnología. En este sentido, entendemos la perspectiva de género como una herramienta necesaria para pensar en contexto cuáles son los procesos de aprendizaje que surgen en nuestra universidad y de qué manera podemos promover espacios educativos más igualitarios.

¿Qué entendemos por género y perspectiva de género? En principio, cabe aclarar que entendemos al género como una construcción social, cultural y subjetiva que cada persona desarrolla a lo largo de su vida. No lo pensamos desde una mirada binaria (es decir, hombres y mujeres determinados únicamente por el sexo asignado al nacer), sino como el modo en que cada sujeto se autopercebe. La perspectiva de género, por su parte, hace referencia a las relaciones de poder asimétricas que surgen entre hombres, mujeres y las denominadas disidencias sexo-genéricas (2), dando cuenta de las desigualdades entre los géneros, por ejemplo, a la hora de ejercer el derecho a educarse. En este sentido, podríamos decir que la perspectiva de género es “aquella que se centra en las relaciones entre los sujetos, determinadas por la construcción de sus identidades de género, las que van armando acerca de su ser hombre y su ser mujer a partir de patrones culturales.” (Perrotta, 2010, pág. 2) (cabría considerar también las construcciones identitarias correspondientes a las disidencias sexo-genéricas).

¿En qué medida esta perspectiva se enlaza con las trayectorias académicas de las estudiantes de la universidad? Tradicionalmente se han atribuido diferentes roles a mujeres y hombres, en función de lo que se espera socialmente para ellos y ellas. Así, a las mujeres se les han asignado roles pasivos: “de cuidado de los otros, de mayor sensibilidad y básicamente se espera que sean madres y esposas y se remitan al ámbito de lo privado” (Perrotta, 2010, pág. 2). Mientras que, a los hombres se les han asignado roles activos relacionados con “el poder, la fuerza y el

rol de proveedores y se les otorga el ámbito de lo público” (Perrotta, 2010, pág. 2). Estas atribuciones han generado históricamente desigualdades sociales. Entre las desigualdades derivadas de estas tradiciones patriarcales(3), nos interesa mencionar dos campos específicos.

Por un lado, las múltiples barreras que las mujeres han encontrado para acceder a la educación superior, por ejemplo, la relegación de las mujeres a la vida privada y la conformación de lo familiar, la crianza de los/as hijos/as y el cuidado de los otros, y si bien, hoy podemos observar algunos cambios, como la incorporación a la vida pública y la construcción de proyectos de vida que excedan lo marital y la crianza de los hijos/as, entendemos que continúa representando un desafío, para las mujeres, incorporarse a otros espacios donde no han sido reconocidas a lo largo de la historia.

Por otro lado, las carreras del Instituto de Ingeniería y Tecnología corresponden a ámbitos disciplinares, profesionales y laborales (como lo son la Informática, la Energía Eléctrica y la Metalurgia) que históricamente han sido ocupados por el género masculino y relacionados también a un estereotipo de género. Son ámbitos fuertemente vinculados a representaciones patriarcales de lo masculino: la fuerza física, el carácter, la inteligencia, la industria, las “ciencias duras”, el manejo de herramientas y maquinarias, entre otras. Podemos pensar entonces en trayectorias académicas generizadas, es decir, trayectorias que frecuentemente son condicionadas por el género.

Es, en este sentido, que entendemos que el género es una variable fundamental a la hora de pensar la elección de carrera y el posterior sostenimiento de la trayectoria académica porque es en esos momentos donde los distintos estereotipos de género (ya sean propios, familiares o del contexto) se ponen en juego, ya sea, delimitando ámbitos laborales exclusivos para hombres y para mujeres, determinando dificultades mayores para el desarrollo profesional de hombres o mujeres, señalando elecciones más o menos adecuadas según el género, propiciando un mayor o menor acompañamiento del entorno.

Desde la orientación educacional, consideramos que la elección de una carrera universitaria es un paso más dentro de la construcción de un proyecto de vida donde se ponen en juego distintas dimensiones: los intereses personales, las metas, los vínculos, los valores, los mandatos, los contextos, las historias de los sujetos. Así como también, las representaciones sociales que circulan sobre las carreras, sus universos disciplinares y sus salidas laborales. En todas ellas, la perspectiva de género tiene algo para señalarnos: ¿Cómo se desarrollan los intereses? ¿Qué influencia tiene allí el contexto? ¿Cuándo y para qué pensamos en estudiar una carrera?

Podemos observar esto en las cartas de intención que las estudiantes aspirantes al programa de becas presentan en su inscripción:

“Cuando empecé la secundaria, ya estudiando en un bachiller comercial, descubrí, sí, descubrí que existía el colegio técnico

y que tenía una amplia salida laboral, me anoté convenciendo a mis familiares pese a que estaban en contra porque era un colegio de hombres” (Estudiante Tec. Univ. en Energía Eléctrica). Actualmente, las representaciones sociales en cuanto al género y las profesionalizaciones siguen operando fuertemente. Esto plantea un gran desafío para las mujeres que vienen construyendo su proyecto de vida en función de su elección de carrera y se encuentran no sólo con sus propios condicionamientos sino también con los familiares y círculos cercanos.

“Soy zinguera y es algo que a lo largo de los años ha causado muchas reacciones, muchas, muy buenas, y algunas de ellas no tanto, ya que no es común ver muchas mujeres moviéndose en este rubro.” (Estudiante Tec. Univ. en Metalurgia).

El acceso a recursos económicos también es un factor de vital importancia en las decisiones de estas mujeres:

“El motivo central por el cual solicito esta beca académica es para poder mantener un nivel de compromiso constante con la cursada. Me gustaría poder respetar los tiempos estipulados para la duración de la carrera en el programa de la misma. Y, a veces, se hace difícil cuando debemos elegir entre estudiar o trabajar más horas para poder cubrir los gastos básicos”.

En este sentido, la beca habilita las intenciones de proyectarse y planificar el futuro deseado:

“Quisiera convertirme en una profesional que esté a la altura de las exigencias del mundo laboral actual”.

Asimismo, la beca no sólo sería una herramienta para sostener la cursada sino que también adquiere una dimensión desde lo social:

“...se nota a lo lejos el compromiso que tienen para con lxs alumnxs y el interés genuino en cerrar la brecha de género que nos cierra tantas puertas a las mujeres hace tanto tiempo” (Estudiante Tec. Univ. Informática).

El Programa de Becas Estimulo a las carreras de Ingeniería e Informática para mujeres.

Este programa se enmarca en una política institucional, formando parte del Reglamento General de Becas Académicas de la UNAHUR, que tiene entre sus metas deconstruir los estereotipos de género que responden a una sociedad patriarcal porque entiende que hay carreras, disciplinas y trabajos para los que las mujeres no estarían preparadas y que influyen tanto en las elecciones vocacionales y laborales como en el posterior sostenimiento de las trayectorias académicas. En otras palabras, se busca garantizar el acompañamiento de aquellas mujeres que deciden estudiar carreras que han sido históricamente masculinizadas, para achicar así las brechas existentes, propiciando un abordaje conjunto, que incluya la posibilidad de ampliar y problematizar las elecciones de carreras, al mismo tiempo que acompañe las trayectorias académicas en curso. Siempre desde una perspectiva de orientación y de género.

Por todo ello, la asignación de Becas Estimulo se convierte en un desafío, abordando a una población específica que no nece-

sariamente era alcanzada por las acciones que se venían realizando anteriormente desde la Dirección de Orientación. No sólo para que las estudiantes puedan proyectarse en espacios que les han sido denegados, sino también para seguir trabajando institucionalmente sobre las barreras invisibles que se presentan en campos disciplinares como la Ingeniería y la Tecnología. En otras palabras, “construir los diversos objetivos de una política universitaria puede darse si ella desea hacer que el funcionamiento de la institución sea lo más justo posible respecto de los individuos” (Renaut, 2008: pág. 5).

La concreción de este programa de becas tuvo su inicio en el año 2019 con una asignación de un total de 50 becas divididas en: 17 para la Tecnicatura Universitaria en Metalurgia, 13 para la Tecnicatura Universitaria en Energía Eléctrica y 20 para la Tecnicatura Universitaria en Informática. La asignación se realizó por orden de mérito (es decir, cantidad de materias aprobadas de la carrera) y los requisitos de postulación son: regularidad académica, aprobación de un mínimo de cuatro materias por año académico, y ser estudiante de género femenino.

Se diseñaron diversas estrategias de acompañamiento en la trayectoria académica. Por un lado, estrategias individuales a partir de la asignación de un/a docente tutor/a como acompañante y referente. Sus intervenciones, a través de encuentros individuales, se abocan a la continuidad pedagógica (avanzar en el plan de estudios) y a la organización de la vida universitaria en función de las actividades personales, familiares, laborales, sociales, entre otras. Así como también, en el acompañamiento de trámites como el de inscripción a materias y momentos cruciales del cuatrimestre como las instancias de evaluación.

Por otro lado, estrategias grupales a partir de las reuniones de producción y trabajo entre becarias (4). Estos espacios buscan propiciar la construcción conjunta del rol, entendiendo la importancia que la grupalidad adquiere en el marco de las desigualdades de género. En esta misma línea, se realizan charlas con mujeres de la Ingeniería y la Tecnología (5), donde se abordan desde estrategias y metodologías para el estudio, hasta experiencias en inserciones laborales y vicisitudes de las mujeres en el ámbito de la Ingeniería (6).

En el año 2020, se realizó la segunda convocatoria, donde se asignaron 30 nuevas becas. Para la Tecnicatura en Informática, se asignaron becas en orden de mérito a estudiantes avanzados; pero, para las Tecnicaturas en Energía Eléctrica y Metalurgia, se asignaron becas a estudiantes ingresantes, ya que, el porcentaje de inscriptas aún se mantiene en niveles bajos. Sin embargo, en los años 2020 y 2021, se observa un aumento de participación de ingresantes mujeres en las carreras del Instituto de Ingeniería y Tecnología que, entendemos puede deberse al estímulo que se dio con este programa desde finales de 2019.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, intentamos dar cuenta de la importancia de adoptar la perspectiva de género en el diseño de estrategias de acompañamiento a las trayectorias académicas universitarias. Así como también, la influencia que las transformaciones sociales, provenientes de los diferentes movimientos de mujeres y las disidencias sexuales, han tenido y tienen en la vida universitaria.

Entendemos que, desde las universidades hay mucho trabajo por hacer en relación a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de la educación superior para todos y todas. A partir de este proyecto institucional de Becas Académicas y de las experiencias transitadas con las becarias en estos casi dos años de implementación, creemos estar en condiciones de trazar algunas líneas de acción que continúen y refuercen la tarea. En primer lugar, fomentar acciones de difusión de la ciencia, la tecnología y la ingeniería destinadas a estudiantes de la escuela secundaria que promuevan nuevas vocaciones científicas y, fundamentalmente, propicien la participación de las mujeres en estos ámbitos. En segundo lugar, permitir que las becarias de la primera cohorte acompañen a las becarias ingresantes, fortaleciendo la filiación institucional y la construcción identitaria del rol de estudiantes y becarias.

Finalmente, la incorporación de la perspectiva de género en la orientación educativa y universitaria nos posibilita propiciar y potenciar espacios académicos igualitarios que contribuyan a la construcción de una ciudadanía con mayor compromiso social, apostando también a futuras profesionales que sigan trabajando en pos de crear y sostener una sociedad más justa.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D., Aisenson, G., Batlle, S., Davidson, S., Legaspi, L., Monedero, F., Nicotra, D., Valenzuela, V., Vidondo, M., (2006). De la orientación vocacional a la Psicología de la Orientación. Desarrollo de una línea de investigación a lo largo de cinco estudios. En Aisenson, D., Castorina, J.A., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.). Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional. Buenos Aires:UBA-NOVEDUC, p. 43-70.
- Bacalini, F. (2020). “Mujeres y universidad: Cronología de una inclusión (matizada)” en *Revista Sociales y Virtuales, UNQUI*, volumen 7, N° 7.
- Departamento de Estadística, Dirección de Planeamiento y Evaluación Institucional UNAHUR (2021). Síntesis académica 2019-2020.
- Departamento de Estadística, Dirección de Planeamiento y Evaluación Institucional UNAHUR (2021). Informe sociodemográfico de ingresantes UNAHUR 2016-2021.
- Mendonca, M. (2019). *La UNAHUR en marcha: memorias, proyectos y desafíos*. Libros de UNAHUR.
- Nicastro, S. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Horno Sapiens Ediciones.

Perrotta, G. (2010). "La perspectiva de género en la salud sexual y la salud reproductiva". *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. UBA. 289-290.

Renaut, A. (26 de Junio de 2008). *La universidad frente a los desafíos de la democracia*. Conferencia del Seminario de Investigación "Universidad y Democracia: los desafíos de una política del conocimiento", Observatorio de Políticas Universitarias y Educación Superior de la Universidad Nacional de San Martín.

Resolución Nro. 144 de 2019 [Consejo Superior de la UNAHUR] que establece el reglamento de las becas académicas.

INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA, PANDEMIA Y ESI. EL LUGAR DE LAS Y LOS PSICÓLOGOS EDUCACIONALES

González, Daniela Nora; Florentin, Irma Beatriz

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

RESUMEN

La presentación 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”, dirigido por Mgr. Cristina Erausquin. La misma aborda el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza docentes, respecto de la ESI; en este difícil contexto generado por la pandemia de COVID19. Para este trabajo se toman los datos obtenidos desde la investigación y los encuentros remotos con docentes, de nivel inicial y primario. Ellos fueron recabados durante la propuesta de acompañamiento desde un proyecto de extensión universitaria; sobre la implementación de la ESI mediante la enseñanza remota. En esta oportunidad, la muestra está conformada por quienes respondieron voluntariamente un cuestionario, profesores de Educación Inicial y Primaria, que ejercen su tarea en CABA (N=40). El análisis se enfoca en pensar la posibilidad de intervenir y acompañar, desde la Psicología Educativa, la tarea docente con la complejidad que implica la ESI desde la enseñanza remota. Los resultados invitan a pensar en las vacancias en la formación profesional de Psicólogos y Psicólogas para acompañar en el ámbito educativo, el abordaje de la ESI.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Inclusión - Pandemia - Experiencia

ABSTRACT

SOCIAL AND EDUCATIONAL INCLUSION, PANDEMIC AND ESI.

THE PLACE OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

This study is part of the UBACYT Project: “Participatory Appropriation of knowledge, experiences, psycho-socio-educational tools, in network of activity with other agents, facing inclusion challenges with right holders in contexts crossed by inequalities and diversities” directed by Mgr Cristina Erausquin. It refers to the analysis and reflection regarding the practice of teachers’ training in relation to ESI, in these challenging times due to COVID-19. For this project, the data collected from the research and online meetings with pre-school and primary school teachers have been considered. That data has been collected during a proposal to introduce the online teaching of ESI through the university extension programme. On this occasion, this sample is composed of those who voluntarily participated in the ques-

tionnaire: pre-school and primary school teachers who work in CABA (N = 40). The analysis is focused on the possibility of giving support, by Educational Psychology, to the teaching activity due to the difficulties of teaching ESI online. The results make us think about the vacancies in the training of psychologists to support in the educational environment and the approach of Integral Sexual Education.

Keywords

Integral Sexual Education - Inclusion - Pandemic - Experience

Introducción

Hace ya nueve años que indagamos sobre modelos mentales de profesionales de educación y otros agentes psicoeducativos, haciendo uso de herramientas conceptuales que brinda la perspectiva crítica de la Psicología Educativa, pensando en la implicación e incumbencias del territorio. No es un dato menor que el marco de la ley de ESI en Argentina, se sustenta en el enfoque de Derechos Humanos, relevando la importancia que tiene su abordaje en la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de una democracia más inclusiva y justa.

Desde dicho enfoque entendemos que la Educación Sexual Integral es un derecho conquistado debido a las luchas y el compromiso individual, colectivo y de época de grupos sociales oprimidos, que permitió legitimar aspectos esenciales y constitutivos para la vida democrática, dando voz y derecho, al menos en el marco formal, a personas que a pesar de ello, incluso hoy, siguen siendo restringidas en el ejercicio pleno de su ciudadanía. Es desde este recorrido, que el presente trabajo pretende analizar y reflexionar sobre la Educación Sexual Integral como derecho de las infancias, adolescencias y juventudes escolarizadas; el lugar de los docentes y otros agentes psicoeducativos como garantes de este derecho desde su implementación, a sabiendas que en las aulas continúa siendo resistida aún en este contexto, y analizar datos recogidos mediante el trabajo de investigación y extensión.

Entendemos, de acuerdo con lo que Graciela Morgade (2020) señala, que la ESI se trata de un proyecto político-pedagógico-ético de justicia e igualdad social, por ello nos vemos implicados y profundamente interpelados en asumir el compromiso que nos toca al formar profesionales del y en el campo

Si bien mucho se ha dicho sobre el aislamiento social preventivo causado por la pandemia, resulta oportuno hablar de temas que

en otros momentos no se podía, colaborando en sostener y no ceder sobre los derechos conseguidos. Sin embargo la experiencia transitada evidenciada en los femicidios, desapariciones, abusos y múltiples formas de maltrato, dan cuenta de que no se ha avanzado tanto como discursivamente se supone.

En esta coyuntura, que visibiliza la desigualdad de derechos humanos básicos, resulta imprescindible insistir con la ESI en tanto nos invita a pensarnos subjetivamente, y en relación a nuestra experiencia con el otro.

Entramando investigación y prácticas extensionistas...

Distintas investigaciones dan cuenta de variedad de obstáculos presentes en la implementación de la ESI (Morroni, 2006; Connel 2006; Fainsod y Busca, 2016; Morgade, 2017). Entre algunos de los que suelen mencionarse, podemos hallar coincidencias con los que venimos registrando en nuestros trabajos desde la Psicología Educativa: la desinformación de los docentes y la comunidad educativa, la falta de capacitación y voluntad institucional para garantizar la misma, los mitos y prejuicios sobre la transversalidad de la ESI; la escasez o falta de recursos y materiales necesarios para desarrollar las actividades y formarse en el área, entre otros (Morgade y Fainsod, 2015).

Estas respuestas se expresan de modo más agudo cuando remiten al abordaje de la ESI en la enseñanza remota. Entre las dificultades expresadas por los docentes se encuentran en la distancia interpersonal, vincular; no poder identificar el impacto de la propuesta en lo individual y en lo grupal, la falta de espontaneidad, el contacto mediado por las familias, problemas de acceso a internet o a herramientas digitales, la falta de recursos digitales específicos para ciertos contenidos. En definitiva, en los trabajos que venimos efectuando, tanto de investigación como de extensión, se desliza explícitamente entre los comentarios docentes, la idea de no poseer las herramientas o saberes necesarios para la implementación de la ESI en estas circunstancias. Resulta que muchas de las acciones que relatan efectivamente haber realizado, como el cuidado del cuerpo y la salud, por mencionar solo uno, se aproximan a lo que R. Baquero (2002) reconoce más como un experimento escolar (controlado, predecible, repetitivo, en el que se intenta generar una transmisión unidireccional) que como una experiencia educativa, que deje huellas, que atraviese al sujeto. Una forma es reconocer a ese sujeto desde políticas públicas como portador de Derecho, y ello es en sí misma una experiencia. El reconocimiento y respeto de quien tiene Derechos, más allá del lugar que cada uno "le confiere", nos ubica, pareciera, en un lugar no definido, diverso, no identificado, que desconcierta. Por lo mismo esa dimensión, de alteridad, queda inmediatamente cancelada, por no reconocida, no nombrada, o no normalizada. En ese sentido, la ESI se ubica como algo que no se ajusta al nombre natural, conocido, familiar o tradicional. Sin embargo, y debido a ello, se nos ofrece la oportunidad que puede constituirse allí, justamente por percibirse como ajeno, no terminado de nombrar, ni definir.

La experiencia es lo que nos pasa, y en ese sentido nos es accesible, pero como sostiene Larrosa (2007) "en este contexto muchas cosas pasan, y pocas cosas nos pasan... y las experiencias, aquello que deja marca, parece volátil, efímero". En estas condiciones, la ESI no termina de convertirse en aquello que nos lleva a una experiencia reflexiva, a un espacio de retroalimentación, de retorno, reflexión y en definitiva de apropiación de esa experiencia que se exterioriza pero, por lo mismo, nos es propia. El sujeto de la experiencia es un sujeto que se relaciona, se abre al otro, vulnerable, sensible, empoderado, incluso temeroso en ocasiones de lo que le pasa, lo que siente, piensa, practica. La educación sexual desde la perspectiva integral nos convierte en sujeto de experiencia. Los sentimientos, emociones, sensaciones nos habilitan a atravesar experiencias propias, singulares, irrepetibles, únicas. La situación de aislamiento, de encuentros remotos, a través de dispositivos, parece haber dificultado la relación, el vínculo, los lazos necesarios para que el encuentro se ofrezca, y la experiencia no pase, sino que nos pase. La educación sexual integral nos invita a aprender a partir de atravesar la experiencia, que no es en solitario, sino en relación. Todas estas ideas nos llevan a pensar en la transmisión de saberes relacionados con la sexualidad, en sentido amplio. La idea es que ubicados en un entramado, la transitemos a partir de los otros, y de las experiencias de los demás, ya que "el sujeto se expone a la vivencia de fragilidad si no pasa por la experiencia de atravesarla con otros", a partir de un lazo.

Por otro lado, como hemos señalado en trabajos anteriores, mientras algunos docentes consideran beneficiosa la participación de las familias en las propuestas, otros sienten la mirada de control, y vigilancia. Esto se evidencia en uno de los cuestionarios, en el cual una maestra de educación primaria señala: "los padres a veces piensan ¿qué es? cuando les decís que vas a trabajar educación sexual; tienen miedo, no siempre saben de qué se trata la ley... Cuando participan en el zoom, al darse cuenta de la forma que lo trabajas, ya sea desde el cuidado del cuerpo, como el conocimiento del cuerpo, se tranquilizan; pero al principio fue muy difícil". Otra docente menciona en su cuestionario que: "Son los directivos los que te dicen que tengas cuidado, que pienses lo que decís porque algunos padres lo pueden tomar mal". En la situación de enseñanza remota, ante la participación de otros adultos, quedan en evidencia la tensión y contradicción en los modos de representación respecto de la Educación Sexual Integral que muestran las maestras entrevistadas, otros actores del sistema educativo y las familias. En definitiva, podemos pensar a las familias y docentes como andamios a partir de los cuales elaboramos experiencias, en las que nos formamos o nos transformamos. La educación sexual nos invita a atravesar esa experiencia.

Una invitación a pensar en la desigualdad

Antes, durante y después de la pandemia, la ESI exige modificar los modos de ser parte de "la situación compartida", las viven-

cias desde este enfoque generan efectos en las subjetividades, tanto en docentes como en estudiantes. Allí, en ese encuentro el dispositivo homogeneizador irrumpe sobre lo singular y lo diverso, produciendo tensiones, temores y resistencias. La ESI exige modificar los modos de ser parte de “la situación compartida”, las vivencias desde este enfoque generan efectos en las subjetividades tanto en el docente como en los estudiantes.

La voz de una maestra de educación primaria enuncia al respecto “la ESI no es sólo un conjunto de conceptos a transmitir, sino que es un modo de enseñar y aprender en conjunto, una manera de acompañar procesos de crecimiento y desarrollo y un trabajo que debe realizarse a diario; y cómo hago eso”. Indudablemente, la implementación de la ESI registró y registra obstáculos y resistencias multicausales y plurideterminados.

Entre las variadas fuentes mencionadas, se remite a la ambigüedad con que se alude a la integralidad, causa por la cual recibe y da lugar a interpretaciones que pretenden imponer miradas, posiciones o perspectivas religiosas y moralistas en su implementación; restringiendo los derechos de diferentes colectivos sociales y sobre todo la inclusión de lo diverso.

En tal sentido, las revisiones y los análisis nos invitan a pensar y producir innovaciones educativas desde la perspectiva de géneros y derechos humanos, que no encuentran un límite resistente en los saberes de referencia del currículum escolar, ya sea en el formal, real u oculto.

Pese a las resistencias, los modos de representación que predominan en los cuestionarios sobre modelos mentales que venimos administrando a docentes, refieren a las concepciones vigentes sobre Educación Sexual Integral, ancladas la perspectiva de derechos y al enfoque de género. Lo cual expresa nuevamente que, si bien pueden modificar sus conocimientos teóricos y enunciarlos con claridad, no necesariamente pueden cambiar sus prácticas y actuar en consecuencia a lo enunciado.

Algunos desafíos....

Los y las Psicólogas Educativas pueden, como trabajo transformador, comenzar colocando la mirada sobre las condiciones de posibilidad generadas desde lo institucional para el despliegue de propuestas en que la ESI se constituya en experiencias emancipadoras a través de propuestas pedagógicas, proyectos que ofrecen sentidos, reconocimientos de potencialidades, que acompañen a las trayectorias educativas. Pensar la ESI como experiencia que dé lugar a la novedad, a la innovación y sea para todos los participantes, sin el afán de controlar, predecir, para replicar, repetir, transferir un modo válido, único y normativo de ver y entender las cosas.

Para intentar abordar desde lo escolar la ESI, concebida como experiencia, será necesario, al decir de Larrosa (2003), un gesto de interrupción que habilite la posibilidad de que algo nos llegue, nos acontezca. Algo de ello aparece en lo dicho por una docente de educación inicial: “es importante entender al otro y ver que el otro le puede estar pasando algo diferente a lo que te pasa a

vos en tu realidad. No todos nos sentimos igual con las mismas cosas, no a todos nos gusta o nos deja de gustar lo mismo... Creo que eso sería un buen aporte, poder tener esa capacidad de entender diferentes miradas y no ser tan prejuiciosos, ¿no? Así no estaría mal que ante una misma propuesta aparezcan cosas diferentes”. La experiencia da lugar a la diversidad y a la singularidad, crea espacios donde nombrar, dar cuenta de lo que sucede, otorga recursos y herramientas que no limiten, sino que habiliten. Se trata de construir espacios democráticos e igualitarios, donde todos y todas se encuentren, para pensar, sentir, quedar perplejos, interpelarse. Requiere suspender la opinión, el juicio, el automatismo de la acción. Requiere abrir los ojos, charlar y escuchar a los demás, cultivando el arte del encuentro (Larrosa, 2003), donde los y las estudiantes puedan ser protagonistas, corriéndose de posiciones de obediencia y sumisión. La ESI nos pone como horizonte la igualdad de derechos, la justicia social, el respeto por lo diverso y la capacidad de la convivencia democrática. De algún modo nos invita a trabajar a pesar de esa tendencia homogeneizadora propia de lo escolar para reducir brechas y crear puentes. Ante este desafío surge la pregunta ¿Estamos preparados para orientar y acompañar? ¿Cuánto de la formación académica de Psicólogas y Psicólogos escolares nos permite el despliegue de esta tarea con el compromiso ético y político que corresponde?

La lucha dentro de la academia y dentro del sistema educativo debe nutrirse de los debates sociales que los movimientos actuales colocan en la agenda; pero esos debates sociales necesitan su incorporación epistemológica estructural en los saberes y en el sistema educativo para tener una sustentabilidad que trascienda los límites temporales y personales que permitan integrarse en un proyecto de una educación sexuada justa. Este es un desafío al que la Psicología Educativa debe responder mediante el trabajo comprometido en investigación, producción y difusión de saberes que den respuesta a tales necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2000). Investigación y formación docente. Rosario: Laborde.
- Acosta Posada, M., Cuellar Wills, L. y Martínez Orozco, J. (2013). Colombia: El bullying por homofobia debe salir del clóset. Bogotá: Fundación Sentido.
- Baez, J. (2013). La experiencia educativa trans. Los modos de vivir el cuerpo sexuado de l@s jóvenes en la escuela secundaria (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- Baez, J., Melo, M. y Malizia, A. (2017). Generizando la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula. Rosario: Homo Sapiens.
- Butler, J. (2004). Deshacer el género. Buenos Aires: Paidós.
- Connell, R. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (Coord.), La escuela cotidiana (pp. 117-146). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Fausto-Sterling, A. (2006). Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad. Madrid: Melusina.

- Fainsod, P. y Busca, M. (2016). Educación para la salud y género. Rosario: Homo Sapiens.
- González del Cerro, C. y Busca, M. (2017). Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género. Rosario: Homo Sapiens.
- Lasa Álvarez, B. (2016) La incorporación de las escritoras al currículo literario en la educación secundaria: Una tarea pendiente. Cuestiones de género: de la igualdad y de la diferencia, 11, 423-442.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: Una síntesis de sus especificidades y actualización. Interdisciplina, 1(1), 51-86.
- López Cao, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. Arte, Individuo y Sociedad, 1, 145-171
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía del conocimiento ocultada. Revista de Educación, 363, 282-308.
- Louro, G (1999). O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. (2004). Un corpo estranho, ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica.
- Maher, F. y Thompson Tetreault, M. (2001). The feminist classroom. Nueva York, NY: Rowman and Littlefield.
- Meinardi y A. Revel (Comp), Género y educación sexual en las escuelas (pp. 23-56). Buenos Aires: De autor.
- Morgade, G. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.0>
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). Cuerpos sexuados en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de educación sexual integral de la formación docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 38, 39-62.
- Morgade, G. (2016). Educación sexual integral. Rosario: Homo Sapiens.
- Péchin, J. (2013). ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 181- 202.
- Péchin, J. (2014). Sobre la hermenéutica genitalista y sus autenticaciones sexo- genéricas: reflexiones pedagógicas para una crítica de sus condiciones institucionales de perpetuidad. *Revista Períodica*, 1(2), 1-15.
- Scharagrodsky, P. (2008). Gobernar es ejercitar. Fragmentos para una historia de la educación física en Iberoamérica. Buenos Aires: Prometeo.
- Tadeu Da Silva, T. (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). La escuela y la educación sexual. Buenos Aires: Manantial.

PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE VOCABULARIO EN LA NIÑEZ: QPC Y QPI. ANÁLISIS COMPARATIVO DE RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS VERSIONES INFORMATIZADA Y EN PAPEL

Gottheil, Bárbara; Causse, María Belen; Seivane, Mariana Soledad; Musci, María Cecilia
Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación. Cipolletti, Argentina.

RESUMEN

Conocer el vocabulario que manejan niños y niñas en edad escolar aporta una información de gran utilidad en contextos educativos, de clínica psicopedagógica, psicológica e investigación. La evaluación del vocabulario es fundamental para poder estudiar su relación con el aprendizaje y la comprensión lectora, por su estrecha vinculación con muchas otras habilidades cognitivas y por su incidencia en el recorrido escolar. Durante 2018 se realizó la normatización de dos pruebas para evaluar el vocabulario: “¿Qué palabras conozco? QPC”, destinada a estudiantes de 3ro hasta 7mo grados y “¿Qué palabras infiero? QPI”, destinada a estudiantes de 3ro y 4to grados de escolaridad primaria (Gottheil, Barreyro, Ponce de León & Brenlla, 2018). Ambas pruebas fueron normatizadas en formato papel (Gottheil, Barreyro, Ponce de León & Brenlla, 2019). Con el objetivo de optimizar la administración y puntuación de esas pruebas se desarrolló una versión informatizada del QPC y del QPI. Este estudio preliminar tuvo como principal objetivo analizar las diferencias entre la administración en versión papel y en versión informatizada en ambas pruebas. Se concluyó que tanto el QPC como el QPI son herramientas válidas y confiables, en niños de 3er grado, tanto en su administración informatizada como en su administración tradicional.

Palabras clave

Vocabulario - Evaluación infantil - Tests informatizados - Comprensión lectora

ABSTRACT

TESTS OF VOCABULARY ASSESSMENT IN CHILDHOOD: QPC AND QPI. COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE COMPUTERIZED AND PAPER-BASED VERSIONS

Having the knowledge about the vocabulary that children in school-age manage contributes to high-quality information in educational, psychopedagogical, psychological and research environments. The evaluation of children's vocabulary is fundamental in order to study its relation with learning and reading comprehension, due to its narrow bond with many other cog-

nitive skills and to its incidence in school performance. During 2018 the standardization of two tests destined to evaluate vocabulary in reading children from primary schooling was carried out: “What words do I know? QPC”, destined for students from 3rd to 7th grade and “What words do I infer? QPI”, destined for students from 3rd and 4th grade of primary schooling (Gottheil, Barreyro, Ponce de León & Brenlla, 2018). Both tests were standardized in paper format (Gottheil, Barreyro, Ponce de León & Brenlla, 2019). Computerized versions of QPC and QPI were developed with the goal of optimizing administration and punctuation of the tests. This preliminary study's principal goal was to analyze the differences between the administration of both tests in their paper and computerized versions. It was concluded that both QPC and QPI are valid and reliable tools, in children of 3rd grade, both in its computerized and its traditional administration.

Keywords

Vocabulary - Child evaluation - Computerized tests - Reading comprehension

Introducción:

El lenguaje es una función particularmente compleja, que supone la articulación de varios mecanismos en una “arquitectura funcional” incluidos diferentes niveles con diversos tipos de procesamiento. La comprensión del lenguaje designa el conjunto de procesos que intervienen entre la recepción de los estímulos y la atribución a los mismos de un significado. Una persona comprende cuando es capaz de extraer el significado de una señal de habla (en el lenguaje oral) o de signos gráficos (en el escrito), significado que llegará a integrarse en sus propios conocimientos (Molinaroni Marotto, 1998). En el lenguaje se activan procesos cognitivos diversos para la comprensión de las unidades sub-léxicas (es decir, menores que la palabra), las palabras, las oraciones y el texto o discurso (Barreyro et al., 2015). Por lo tanto, la comprensión es un proceso de orden superior que implica la construcción de una representación mental coherente. En el caso particular de la comprensión lectora, podemos distinguir, los procesos de decodificación básica implicados en

la habilidad lectora, y los procesos de nivel textual-discursivo que permiten alcanzar una representación duradera, significativa, integrada y organizada (Kintsch, 1998).

De hecho, hoy existe acuerdo entre los investigadores en que la lectura constituye una habilidad compleja, intencional y voluntaria que tiene por objetivo final la comprensión del texto. Implica dos tipos de procesamiento: el reconocimiento de palabras y los procesos que ensamblan esas palabras en mensajes (Defior Cytoler, et al., 2006; Perfetti et al., 2007). Según Oakhill y Cain (2006) en niños y niñas de 7 a 10 años, existen algunos factores que inciden de manera más importante en la comprensión lectora: el conocimiento de vocabulario, la sensibilidad a la estructura del texto, la posibilidad de realizar inferencias y el monitoreo de la comprensión. Nos centraremos en la importancia de los mecanismos lingüístico-conceptuales, el caudal lexical que manejan los niños, en la posibilidad de evaluarlo de manera confiable.

En relación al procesamiento léxico se pueden distinguir la identificación o reconocimiento de la palabra, y la recuperación de información acerca del significado de la misma (Molinaroni Marotto, 1998). Los estudios sobre procesamiento léxico consideran que la información fonológica o visual ortográfica permiten identificar la palabra, es decir, reconocerla, y conjuntamente acceder al significado. De este modo, se produce la activación de representaciones estables y discretas, lo que supone el acceso al diccionario o léxico mental: una hipotética estructura en la que se guarda de forma organizada la información (Cuetos Vega, González y De Vega, 2015), es decir que almacena las palabras en sus diversos formatos (fonológicos, ortográficos, sintácticos, semánticos y morfológicos), y del que disponemos de manera automática para la producción y comprensión del lenguaje (Emmorey & Fromkin, 1992). La calidad de estas representaciones mentales estaría determinada por el conocimiento lingüístico, por su estabilidad, su sincronización de activación y su velocidad de acceso (Gomes-Koban et al., 2017).

De este modo, el vocabulario se refiere al caudal de palabras que maneja y conoce una persona, y a través del cual se comunica, oralmente y /o por escrito.

La amplitud del vocabulario es entendida como el número de palabras conocidas. En contraste, la profundidad del vocabulario incluye la cantidad de conocimientos que se tiene acerca de una palabra (Oakhill, Cain & McCarthy, 2015), su riqueza (polisemia, derivación), estructura (campos y vínculos semánticos) y relación con otros conocimientos son cualidades que colectivamente pueden ser denotadas como profundidad del conocimiento léxico. La buena calidad de vocabulario ayuda a la recuperación de significados, resolución de ambigüedades, reduce la carga cognitiva y facilita la integración de palabras individuales en la representación global del texto (Strasser & del Río, 2013).

Una amplia gama de investigaciones muestra que la amplitud y profundidad del vocabulario se asocia fuertemente con distintas habilidades cognitivas, como la comprensión de textos y

discursos (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2005; Ehrlich & Remond, 1997; Oakhill & Cain 2007; Stothard & Hulme, 1992). Los sujetos que poseen un vocabulario interconectado y organizado, poseen una mejor comprensión que aquellos cuyo conocimiento no se encuentra sistematizado (Cain & Oakhill, 2003). En nuestro medio, diversas investigaciones (Dalurzo y González, 2010; Ferreres, Abusamra, Casajús y China, 2011; Ferreres, Abusamra y Squillace, 2010) han señalado también la relevancia del conocimiento léxico-semántico o vocabulario, como una de las habilidades que posibilita la comprensión lectora. La relación mutua entre el vocabulario y la comprensión significa que los lectores puede ser un círculo virtuoso: un lector experto con conocimientos previos y vocabulario relevante puede aprender del mismo texto. De este modo, aunque el significado de una palabra no se explique, sino que se dé por supuesto, el lector suele poder inferir al menos algo sobre ella y obtener algún conocimiento de las palabras a partir de su contexto (Oakhill, 2015).

Además, se sabe que el vocabulario ejerce una influencia a edad temprana al afectar el desarrollo de habilidades asociadas a la lectura, tales como la calidad de las representaciones fonológicas o la sensibilidad fonológica (Diuk et al., 2000). Otras investigaciones señalan que la amplitud del vocabulario está asociada a la calidad de la representación fonológica y ésta a su vez influye en el aprendizaje de la lectura (Goswami, 2003).

El vocabulario se desarrolla de forma progresiva a lo largo de toda la vida, pero de manera exponencial durante la infancia (Dehane, 2014). Los niños y niñas enriquecen su conocimiento acerca de cómo las palabras comunican ideas al estar expuestos continuamente a conversaciones, discusiones y lectura de textos narrativos y expositivos. Investigadores de la tradición sociocultural han sugerido que, debido a la diferencia entre los patrones del uso del lenguaje y los modos de aprendizaje, los niños y niñas de nivel socioeconómico bajo experimentan mayores dificultades (Borzzone & Rosemberg, 1999, 2000; Dickinson & McCabe, 2001, Fonseca et al., 2014) demostraron que los niños y niñas de nivel socioeconómico bajo presentan más dificultades en pruebas de vocabulario que aquellos de nivel socioeconómico medio. Diuk & Ferroni (2012) estudiaron niños y niñas provenientes de familias de contextos de pobreza, dependen de las oportunidades que proporcione el entorno, particularmente el escolar, para alcanzar la lecto escritura y enriquecer su vocabulario. En general, los sistemas educativos asumen que cuando los niños ingresan a la escuela pueden hacer uso competente de su lenguaje nativo.

Teniendo en cuenta esas investigaciones, se torna imperioso analizar el desempeño de los niños y niñas en tareas que apuntan a la amplitud y profundidad del vocabulario, a fin de fundamentar y profundizar las intervenciones dirigidas a su desarrollo. Por lo tanto, conocer detalles del vocabulario que manejan niños y niñas en edad escolar aportaría una información de gran utilidad en contextos educativos, de clínica psicopedagógica e investigación. La evaluación del vocabulario en niños es funda-

mental para poder estudiar su relación con el aprendizaje, la comprensión y en todos los ámbitos del pensamiento.

Actualmente, en Argentina existe una prueba de aplicación grupal o individual, estandarizada para adultos, que evalúa la aptitud verbal, a través de la amplitud y riqueza del vocabulario (BAIRES [Cortada de Kohan, 2004]), pero no se cuenta con una herramienta similar destinada a niños y niñas. También se cuenta con una subprueba de Vocabulario, dentro del Índice de Comprensión Verbal del test de inteligencia WISC IV (Weschler, 2010), que ha sido normatizada y que mide el vocabulario en su aspecto profundo. Esta subprueba aporta información valiosa, pero es de aplicación individual.

Durante 2018 se realizó la normatización de dos pruebas destinadas a evaluar el vocabulario de niños lectores de escolaridad primaria: “¿Qué palabras conozco? QPC”, destinada a estudiantes de 3ro hasta 7mo grados y “¿Qué palabras infiero? QPI”, destinada a estudiantes de 3ro y 4to grados de escolaridad primaria (Gottheil et al., 2018). Ambas pruebas fueron normatizadas en formato papel (Gottheil et al., 2019). Las puntuaciones obtenidas mostraron evidencias muy satisfactorias de consistencia interna de los ítems y estabilidad temporal. Con respecto a la validez, se obtuvo una correlación significativa con la tarea de vocabulario del WISC IV.

Por otro lado, la incorporación de las nuevas tecnologías al campo de la evaluación psicológica y educativa ha facilitado el desarrollo de nuevas estrategias y herramientas de evaluación, entre las que se destacan los test informatizados (Palacios-Moreno et al., 2015). Esta modalidad, además de ser más atractiva para los niños, de ser casualmente útil en épocas de restricción de contacto presencial, optimiza la recolección e interpretación de los datos, ya que implica mayor control y precisión en el registro de tiempos de reacción, en la presentación de ítems y agiliza el cálculo de los resultados obtenidos (Lozzia et al., 2009).

Es por ello que se consideró pertinente el desarrollo de una versión informatizada del QPC y del QPI. De este modo, se consideró fundamental plantear cuestiones referidas a la confiabilidad y validez de estos instrumentos en su versión informatizada, por tratarse de una modalidad de aplicación distinta al formato papel. Brandwayn et al. (2020) han señalado la necesidad e importancia de evaluar la equivalencia entre ambas versiones, tanto para pruebas de personalidad, como de habilidad o destreza.

En este sentido, el presente trabajo se propone analizar si existen diferencias significativas en los resultados obtenidos en la realización de las pruebas QPC y QPI realizadas mediante administración en versión papel y versión informatizada de las mismas pruebas, considerando que no se trata de una simple extrapolación de una modalidad a otra, sino que surge tras el diseño de una versión adaptada, empleando los mismos reactivos que la prueba en papel.

Método

Tipo de estudio y de diseño

Se trata de un estudio de tipo descriptivo, exploratorio y transversal. El muestreo es de tipo no probabilístico e incidental.

Participantes

La muestra del estudio estuvo constituida por dos grupos de 23 niños y niñas cada uno, que asistían en el momento de la evaluación a tercer grado de escolaridad primaria, en escuelas públicas y privadas de la zona del Alto Valle (Pcias. de Río Negro y Neuquén), de un nivel medio de oportunidades educativas (NOE, Ferreres, Abusamra y Squillace, 2010), de modo tal que no presentaran diferencias significativas en relación a variables socio-demográficas. Se trata de un muestreo no probabilístico, de tipo incidental.

El primer grupo, al que se le administró la prueba en formato papel en el último trimestre del año 2019, estuvo compuesto por un 56,5% de participantes de género femenino y 43,5% de género masculino. Todos los niños y niñas fueron evaluados en el ámbito escolar y durante el horario de clases. El segundo grupo, quien recibió la administración de la prueba en su versión informatizada durante el último trimestre del año 2020, estuvo compuesto mayormente por participantes de género femenino (73.9%). En este caso los niños y niñas fueron evaluados fuera del ámbito escolar debido a la situación de ASPO.

Instrumentos

Se administraron dos pruebas: “¿Qué palabras conozco?” o “QPC” y “¿Qué palabras infiero?” o “QPI” (Gottheil et al., 2018) ambas en formato papel (administración presencial, 2019) y en la versión informatizada (2020).

El QPC es una prueba empleada para evaluar el vocabulario de palabras aisladas con el objetivo de indagar acerca de la amplitud y profundidad del sistema lexical. Admite administración grupal o individual, sin restricciones de tiempo. Se trata de una tarea de opción múltiple compuesta por 32 palabras target -a las que se añaden un ítem de ejemplo y uno de práctica-, las cuales son calificadas como de frecuencia media (Martínez Martín & García Pérez, 2004). Cada palabra target consta de cuatro posibilidades de respuesta, tres de las cuales son presentadas como definiciones posibles y una cuarta opción, permite reconocer que no se conoce esa palabra. De modo que, cada uno de estos términos se presenta con tres opciones de definición, de las cuales solo una es correcta y las otras dos funcionan a modo de distractores, aunque mantienen un vínculo semántico, fonológico o morfológico con la definición correcta. Las administraciones en formato papel e informatizada poseen idénticos reactivos.

El QPI es una prueba diseñada para evaluar la realización de inferencias léxicas, o sea que observa la posibilidad de dar sentido a una palabra a través del contexto de la oración. Se compone de 16 reactivos, a los que se añaden uno a modo de ejemplo

y uno de práctica. Cada reactivo se compone de una frase con una palabra target, de frecuencia baja (Martínez Martín & García Pérez, 2004), que se presenta dentro de una frase. El niño debe inferir su significado, y elegir de cuatro opciones de respuesta, una correcta, dos opciones cuya función es de distractor, y la última donde se reconoce que no se infiere el significado.

El puntaje bruto en ambas pruebas se obtiene por la sumatoria de los ítems en los que se ha seleccionado la opción correcta.

Procedimiento

Para la recolección de datos, en ambos casos, previamente a la evaluación, los padres fueron informados del contenido y objetivos de la administración y firmaron un consentimiento informado. Con respecto al primer grupo, evaluado mediante la versión en papel de las pruebas, el total de la muestra completó la evaluación en una única sesión colectiva en el ámbito y horario escolar, en la que se administraron ambas pruebas en el orden en que fueron descritas. En el caso de la administración informatizada, la evaluación se completó en una única sesión de trabajo en la que se administraron también ambas pruebas, en forma presencial o remota. En las dos administraciones, se realizó el cómputo del tiempo insumido en la realización de las pruebas, a fin de llevar a cabo posteriormente una comparación.

Para el análisis de datos, se confeccionó una base de datos con la información obtenida, la cual fue analizada con el software estadístico SPSS. Se obtuvieron los estadísticos descriptivos básicos del rendimiento en el QPC y QPI de ambos grupos, así como de los tiempos de duración de la administración. Seguidamente, se empleó el estadístico *t* de Student para muestras independientes con el objetivo de comparar la administración del QPC y el QPI en su versión en papel y su versión informatizada.

Resultados

Con el objetivo de analizar si existen diferencias en la aplicación del QPC y el QPI entre su versión en papel y su versión digitalizada, se llevó a cabo un análisis de comparación de medias, mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes. En las tablas que se presentan a continuación, se observan los valores medios y desvíos estándares de ambas versiones junto con el valor de la prueba *t* de Student.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y resultado de diferencia de medias del puntaje de QPC

	Versión en papel		Versión informatizada		<i>t</i>	gl	<i>p</i>
	M	DE	M	DE			
Respuestas correctas	16.91	5.95	17.04	4.63	.083	44	.934
Respuestas incorrectas	10	4.75	10.43	5.63	.283	44	.779

La tabla 1 muestra el análisis de comparación de medias de los puntajes de la prueba QPC. Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambas muestras, tanto para la cantidad de respuestas correctas ($t(44) = .083, p = .934$), como de respuestas incorrectas ($t(44) = .283, p = .779$).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y resultado de diferencia de medias del puntaje de QPI

	Versión en papel		Versión informatizada		<i>t</i>	gl	<i>p</i>
	M	DE	M	DE			
Respuestas correctas	10.13	3.05	10.04	2.44	.083	44	.934
Respuestas incorrectas	5.57	2.85	4.43	1.81	.283	44	.779

Por otro lado, la tabla 2 presenta el análisis de comparación de medias de los puntajes de la prueba QPI. Entre las dos versiones tampoco se detectan diferencias significativas en las medias de respuestas correctas y respuestas incorrectas ($t(44) = -.107, p = .915$; $t(44) = -1.604, p = .116$).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y resultado de diferencia de medias de los tiempos de realización de la tarea del QPC y QPI

	Versión en papel		Versión informatizada		<i>t</i>	gl	<i>p</i>
	M	DE	M	DE			
QPC	572.52	209.49	918.78	233.96	5.29	44	.000
QPI	348.13	150.91	763.00	311.89	5.74	44	.000

Finalmente, en la tabla 3 se observa el análisis comparativo del QPC y el QPI entre los tiempos de realización de la tarea. El análisis muestra que los niños que realizaron la toma en papel fueron significativamente más rápidos que los niños y niñas que realizaron la toma en la versión informatizada, tanto para el QPC ($t(44) = 5.29, p = .000$) como para el QPI ($t(44) = 5.74, p = .000$).

Discusión y conclusiones

El propósito de este trabajo exploratorio fue valorar si existen diferencias en el desempeño de los niños y niñas de tercer grado en la realización de las pruebas QPC y QPI entre las versiones de papel e informatizada. Si bien se contaba con evidencias de confiabilidad y validez de las pruebas en la versión en papel (Gottheil et al., 2019), no se tenía información acerca de si los desempeños de los niños y niñas eran comparables en el formato informatizado.

Se considera que tanto el QPC como el QPI son herramientas

válidas y confiables en su administración en la versión informatizada para la valoración del vocabulario y realización de inferencias léxicas en esta población de niños y niñas de tercer grado de escolaridad primaria, dado que no presentan diferencias significativas en comparación con su administración tradicional. En relación al nivel de precisión de la tarea, medido por las puntuaciones obtenidas, se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas tanto para el QPC como para el QPI en ambas versiones, lo que sugiere que la aplicación informatizada es equivalente al formato de papel de dichas pruebas de vocabulario. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que también han demostrado similitudes entre ambas modalidades de administración, concluyendo que las pruebas informatizadas representan una alternativa viable para la evaluación de distintos procesos psicológicos (Collerton et al., 2007; Palacios-Moreno et al., 2015; Riaño-Hernández et al., 2016). Respecto al tiempo insumido en la realización de la tarea, sí se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las dos versiones del QPC y del QPI. En ambas pruebas, se registraron tiempos más cortos en la toma realizada en papel. En este sentido, es importante tener en cuenta la forma de presentación de los ítems, es decir, en el formato papel todos se presentan simultáneamente, mientras en la versión informatizada se accede a los mismos en forma secuenciada.

Las principales limitaciones de este estudio se vinculan con el escaso número de participantes, pertenecientes a una zona acotada. Otra de las limitaciones es la diferencia del contexto de administración entre la administración en formato papel en situación escolar y de forma grupal, y la administración informatizada, en contexto no escolar y en forma individual, dada el contexto actual de emergencia sanitaria por COVID-19 y el distanciamiento social obligatorio, hacia fines de un año escolar sin presencialidad. Por lo tanto, las líneas futuras de trabajo deberían apuntar a comparar ambas versiones en tomas grupales e individuales, a ampliar la muestra para comprobar estos resultados con mayor diversidad de casos y a analizar diferencias en función del tipo de escuelas, a partir de la administración de estas pruebas en poblaciones que asisten a instituciones de NOE bajo. Sería de gran interés realizar una nueva comparación de ambos formatos luego de un año escolar de asistencia post pandemia, de manera de corroborar si el tiempo invertido en la lectura pudo haber tenido un sesgo producido por las consecuencias relativas a lo inusual de la escolaridad, o si esta situación es atribuible a características de la toma informatizada. Se podría pensar que el bagaje cognitivo relativo al caudal conceptual lexical, se sostiene en los niños, aún sin haberse mantenido la escolaridad tradicional. Mientras que la situación mencionada, puede haber obstaculizado la progresiva automatización en la decodificación por su menor exposición a la lectura, por lo que puede haber incidido en la diferencia en los tiempos de lectura, y no en el reflejo de lo que los niños conocían. Si fuese esa la situación, las diferencias significativas entre los tiempos de ambas modalidades

de evaluación, no estarían influenciadas por el formato de toma digitalizada, sino por la circunstancia escolar atípica.

De acuerdo a lo expuesto, se puede afirmar que tanto la versión de papel como la versión informatizada del QPC y el QPI resultan herramientas útiles y viables para la evaluación de vocabulario en niños y niñas.

Estos resultados cobran especial importancia dado el contexto epidemiológico actual, el cual despertó la necesidad de implementar el trabajo remoto en el contexto de la evaluación psicológica y educativa.

Si bien el uso de las nuevas tecnologías venía siendo objeto de estudio y revisión en el ámbito de las terapias psicológicas, psicopedagógicas y neuropsicológicas, en los últimos años, habiéndose desarrollado técnicas específicas mediadas por la tecnología (Luna Lario, et. al, 2014, Franco Martín, et. al., 2012, Zulueta Fernández, et al., 2019), frente a la situación de pandemia que se mantiene desde inicios del año 2020, la necesidad de continuar ofreciendo servicios profesionales ha conducido a la aplicación remota de pruebas. En este sentido, las técnicas que pueden ser implementadas en versión informatizada brindan ventajas importantes porque permiten la administración remota. Dichas técnicas, mediadas por tecnología, pueden ser utilizadas tanto en contexto de administración presencial, es decir, mediante un dispositivo electrónico, pero contando con la presencia de evaluador y evaluado, como de forma virtual. Investigaciones previas (Franco Martín, et. al., 2012) habían mostrado diferencias y similitudes entre la evaluación presencial y la remota, concluyendo que esta última es factible en su realización y puede constituir tanto un complemento como una alternativa a la evaluación tradicional cuando la misma no puede ser llevada a cabo, tal como sucede en el actual contexto de emergencia sanitaria por COVID-19 (Elosúa, 2021). Sin embargo, dichas prácticas que surgen de una necesidad imperiosa y motivada por la gravedad del contexto, conducen al planteo sobre la confiabilidad de los instrumentos empleados, en condiciones diferentes a las que inicialmente fueron validados.

Por lo tanto, resulta pertinente desarrollar pruebas informatizadas válidas y fiables que permitan su aplicación de forma remota, tal como el QPC y el QPI.

BIBLIOGRAFÍA

- Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Formoso, J., Alvarez-Drexler, A. & Burin, D. (2015) Un acercamiento a la comprensión de textos desde la psicología cognitiva. En Huairé Ignacio, A. E., Maldonado Paz, G., *Psicología Cognitiva y Procesos de Aprendizaje. Aportes desde Latinoamérica*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle "Alma Mater del Magisterio Nacional".
- Borzone, A.M., & Rosemberg, C. (1999). *El fracaso escolar: el caso de las comunidades collas*. Revista Argentina de Educación, 26, 29-46.
- Borzone, A.M., & Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Brandwayn, N., Restrepo, D., Macías-Bohórquez, R., López-López, W., & Acevedo-Triana, C. (2020). Comparación del desempeño de jóvenes en pruebas neuropsicológicas en formato lápiz y papel e informatizadas. *Diversitas*, 16(2). <https://doi.org/10.15332/22563067.6319>
- Cain, K. & Oakhill, J. (2003). Reading comprehension difficulties. En T. Nunes y P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 313-338). Holanda: Kluwer Academic Publisher.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of experimental child psychology*, 90(1), 65-87. doi: 10.1016/j.jecp.2004.09.003
- Collerton, J., Collerton, D., Arai, Y., Barrass, K., Eccles, M., Jagger, C., McKeith, I., Saxby, B. K., Kirkwood, T., & The Newcastle 85+ Study Core Team. (2007). A comparison of computerized and pencil-and-paper tasks in assessing cognitive function in community-dwelling older people in the Newcastle 85+ pilot study. *Journal of the American Geriatrics Society*, 55(10), 1630-1635. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2007.01379.x>
- Cortada de Kohan, N. (2003). *BAIRES: Test de Aptitud Verbal*. Madrid, España: TEA.
- Cuetos Vega, F., González Álvarez, J., De Vega Rodríguez, M. (2015). *Psicología del Lenguaje*. Madrid: Panamericana.
- Dalurzo, M. J. y González, L. A. (2010). Disponibilidad léxica en Córdoba, Argentina. En M. Viramonte de Ávalos (Dir.), *Salud y Aprendizajes Lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua. Estudios y propuestas de acciones superadoras*. Tomo II. Córdoba: Universidad Blas Pascal, Universidad Nacional de Río Cuarto, Ministerio de Ciencia y Tecnología, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M., Rosa, G. y Serrano Chica, F.D. (2006). *LEE Test de Lectura y Escritura en Español*. Buenos Aires: Paidós.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires, Argentina: Grupo editorial Siglo XXI.
- Dickinson, D.K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202.
- Diuk, B. & Ferroni, M. (2012). Reading difficulties in a poverty context: a case study of the Matthew Effect? *Psicología Escolar e Educativa*, 16(2), 209-217.
- Ehrlich, M.F., & Remond, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders: French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 291-309. doi:10.1111/j.2044-835X.1997.tb00522.x
- Elosúa, P. (2021). Aplicación remota de test: riesgos y recomendaciones. *Psychologist Papers*, 42(1): 33-37.
- Emmorey, K. & Fromkin, V. (1992). El léxico mental. En F. Newmayer (Ed.), *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. Tomo III: Aspectos psicológicos y biológicos*. Madrid, España: Visor.
- Ferreres, A., Abusamra, V. & Squilace, M. (2010). Comprensión de textos y oportunidades educativas. *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires. Argentina.
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A. & China N. (2011) Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (TECLE) *Revista Neuropsicología Latinoamericana* Vol 3. No. 1. 2011, 1-7. ISSN 2075-9479
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A. & Barreyro, J.P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Revista neuropsicología latinoamericana*, 6(1), 41-50.
- Franco Martín, M., Bernardo Ramos, M. & Soto Perez, F. (2012). Ciberneuropsicología: aplicación de nuevas tecnologías en la evaluación neuropsicológica. *Actas españolas de psiquiatría*, 40(6): 308-314
- Gomes-Koban, C., Simpson, I.C., Valle, A., & Defior, S. (2017). Oral vocabulary training program for Spanish third-graders with low socioeconomic status: A randomized controlled trial. *PloS one*, 12(11), e0188157. doi:10.1371/journal.pone.0188157
- Gottheil, B., Barreyro, J. P., Ponce de León, A., Ibarra, A. A., & Brenlla, M. E. (2019). ¿Qué Palabras Conozco? Propiedades psicométricas de una prueba de vocabulario para niños y niñas de nivel primario. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), pp-17-25. doi:10.32824/investigpsicol.a24n1a10
- Gottheil, B., Barreyro, J., García Fernández, S., Melman, M., Ponce de León, A. & Brenlla, M. (2018). *Prueba para la evaluación de vocabulario en niños de 8 a 12 años. QPC*. 1ºreunión anual de Ciencias Cognitivas (CLACIP Cognición). Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Lozzia, G., Abal, F., Blum, D., Aguerri, M., Galibert, M., & Attorresi, H. (2009). Tests informatizados: Nuevos desafíos prácticos y éticos para la evaluación psicológica. *Summa Psicológica UST*, 6(1), 135-148. <https://doi.org/10.18774/448x.2009.6.57>
- Luna Lario, P., Bombín González, I., Tirapu Ustároz, J., Díaz Orueta, U., Climent, G. & Cifuentes Rodríguez, A. (2014). Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas mediante realidad virtual. *Revista de Neurología*, 58(10): 465-475.
- Martínez Martín, J. y García Pérez, E. (2004) *Diccionario frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Universidad Pontificia de Salamanca. ISBN: 84-7299-604-2
- Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. En D. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 47-71). Nueva York, NY: Erlbaum.
- Oakhill, J., Cain, K., & McCarthy, D. (2015). Inference processing in children: the contributions of depth and breadth of vocabulary knowledge. En E. O'Brien, A. Cook & R. Lorch Jr (Eds.), *Inferences during reading*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

- Palacios-Moreno, M., González-Rodríguez, O., Arruza-Gabilondo, J., Arribas-Galarraga, S., & Irazusta-Adarraga, S. (2015). Evaluación de la invarianza factorial entre versiones lápiz, papel y online del Profile Of Mood State (POMS) en una muestra de deportistas. *Revista Mexicana de Psicología*, 32 (1), 48-56
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell.
- Riaño-Hernández, D., Guillén-Riquelme, A., Cabrera-Cuevas, M., García, C., & Buela-Casal, G. (2016). Fiabilidad de la versión informatizada del Test de Figuras Conocidas 20 (MFF-20). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(3), 167-174. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80548495003>
- Stothard, S.E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4(3), 245-256. doi:10.1007/BF01027150
- Strasser, K., & del Río, F. (2013). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169-187. <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.68>
- Wechsler, D. (2010). *Test de inteligencia para niños (WISC IV)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Zulueta Fernández, A., Díaz Orueta, U., Crespo Eguilaz, N. & Torrano Montalvo, F. (2019). Virtual reality-based assessment and rating scales in ADHD diagnosis. *Psicología Educativa*, 25 (1): 13-22.

RELACIÓN ENTRE PERSPECTIVA TEMPORAL Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE BUENOS AIRES

Grasso Imig, Paula

Centro de Evaluación e Investigación en Ciencias de la Salud. Lomas de Zamora, Argentina.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre perspectiva temporal y estrategias de aprendizaje y estudio en estudiantes universitarios de Buenos Aires. Cabe aclarar que se trata de un estudio que es parte de una investigación más amplia, y éstos son análisis de rastillaje sobre el comportamiento de las variables de interés. Se trató de un estudio descriptivo - correlacional, con un diseño no experimental, de corte transversal. Participaron 334 sujetos, (68.6% mujeres, 31.4% hombres; Edad=25.90, DEedad= 8.23), a quienes se les administró -previo consentimiento informado- un protocolo integrado por una encuesta sociodemográfica y otra de datos académicos, la versión local del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (Grasso Imig, 2020) y la adaptación a este medio del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (Freiberg Hoffman, Ledesma & Fernández Liporace, 2017). Los resultados obtenidos evidencian asociaciones estadísticamente significativas entre la mayoría de las dimensiones, siendo sextas últimas positivas cuando las dimensiones de perspectiva eran positivas y negativas cuando tenían un sentido negativo, a partir de lo cual se podría sugerir la importancia de tener en cuenta las dimensiones temporales con respecto a las estrategias de aprendizaje y su puesta en práctica.

Palabras clave

Perspectiva temporal - Estrategias de estudio - Aprendizaje

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN TIME PERSPECTIVE AND LEARNING AND STUDY STRATEGIES IN BUENOS AIRES UNIVERSITY STUDENTS

The objective of the research was to analyze the relationship between time perspective and learning and study strategies in university students from Buenos Aires. It should be clarified that this is a study that is part of a larger investigation, and these are making analyzes on the behavior of the variables of interest. It was a descriptive-correlational study, with a non-experimental, cross-sectional design. 334 subjects participated (68.6% women, 31.4% men; Average = 25.90, SD = 8.23), who were administered -with prior informed consent- a protocol composed of a sociodemographic survey and another of academic data, the local version of the Inventory Temporal Perspective of Zim-

bardo (Grasso Imig, 2020) and the adaptation to this medium of the Inventory of Learning and Study Strategies (Freiberg Hoffman, Ledesma & Fernández Liporace, 2017). The results obtained show statistically significant associations between most of the dimensions, the latter being positive when the perspective dimensions were positive and negative when they had a negative meaning, from which the importance of taking into account the temporal dimensions could be suggested, regarding learning strategies and their implementation.

Keywords

Time perspective - Learning and study strategies - Learning

Introducción

Hace tiempo que el área educacional es de interés tanto para la Psicología como para otras disciplinas, al igual que la creciente demanda y aumento de matrícula en el nivel superior, y los resultados obtenidos en este espacio. Esto ha hecho que varios autores se pregunten acerca de cómo mejorar la calidad en cuanto a la forma de estudio, lo que -al mismo tiempo- ha llevado a diferentes teóricos a tratar de dilucidar cuáles serían las variables que más se observan en este campo para, así, poder mejorar estos resultados. En este punto, una de las variables más importantes resultan ser las estrategias de aprendizaje y estudio, a la que se le suma otra que resulta más novedosa: la perspectiva temporal. En cuanto a esta última, es importante resaltar que el tiempo se ha transformado en una parte relevante de la cognición humana ya que cómo influye en la conciencia, motivo por cual pasa a ser objeto de estudio para esta disciplina hace ya más de un siglo (Díaz Morales, 2006a, 2006b). Así, la Perspectiva Temporal se define como la representación mental que las personas tienen acerca de diferentes acontecimientos (Zimbardo & Boyd, 1999). D'Alessio, Guarino, De Pascalis y Zimbardo (2003) la describieron como un proceso fundacional en el desempeño del sujeto, tanto como individuo como de éste en sociedad. Este proceso es no consciente, y las categorías temporales involucradas cumplen un rol central en la relación que hay entre las experiencias de carácter personal y las de carácter social, lo que a su vez permite dar orden, coherencia y sentido a la vida del sujeto, ya sea en el pasado, presente o un posible futuro (D'Alessio et al., 2003; Sircova et al., 2014, 2015;

Stolarski, Matthews, Postek, Zimbardo & Bitner, 2013). Dicho de otra forma, se ha llegado a determinar que el tiempo le da sentido a las experiencias vividas, a la vez que permite autorregular el comportamiento presente y anticipar el futuro (Díaz Morales, 2006a, 2006b; González Lomelí, Maytorena, Lohr Escalante & Carreño Cruz, 2006).

En lo que refiere a las estrategias de aprendizaje y estudio, Esteban Albert y Zapata Ros (2016) explican que la sola noción de estrategia lleva implícita una connotación intencional y finalista; de esa forma, para los autores, toda estrategia deviene en un plan de acción que se efectúa ante una tarea que necesita de una actividad cognitiva al momento del aprendizaje. En ese sentido, explican, no puede tratarse de una técnica específica (lo que sería un reduccionismo) sino, más bien, de un dispositivo de actuación, el cual tiene consigo, por una parte, diversas destrezas y habilidades, que sí son propias del sujeto, y, por otro lado, una serie de técnicas que se usan dependiendo de la tarea a desarrollar. Aguilar Rivera (2010), explica que se trata de una secuencia de procedimientos, ordenados e integrados, orientados a lograr un resultado de antemano esperado, en el ámbito educativo. En ese sentido, el término estrategias de aprendizaje, que aparece de manera reciente en el área de la psicología, denota el carácter procedimental que el aprendizaje tiene como conducta (Esteban Albert & Zapata Ros, 2016). Por lo tanto, se trata de un concepto moderno, que intenta articular, de forma armoniosa, los preceptos de la Psicología Cognitiva con los desarrollos constructivistas orientados al aprendizaje y al conocimiento. Esta amalgama de factores resguarda la importancia que cobran los procedimientos en el acto de aprender, en la construcción del conocimiento, teniendo en cuenta los aspectos individuales, que resultan diferenciales (Esteban Albert & Zapata Ros, 2016; Zapata, 2005; Zapata & Lizenberg, 2006).

En función de estas nociones, varios trabajos han llegado a concluir que dependiendo de la tendencia temporal en la que el sujeto se ubique van a observarse más o menos uso de estrategias. De esta forma, quienes tengan una orientación hacia las instancias positivas tienen un uso más eficiente de las estrategias, a diferencia de aquellos que se encuentren orientados hacia alguna de las instancias más negativas, ya que en estos sujetos las estrategias no resultan efectivas, dando como resultado morosidad (González Lomelí, Maytorena, Lohr Escalante & Carreño Cruz, 2006; van Beek, Berghuis, Kerkhof & Beekman, 2010).

Siguiendo esta línea, se realizó un estudio descriptivo y correlacional, con un diseño no experimental del corte transversal, con el objetivo de esta investigación es analizar la relación entre perspectiva temporal y estrategias de aprendizaje y estudio, y así describir a priori cómo covarían estos constructos, con el fin de entender cómo tales variables son parte del entramado de aprendizaje de quienes transitan el ámbito de la educación superior, y así luego profundizar en aquellos aspectos que permitan profundizar este conocimiento y elaborar las estrategias que permitan optimizar el proceso de aprendizaje.

Material y método

Participantes

Se han administrado los protocolos a 334 estudiantes, de diversas carreras y facultades, de la Universidad Abierta Interamericana, Sede Buenos Aires (que incluye las Localizaciones Lomas de Zamora, Centro, Berazategui e Ituzaingó). Se observó que la mayoría de los participantes fueron mujeres, representando al 68.6% ($n=229$), mientras que los hombres representaron al 31.4% ($n=105$). Se detectó un amplio rango de edad, con un mínimo de 18 años y un máximo de 60 ($M=25.90$, $DE=8.23$). Para las variables de índole académica pudo observarse que, para la mayoría de éstas, y en altos porcentajes, los estudiantes reportaron no haber abandonado la cursada alguna vez, así como no haber quedado libre por inasistencias o por aplazos, no haber perdido la regularidad o no haber tenido que recurrir alguna asignatura.

Para la medición de perspectiva temporal se utilizó en Inventario de perspectiva temporal de Zimbardo y Boyd (1999), en la versión local (Grasso Imig, 2020). La misma evalúa las creencias, preferencias y valores asignados al pasado, presente y futuro. La escala consta de 35 ítems que se organizan en 7 factores: Pasado negativo, Presente hedonista, Futuro positivo, Futuro negativo y Futuro neutro, Pasado positivo y Presente fatalista, y se responden sobre la base de una escala tipo Likert de 5 puntos (de *nada a completamente*), que muestran el grado en el cual los encuestados se encuentran sujetos a alguna de las tendencias temporales.

Para evaluar las estrategias de aprendizaje y estudio se utilizó el Inventario de estrategias de aprendizaje y estudio (LASSI), la adaptación argentina realizada por Freiberg Hoffman, Ledesma y Fernández Liporace (2017), basado en el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) desarrollado por Weinstein et al. (1987) en su versión adaptada a estudiantes de escuela media y universitarios de Buenos Aires (Fernández Liporace et al., 2010; Stover et al., 2012; Uriel et al., 2009). Está compuesto por 33 ítems, que se responden a partir de una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta, que muestran frecuencia en la tarea (van de *Nunca a Siempre*). Se evalúa computando los valores correspondientes a cada dimensión, siendo estas últimas: Motivación, Recursos para el Aprendizaje, Habilidades para Jerarquizar la Información, Competencias para el Manejo de la Información 2.0, y Aprendizaje Colaborativo.

Además, se construyeron una encuesta sociodemográfica y otra de variables académicas, ad hoc, para recabar información de interés acerca del contexto.

Procedimiento

Los sujetos que formaron parte de la investigación cursaban una carrera universitaria. Se efectuaron administraciones individuales y grupales -dependiendo de la cantidad de sujetos que hubiera habido en el momento-. La participación fue voluntaria, informándose mediante consentimiento informado que los datos derivados de esta investigación se serían utilizados con fines

exclusivamente científicos, bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales. Los datos se analizaron con el programa estadístico SPSS 25.

Resultados

Se realizaron correlaciones r de Pearson, y los resultados obtenidos del análisis entre las escalas de PT y las escalas de EA dan cuenta de una asociación significativa entre la mayoría de ellas. Las asociaciones significativas resultaron débiles y se hallaron entre:

1. Pasado Negativo y dos de las dimensiones de estrategias: Motivación y Habilidades para Jerarquizar la Información. En ambos casos se trata de asociaciones negativas.
2. Pasado Positivo y las cinco dimensiones de estrategias: Aprendizaje Colaborativo, Motivación, Habilidades para Jerarquizar la Información, Recursos para el Aprendizaje y Competencias para el Manejo de la Información. En todos los casos se trata de asociaciones positivas.
3. Futuro Negativo y dos dimensiones de estrategias; en este caso, igual que en el análisis de Pasado Negativo, se trata de asociaciones inversas con Motivación y Habilidades para Jerarquizar la Información.
4. Futuro Positivo y cuatro dimensiones de estrategias: Motivación, Habilidades para Jerarquizar la Información, Recursos para el Aprendizaje y Competencias para el Manejo de la Información. Las correlaciones fueron directas.
5. Futuro Neutro y tres dimensiones de estrategias: Motivación, Recursos para el Aprendizaje y Competencias para el Manejo de Información. Las asociaciones fueron positivas.
6. Presente Hedonista y dos de las dimensiones de estrategias: Recursos para el Aprendizaje y Competencias para el Manejo de Información. Se trata de asociaciones directas.
7. Presente Fatalista y dos dimensiones de estrategias: Motivación y Habilidades para Jerarquizar la Información. También se hallaron asociaciones negativas.

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos, indicando con tipografía negrita las asociaciones estadísticamente significativas.

Conclusión - Discusión

Los análisis realizados entre Estrategias de aprendizaje y estudio con Perspectiva temporal también mostraron asociaciones, que fueron positivas cuando las dimensiones de perspectiva lo eran, y que fueron negativas cuando las dimensiones de perspectiva también lo eran. Así, se propone que los procesos exitosos en cuanto a la realización de metas y proyectos requiere tener una perspectiva temporal futura que sea, por una parte, realista, y, por otra, estructurada, para poder dar orden a las conductas a seguir; al mismo tiempo, se observa que esto se refuerza si los valores que se tienen son claros, al igual que la instrumentalidad percibida, de la misma forma que las orientaciones más negativas se asocian a la morosidad y al bajo rendimiento (González Lomelí et al., 2006; Lens & Herrera, 2005). Esto es congruente con lo explicado en el apartado teórico, ya que -en términos generales- la tendencia es asociar estas estrategias a las cuestiones motivacionales que, a la vez, se asocian a la ideación que el sujeto tenga respecto de su futuro. Doméneche Bertoret et al. (2014), por un lado, y Stover et al. (2014), por otro, dieron cuenta de la relación entre la motivación y las estrategias, describiendo que si las estrategias son adecuadas elevan la motivación, caso contrario las disminuyen; si bien estos estudios no retoman específicamente la perspectiva temporal, en este caso la orientación futura, teóricamente ya se ha esbozado cómo dicha perspectiva articula de manera adecuada los otros factores. Es más, si se tiene en cuenta lo desarrollado por Rivera Aguilar (2010), quien explica que las estrategias de aprendizaje son una secuencia de procedimientos integrados, que se orientan a lograr un resultado de antemano esperado, este carácter procedimental debe dar cuenta de un ajuste temporal que le permita al sujeto ubicarse en tiempo para poder aplicar sus procedimientos.

Tabla 1
Asociaciones entre perspectiva temporal y estrategias de aprendizaje y estudio

		Pasado Negativo	Pasado Positivo	Futuro Negativo	Futuro Positivo	Futuro Neutro	Presente Hedonista	Presente Fatalista
Aprendizaje Colaborativo	<i>r</i>	-.07	.14	-.04	.05	-.05	.02	-.00
	<i>p</i>	.17	.00	.47	.36	.31	.59	.89
Motivación	<i>r</i>	-.19	.16	-.12	.47	.19	.05	-.13
	<i>p</i>	.00	.00	.01	.00	.00	.28	.01
Habilidades para Jerarquizar la Información	<i>r</i>	-.12	.19	-.12	.31	.06	.10	-.11
	<i>p</i>	.02	.00	.02	.00	.27	.06	.03
Recursos para el Aprendizaje	<i>r</i>	-.09	.23	.06	.24	.18	.16	-.05
	<i>p</i>	.07	.00	.21	.00	.00	.00	.35
Competencias para el Manejo de la Información	<i>r</i>	-.07	.16	-.03	.23	.16	.12	-.07
	<i>p</i>	.18	.00	.54	.00	.00	.02	.17

Para finalizar cabe destacar que este estudio es parte de una investigación más amplia, por lo que estos resultados son apenas un esbozo del comportamiento de estas variables, pero resulta de suma importancia interpretar los mismos a la luz del contexto general, que implica tener en cuenta dichas variables en la dinámica de lo trabajado en dicho contexto. No obstante, tener en cuenta lo observado hasta el momento también resulta relevante para tener en cuenta y mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Rivera, M.C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 208-226.
- D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V. & Zimbardo, P.G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI) - Short Form. An Italian study. *Time & Society*, 12(2/3), 333-347.
- Díaz Morales, J.F. (2006-a). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18 (3), 565-571.
- Díaz Morales, J.F. (2006-b). Perspectiva temporal futura y ciclo vital. *Anales de Psicología*, 22 (1), 52-59.
- Doménech Betoret, F., Gómez Artíga, A. & Lloret Segura, S. (2014). Personal variables, motivation and avoidance learning strategies in undergraduate students. *Learning and Individual Differences*, 35, 122-129. Doi: 10.1016/j.lindif.2014.06.007
- Esteban Albert, M. & Zapata Ros, M. (2016). Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. RED. *Revista de Educación a Distancia*, (50). Doi: 10.6018/red/50/15
- Freiberg Hoffman, A., Ledesma, R. & Fernández Liporace M.M. (2017). Análisis de las propiedades psicométricas del inventario de estrategias de aprendizaje y estudio (LASSI) en estudiantes universitarios.
- González Lomelí, D., Maytorena, M.A., Lohr Escalante, F. & Carreño Cruz, E.A. (2006). Influencia de la perspectiva temporal y la morosidad académica en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, (15), 15-24.
- Grasso Imig, P. (2020). Adaptación del Inventario de Perspectiva Temporal Futura de Zimbardo en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista Conciencia EPG*, 5(1), 53-84. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.5-1.5>
- Sircova, A., van de Vijver, F.J.R., Osin, E., Milfont, T.L., Fioulaine, N., Kislali Erginbilgic, A. & Zimbardo, P. G. (2015). Time Perspective profiles of cultures. En M. Stolarski, N. Fioulaine & W. van Beek (Eds.), *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. Switzerland: SPRINGER. Doi: 10.1007/978-3-319-07368-2
- Stolarski, M., Matthews, G., Postek, S., Zimbardo, P.G. & Bitner, J. (2013). How we feel is a matter of time: relationships between Time Perspectives and mood. *Journal of Happiness Studies*. Doi: 10.1007/s10902-013-9450-y
- Stover, J.B. (2012). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes medios y universitarios* (Tesis de Doctorado en Psicología). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires
- Stover, J.B., Freiberg Hoffman, A., Uriel, F. & Fernández Liporace, M.M. (2014). Estrategias de aprendizaje: una revisión teórica e instrumental. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60 (4), 286-299.
- Stover, J.B., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freiberg Hoffmann, A. & Fernández Liporace, M. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 10-20.
- Stover, J.B., Freiberg Hoffmann, A., de la Iglesia, G. & Fernández Liporace, M. (2014). Predicting academic achievement: the role of motivation and learning strategies. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 8(1), 71-84.
- Van Beek, W., Berghuis, H., Kerkhof, A. & Beekman, A. (2010). Time perspective, personality and Psychopathology: Zimbardo's Time Perspective Inventory in psychiatry. *Time and Society*, 20(3), 364-374. Doi: 10.1177/0961463X10373960
- Zapata, M. (2005). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje. RED: *Revista de Educación a Distancia*, (2). Consultado el 18 de febrero de 2019: <https://revistas.um.es/red/article/view/25221/24521>
- Zapata, M. & Lizenberg, N. (2006). Secuencias de contenidos y objetos de aprendizaje (III). RED. *Revista de Educación a Distancia*, (2).
- Zimbardo, P.G. & Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: a valid reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL NIÑO, ANDAMIAJES DEL ADULTO Y APOYOS EN LA ESCUELA

Herrera, María Inés

Pontificia Universidad Católica Argentina. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El enfoque sociocultural se centra en las influencias del entorno en el desarrollo del lenguaje. Permite comprender el rol de los adultos significativos en el contexto familiar y escolar. La presente revisión recopila las estrategias de aprendizaje lingüístico en los niños y los andamiajes de los cuidadores en su interacción con ellos. Reúne también los progresos que suele evidenciar el lenguaje infantil a lo largo de la escolaridad y los apoyos escolares que favorecen el aprendizaje de los niños con perfiles neurodiversos en el desarrollo del lenguaje. De esta manera, se busca contribuir a que los educadores comprendan los cimientos para el desarrollo lingüístico óptimo de todos los niños durante su trayectoria escolar.

Palabras clave

Desarrollo del lenguaje - Andamiajes del cuidador - Apoyos escolares - Trayectoria escolar

ABSTRACT

LANGUAGE DEVELOPMENT FROM A SOCIOCULTURAL APPROACH. CHILD LEARNING STRATEGIES, ADULT SCAFFOLDING AND SCHOOL SUPPORT

The sociocultural approach focuses on the influences of the environment on language development. It allows to understand the role of significant adults in the family and school context. This review compiles language learning strategies in children and caregivers' scaffolding in their interaction with them. It also brings together the progress that children's language tends to show throughout schooling and the school support that favours learning of children with neurodiverse profiles in language development. In this way, it seeks to help educators understand the foundations for the optimal linguistic development of all children during their school trajectory.

Keywords

Language development - Caregivers' scaffolding - School support - School trajectory

1. Introducción

La discusión entre lo biológico y lo social sigue viva en el estudio de la adquisición del lenguaje. Si bien ninguna teoría psicológica prescinde hoy de los factores biológicos y sociales para la comprensión del desarrollo del lenguaje en el niño, cada una le asigna una participación diferente. El enfoque sociocultural postula que el desarrollo de los procesos lingüísticos se despliega en el marco de la vida social y las prácticas culturales, comprendiendo al código genético humano como un componente necesario pero no suficiente (Silvestri, 2012). En este sentido, permite repensar el rol de los adultos y de la escuela en ese proceso evolutivo. Por lo tanto, el presente trabajo abordará la adquisición del lenguaje en el niño desde esa mirada puesta en el contexto. Se recopilarán las estrategias de aprendizaje lingüístico que emplean los niños al interactuar diariamente con los adultos, los andamiajes que brindan estas figuras, y los logros que evidencian los aprendices desde el ingreso a la escolaridad, a partir de los aportes de la psicolingüista Jean Berko-Gleason (Universidad de Boston) y del profesor Robert Owens (Universidad de Nueva York), especialista en desarrollo del lenguaje. Considerando las condiciones básicas del neurodesarrollo necesarias para la adquisición del lenguaje, se revisarán luego los apoyos sugeridos, por la fonoaudióloga argentina Verónica Maggio (Hospital Universitario Austral), para el aprendizaje escolar de los niños con desafíos del neurodesarrollo y dificultades en el lenguaje. Así, se espera contribuir a la comprensión de los factores socioculturales implicados en el desarrollo del lenguaje de todos y cada uno de los niños, ampliando la mirada hacia los andamiajes necesarios para los aprendices con perfiles neurodiversos.

2. Estrategias de aprendizaje lingüístico en el niño desde sus primeros años.

Aprender un lenguaje no implica solamente acumular estructuras y contenidos lingüísticos. Los niños utilizan determinadas estrategias para comprender el lenguaje que escuchan y para establecer hipótesis sobre las reglas que lo regulan. De acuerdo a la conducta verbal de los niños, se ha inferido que a partir de los 6 meses de edad empiezan a percibir cómo se combinan los

sonidos lingüísticos en palabras (Owens, 2003). En otros términos, hacia la segunda mitad del primer año de vida, el niño ya puede clasificar los sonidos de su propio idioma de modo similar a como lo hacen los adultos, de tal manera que alrededor de los once meses de edad, comprende cincuenta palabras comunes o incluso más, y señala con el dedo a la persona correcta cuando le preguntan dónde se encuentra alguien (Berko-Gleason, 2010). Este progreso en la comprensión del lenguaje alcanza un hito importante a los 18 meses de edad, cuando el niño logra establecer relaciones entre las palabras y sus referentes (Owens, 2003). En cuanto a la producción del lenguaje, las primeras palabras se manifiestan aproximadamente a la misma edad en que el niño da sus primeros pasos, alrededor de su primer cumpleaños, antes de lo cual ya habrá sido capaz de comunicarse de forma no verbal, expresando sus intenciones con aquellos que lo rodean. Mucho antes de las primeras palabras, ya toma turnos en la conversación, comenzando con balbuceos, que luego se van mezclando con las primeras expresiones verbales, que suelen ser palabras de pronunciación sencilla (“mamá”, “guau-guau”), que refieren a personas y objetos de su entorno inmediato (Berko-Gleason, 2010). Diversas estrategias metalingüísticas favorecen el acceso al lenguaje expresivo. Una de las más usadas es la imitación selectiva, por la cual repiten emisiones cotidianas de los adultos, demostrando que las comprenden y ampliando así su vocabulario. También utilizan emisiones en tono ascendente, de modo que el adulto las confirme (Owens, 2003).

Alrededor de los 2 años, los niños empiezan a expresarse por medio de combinaciones de dos palabras. Se trata de expresiones telegráficas, sin los nexos gramaticales propios del lenguaje adulto ni las formas del lenguaje que indican género y número, como por ejemplo “mamá jugo”, que puede significar que mamá está tomando jugo, o representar un pedido para que mamá le dé jugo. Más adelante, los verbos se incorporan a estas primeras frases, que se componen de un actor y una acción (“mamá come”). También surge el uso de adjetivos (“guau-guau malo”), expresándose significados básicos referidos al aquí y ahora, sin modificaciones en los tiempos verbales, de acuerdo al nivel cognitivo alcanzado. Así, las formas gramaticales comienzan a manifestarse en la medida en que las expresiones del niño se vuelven más largas y complejas (Berko-Gleason, 2010).

En el transcurso del segundo año de vida, cuando los niños empiezan a aprender estructuras compuestas de dos palabras o más, disminuye significativamente la imitación selectiva, para dejar paso a nuevas estrategias de aprendizaje. Una de ellas es el llamado empinamiento (*bootstrapping*), que refiere al hecho de “empinarse sobre la punta de los zapatos”, ya que implica usar todos los conocimientos disponibles sobre el lenguaje para descifrar lo desconocido (Owens, 2003). Así, se apoyan en la semántica para comprender la sintaxis, partiendo por ejemplo de las acciones para comprender qué es un verbo (Pinker, 1984; Owens, 2003). Si bien no todos los verbos son acciones propia-

mente, se trata de un interesante punto de partida en ese complejo proceso de aprendizaje. De manera similar, alrededor de los 2 años, los niños comienzan a utilizar su conocimiento de las rutinas y los contextos habituales para comprender aquello que están oyendo, desde el llamado “sentido común”. Esta estrategia de aprendizaje, orientada a la comprensión del lenguaje, es conocida como estrategia de los sucesos plausibles (Berman, 1986; Owens, 2003).

3. Andamiajes de los adultos significativos en la adquisición del lenguaje.

Según Owens (2003), los niños aprenden a imitar el modelo que ofrecen los adultos, reflejando en sus primeras palabras intenciones comunicativas y conocimiento semántico adquirido en el marco de las conversaciones cotidianas. No se trata de imitaciones inmediatas, sino de respuestas frente a las preguntas que surgen en el intercambio diario. En términos del psicólogo cognitivista norteamericano Jerome Bruner (1978), los adultos aportan coherencia conductual y verbal en el proceso de aprendizaje de los niños, asignando tiempos, turnos y ritmos de repeticiones, así como confirmaciones recíprocas. Esta conducta conversacional ya se establece desde los primeros tiempos de vida del niño, cuando éste se encuentra expuesto a un ambiente que promueve su participación en el diálogo, más allá de la verbalidad (Owens, 2003). El establecimiento de la referencia conjunta constituye un prerrequisito para el aprendizaje del lenguaje verbal. Así, la madre que sigue la mirada del niño para averiguar qué objeto está observando y sólo entonces lo nombra, está colaborando con dicho aprendizaje. Según Tomasello & Farrar (1986), el aprendizaje de un símbolo requiere centrarse en el referente que éste designa, por lo que la participación en este tipo de atención conjunta madre-hijo promueve la ampliación del vocabulario infantil.

Los adultos modifican el habla que dirigen a los niños, colaborando así con el análisis del lenguaje que realizan los pequeños aprendices. Si bien no se trata de una enseñanza explícita y directa, en el día a día los adultos tienden a adaptar su lenguaje a la capacidad de atención y comprensión de los niños, proporcionando modelos simplificados de lenguaje. Además, suelen reaccionar a las emisiones de los infantes de tal forma que se incrementa la probabilidad de que éstos repitan dichas estructuras lingüísticas. Nuevamente, se trata de conductas indirectas, ya sea repetir las emisiones del niño o responder a ellas, constituyendo un refuerzo de las mismas. De esta forma, en el marco de las interacciones cotidianas, donde ambos están desarrollando actividades rutinarias, los adultos facilitan la adquisición del lenguaje de los infantes (Owens, 2003). “Mamaés”, “maternés” (*motherese*) o “Habla Dirigida al Niño (HDN)” es el nombre asignado a ese tipo particular de lenguaje que usan los adultos al hablarle al niño (Faas, 2018). Se trata de una adaptación en el estilo comunicativo, simplificando el estímulo, haciendo mayor énfasis en la prosodia y/o repitiendo la misma fórmula

para hacer la información más accesible al pequeño (Maggio, 2020). En términos de Pinker (1994), esta variedad especial de habla suministrada por el adulto se basa en ejercicios repetitivos y una gramática simplificada en el marco de intercambios conversacionales cotidianos. Estos “andamiajes”, en términos de Wood, Bruner & Ross (1976), cambian a medida que madura el lenguaje infantil (Owens, 2003).

Dichos andamiajes provocan una mayor participación del niño en la conversación. Así por ejemplo, cuando éste comienza a utilizar palabras aisladas, el adulto ya no acepta balbuceos como respuesta, o le pregunta por el nombre del objeto que es capaz de señalar con el dedo. En este último caso, si el niño no logra referir el nombre, el adulto tiende a proporcionar esa etiqueta lingüística. En palabras de Owens (2003), “suben la apuesta”, exigiendo al pequeño aprendiz un paso más, brindando el nombre correcto del objeto una vez que el niño ha intentado pronunciar alguna palabra. En la misma línea, cuando no logra dirigir la atención al objeto nombrado por el adulto, éste tiende a buscar, ya sea por medio de señales verbales o no verbales, que el niño redirija su atención al objeto adecuado (Tomasello & Farrar, 1986). Con el tiempo, lo invita a que sea él mismo quien ponga nombre a las cosas del entorno. Gradualmente, las palabras que van apareciendo dejan de restringirse al contexto de surgimiento, aplicándose cada vez más a nuevos contextos y modificándose progresivamente su significado (Owens, 2003).

4. Progreso en las estrategias de aprendizaje durante la Educación Inicial.

El aprendizaje de las reglas del lenguaje exhibe cierta gradualidad durante la etapa de la Educación Inicial, comenzando por la adquisición cuasi mecánica de estructuras, que se utilizan en determinadas situaciones y de manera esporádica. Las señales adicionales como la entonación y el contexto van ayudando a los niños a progresar en su proceso de aprendizaje durante una primera fase, para alcanzar luego la etapa de la gramática y las estructuras, en la que relacionan el significado con la forma, hacia el logro de un dominio más maduro mientras van interiorizando las reglas del lenguaje. En la etapa de la gramática y las estructuras, pueden detectarse algunos principios universales, independientes de la gramática específica que presente la lengua materna en cuestión. El procesamiento cognitivo de las palabras inicia tratándolas como si cada una presentase su categoría propia, hasta que se organizan y almacenan juntas en la medida en que los niños logran establecer similitudes entre ellas. Luego esas categorías se van añadiendo al sistema de procesamiento, que se va complejizando y diversificando cada vez más. Otro principio común a todas las lenguas hace al orden de las palabras, que al principio es más rígido en el discurso expresivo y con el tiempo se va flexibilizando para adaptarse a nuevas situaciones (Aksu & Slobin, 1985; Owens, 2003).

Los progresos lingüísticos iniciados en el segundo año de vida, mediados por las estrategias de aprendizaje referidas y la inte-

racción del niño con el adulto, derivan en la adquisición de los elementos fundamentales de la lengua materna hacia los tres o cuatro años de edad, más allá de la complejidad de la gramática y el sistema de sonidos del idioma en cuestión. Acercándose a la etapa de la Educación Primaria, los niños comienzan a leer, conocen la pronunciación y el significado de miles de palabras, utilizan con bastante corrección formas gramaticales cuyos nombres conocerán más adelante en la escuela (sujeto, objeto, verbo, plurales y tiempos verbales), e incluso modifican su lenguaje oral para ajustarse al contexto social. Este último logro refiere a la competencia comunicativa, que va más allá de la competencia lingüística (vinculada a la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica), y que implica usar correctamente el lenguaje en situaciones distintas. Tiene que ver con la pragmática, el sistema de reglas de uso del lenguaje para sus fines sociales, que se manifiesta en los actos del habla que aprenden los niños en la edad preescolar, para poder pedir algo de manera amable o aclararle al otro sus propias expresiones cuando es necesario (Berko-Gleason, 2010).

5. Logros metalingüísticos y alfabetización en la Educación Primaria.

Con la transición de la Educación Inicial a la Educación Primaria, los niños comienzan a reflexionar sobre el propio lenguaje y a utilizar términos que no podrían haber usado antes. Surgen las palabras favoritas y determinadas expresiones que amplían su vocabulario, contribuyendo a la narración de experiencias previas. Además, pueden usar un lenguaje alejado del aquí y ahora, en función de las demandas escolares. Son capaces de brindar explicaciones y describir situaciones en un lenguaje descontextualizado (Berko-Gleason, 2010). Como refiere Bruner (2016) en el apartado “Escuela, lenguaje e individualismo” de su famosa obra “La importancia de la Educación”, la escuela quiebra el realismo verbal al separar la palabra del objeto, presentando por primera vez una situación en la que las palabras se encuentran sistemática y continuamente sin sus referentes. En otros términos, el psicólogo cognitivista norteamericano sostiene que la escuela establece modos de pensamiento independientes del contexto, a través de la distinción entre la palabra escrita y el objeto que representa.

La alfabetización exige a los niños el desarrollo de capacidades metalingüísticas. El inicio de la lectura y la escritura impacta en el lenguaje oral, enriqueciéndolo significativamente. En caso de provenir de hogares con un amplio bagaje cultural, el conocimiento sobre el lenguaje escrito es mayor, incluso aún antes de que comience su enseñanza formal en la escuela. Sin embargo, más allá de ese bagaje y/o de los recursos socio-económicos disponibles, es amplia la variabilidad de las habilidades de lectura y escritura en la población general (Berko-Gleason, 2010). El lenguaje escrito constituye un invento bastante reciente de la humanidad en comparación con el lenguaje oral, requiriendo el aprendizaje de la lectura y la escritura una intrincada coor-

dinación de diversas funciones mentales y regiones cerebrales, dependiente de una enseñanza explícita basada en la correspondencia entre las palabras y sus sonidos (Dehaene, 2015).

6. Neurodesarrollo y condiciones básicas para la adquisición del lenguaje.

A diferencia de lo que ocurre con la comprensión y producción del lenguaje escrito (lectura y escritura), el aprendizaje del lenguaje oral no requiere una enseñanza explícita y formal. De todas maneras, es el medioambiente el que provee la información y la modula de acuerdo al contexto y a la edad del niño, tal como señala la experta argentina Verónica Maggio (2020) en su reciente obra “Comunicación y lenguaje en la infancia”, resaltando la importancia del HDN o maternés. Sin embargo, la efectividad de estos andamiajes por parte del adulto dependería de algunas condiciones básicas vinculadas al neurodesarrollo, es decir, a aquel proceso dinámico de maduración del sistema nervioso que permite la adaptación del individuo al entorno y que habilita la posibilidad de aprender (Artigas-Pallarés et al., 2013; Nikodem, 2009).

La integridad del sistema nervioso humano en desarrollo aporta las siguientes condiciones básicas para la adquisición del lenguaje: buen nivel de audición y de discriminación auditiva; habilidad para coordinar los movimientos de la boca, labios, lengua y paladar blando, necesarios para la articulación del lenguaje; y correcto desempeño en procesos cognitivos relacionados con el lenguaje (Maggio, 2020). En otras palabras, para que un niño expuesto a un entorno social hablante adquiera su lengua materna debe estar preservado el acceso a la información oral (audición), el complejo aparato de efectores periféricos coordinados por áreas motoras del cerebro, y el procesamiento cognitivo que media entre el input y el output. Esta trama de procesos cognitivos abarca las gnosias (reconocimiento de los estímulos del ambiente), la atención (proceso por el cual se “filtra” la información relevante del entorno y se descarta lo irrelevante), la memoria (retención de información tanto a corto como a largo plazo), y las funciones ejecutivas (conjunto de habilidades dirigidas a la organización de la conducta y el logro de metas). Por esta razón, los niños que no presentan un desarrollo típico en alguna de estas condiciones básicas suelen evidenciar dificultades en la adquisición de su lengua materna, requiriendo por parte del entorno andamiajes cada vez más explícitos y estructurados. De allí la importancia de la detección temprana e intervención oportuna por parte de profesionales expertos en lenguaje y neurodesarrollo, así como de la provisión de determinados apoyos en el entorno escolar (Maggio, 2020) y el trabajo interdisciplinario entre Salud y Educación.

7. Apoyos en la escuela para niños que no presentan un desarrollo típico.

Cada vez más se habla de “niños con desafíos del neurodesarrollo” (Instituto de Neurología Cognitiva - INECO, 2020) para referir a aquellos que presentan alteraciones en el desarrollo cerebral, asociadas a una disfunción en la conducta y la cognición (Artigas-Pallarés et al., 2013). Se trata de una visión alternativa a la del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Versión (DSM-V), que detalla los distintos “trastornos del desarrollo neurológico” o “trastornos del neurodesarrollo”, que comprometen la adquisición del lenguaje con mayor o menor especificidad según el caso (Asociación Americana de Psiquiatría - APA, 2014). El concepto de “trastorno”, referido a un patrón de conductas desadaptativas asociadas a malestar, se ha criticado por resultar artificial, dejando afuera la heterogeneidad propia de los cuadros del neurodesarrollo y/o la consideración de su etiología más allá de los signos y síntomas de cada categoría diagnóstica (Artigas-Pallarés, 2011). Si bien la nomenclatura del DSM-V facilita la comunicación entre profesionales de la salud, algunos expertos prefieren hablar de “perfiles neurodiversos del desarrollo” (Armstrong, 2012; <http://www.neurodiversity.com/main.html>), “condiciones” (Programa Argentino para Niños, Adolescentes y Adultos con Condiciones del Espectro Autista-PANAACEA; <https://www.panaace.org>), o “dificultades” (Ley N° 27.306: Promoción del Abordaje Integral e Interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA); <https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/dificultades-especificas-del-aprendizaje-dea>), en lugar de emplear el concepto de “trastorno”. En línea con el enfoque sociocultural desplegado en el presente trabajo, se hablará de “niños con desafíos del neurodesarrollo”, ya que esta terminología parecería enfatizar ese reto u horizonte en el desarrollo, tal como sugiere el concepto vygotkiano de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde los andamiajes o apoyos por parte del ambiente resultan facilitadores (Herrera, 2020).

Desde pequeños, los niños con desafíos en el neurodesarrollo que manifiestan dificultades en la comprensión del lenguaje se benefician de los entornos escolares predecibles, donde las claves visuales los ayudan a entender las actividades y a identificar las expectativas de logro, disminuyéndose así los problemas de conducta en el aula. Las propuestas de enseñanza estructurada, al estilo del programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children*), creado por el psicólogo norteamericano Eric Schopler, plantean el diseño de un sistema de organización escolar considerando distintos aspectos (Maggio, 2020). En cuanto a la estructura física del entorno, se busca promover accesibilidad de los materiales así como límites claros para los espacios y tiempos, distinguiendo momentos y lugares de trabajo de aquellos destinados a la recreación. Con respecto a las agendas diarias, se sugiere el uso de secuencias de dibujos simples, junto a palabras escri-

tas de acuerdo al nivel de desarrollo de los niños, a modo de anticipación de las actividades. En relación a la estructura de la información, se indica la utilización de instrucciones visuales en tanto formas eficaces y sintéticas de explicar la secuencia de pasos en la resolución de tareas. Se hace hincapié en la claridad y organización visual de las herramientas, es decir en la delimitación, distribución y estabilidad de la información que brindan, priorizando resaltar lo más relevante para derivar la atención del niño hacia ese foco. Una estrategia interesante en cuanto a este aspecto es la codificación de la información a través de colores o etiquetas (Maggio, 2020). Todas las propuestas de este programa parten de las fortalezas en el procesamiento visual de la información que suelen presentar los niños con perfiles neurodiversos (Armstrong, 2012), y se fundamentan en los lineamientos de la Accesibilidad Cognitiva, entendida como la propiedad que deberían tener los entornos educativos de ser inteligibles o de fácil comprensión, evitando el estrés y sus efectos nocivos en el procesamiento cognitivo (Belinchón et al., 2014).

Más allá de los lineamientos generales referidos a la organización y señalización del espacio escolar desde la lógica de TEACCH, el Centro Hanen de Canadá ha sugerido algunas propuestas para intervenir en el aula de manera específica en la comunicación de los niños con desafíos en el desarrollo del lenguaje (Maggio, 2020). Para favorecer la comprensión del lenguaje oral, se aconseja hablar despacio, mirando al niño a la cara, habilitando la lectura de los labios, usando frases cortas y enfatizando las palabras con mayor trascendencia semántica. También se aconseja acompañar el lenguaje oral con gestos, de acuerdo a los principios de la comunicación bimodal, que se sugiere conozca el docente. Si es necesario, debe repetirse la información hasta que el niño alcance la comprensión o el aprendizaje esperado, aplicando la famosa “técnica del taladro” que se utiliza también en la enseñanza de una segunda lengua. Otra estrategia implica la fragmentación del discurso en pequeñas partes cuando el niño no ha logrado comprender un mensaje verbal. De ser necesario, se simplifica la frase a una única palabra acompañada de un gesto (Maggio, 2020). Estos criterios de simplificación, énfasis, fragmentación y repetición del discurso, que guían las intervenciones para favorecer la comprensión del lenguaje oral en la escuela, son similares a los lineamientos para la adaptación de textos a Lectura Fácil. Este tipo de adaptación textual se enmarca en el paradigma del Lenguaje Sencillo para la Accesibilidad Cognitiva (García Muñoz, 2014). Por su parte, según las sugerencias del Centro Hanen, la producción del lenguaje oral puede facilitarse brindando sílabas iniciales y gestos cuando el niño presenta baja fluencia verbal. Si no logra decir el vocablo, se le dice la palabra entera para que pueda repetirla, utilizando el modelado como recurso. En casos de alta fluencia verbal acompañada de baja inteligibilidad, es necesario ralentizar el discurso demarcando las propiedades de los sonidos con gestos fonológicos (Maggio, 2020).

8. Conclusión y nuevas perspectivas

Parecería adecuado entonces concluir sobre la interacción entre las influencias culturales y la maduración biológica en el desarrollo lingüístico. El proceso de adquisición del lenguaje sería una cuestión de “Cultura y desarrollo biológico”, tal como sugiere Bruner (2016) en su reconocida obra “La importancia de la educación”. Entendiendo la educación como ese sistema cultural de ayudas explícitas que garantiza aprendizajes básicos para el desarrollo infantil (Martí, 2005), mayor debe ser el componente educativo para la adquisición del lenguaje en niños que evidencian alteraciones en el desarrollo neurobiológico. En otras palabras, más explícitos deberán ser los andamiajes del adulto que han sido revisados en el presente trabajo, ya que los niños con desafíos del neurodesarrollo suelen exhibir dificultades en las estrategias de aprendizaje del lenguaje que se observan en el desarrollo típico. En estos casos, habría que desviar la mirada de los cambios espontáneos en el desarrollo hacia los cambios mediados por la educación, siguiendo la terminología del psicólogo español Eduardo Martí (2005). De allí la importancia de las sugerencias mencionadas de simplificación, énfasis, fragmentación y repetición del discurso adulto (Maggio, 2020), que operarían en la ZDP del pequeño aprendiz con un perfil neurodiverso.

De todas maneras, si hablamos de neurodiversidad deberíamos dejar de pensar en términos categóricos del tipo “presenta o no un trastorno”, y en consecuencia “requiere o no apoyos”. Más bien deberíamos implementar una perspectiva dimensional del funcionamiento del niño (Herrera, 2020), entendiendo por funcionamiento a la interacción entre la integridad funcional y estructural del organismo biológico, la actividad y la participación de la persona, y los factores ambientales, de acuerdo a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, Versión para la Infancia y la Adolescencia (CIF-IA) (Organización Mundial de la Salud - OMS, 2011). Desde este abordaje dimensional, retomando las palabras del psicólogo argentino Daniel Valdez (2009), todos podemos necesitar en algún momento “ayudas para aprender”.

BIBLIOGRAFÍA

- Aksu, A., & Slobin, D. (1985). Acquisition of Turkish. In D. Slobin (Ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Armstrong, T. (2012). El poder de la neurodiversidad. Buenos Aires: Paidós.
- Artigas-Pallarés, J. (2011). ¿Sabemos qué es un trastorno? Perspectivas del DSM 5. *Rev Neurol*, 52(Supl 1), S59-S69.
- Artigas-Pallarés, J., Guitart, M., & Gabau-Vila, E. (2013). Bases genéticas de los trastornos del neurodesarrollo. *Revista de Neurología*, 56(1), 23-34
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, Quinta Edición. Washington DC.
- Belinchón, M., Casas, S., Díez, C., & Tamarit, J. (2014). *Accesibilidad cognitiva en los centros educativos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España.

- Berko-Gleason, J. (2010). El desarrollo del lenguaje: Una revisión y una vista preliminar. *Desarrollo del lenguaje*, 21-58.
- Berman, R. (1986). A crosslinguistic perspective: Morphology and syntax. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1978). Learning how to do things with words. In J. Bruner & A. Gurton (Eds.), *Wolfson College Lectures 1976: Human Growth and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (2016). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Faas, A. (2018). *Psicología del desarrollo*. Córdoba: Brujas.
- García Muñoz, Ó. (2014). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. España.
- Herrera, M. I. (2020). Comprender a los niños con desafíos del neurodesarrollo. Herramientas para los docentes de Nivel Inicial y Primario. En: CONGRESO - MEMORIAS 2020. ISSN 2618-2238 | Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Disponible en: <https://www.academica.org/000-007/799>
- Instituto de Neurología Cognitiva (INECO) (2020) Guía para padres de niños con desafíos del neurodesarrollo. Disponible en: <https://www.fundacionineco.org/wp-content/uploads/guia-padre-ninos-neuro-1.pdf>
- Maggio, V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nikodem, M. R. (2009). *Niños de Alto riesgo: intervenciones tempranas en el desarrollo y la salud infantil*. Buenos Aires: Paidós
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, Versión para la Infancia y la Adolescencia*. Madrid.
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Silvestri, A. (2012). Adquisición del lenguaje. En J. A. Castorina & M. Carrero (Eds.), *Desarrollo cognitivo y educación (Tomo I): los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomasello, M., & Farrar, J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/dificultades-especificas-del-aprendizaje-dea>
<http://www.neurodiversity.com/main.html>
<https://www.panaacea.org>

IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: INTERVENCIONES PSICO-EDUCATIVAS EN TIEMPO DE VIRTUALIDADES

Jader, María Belén; Luz Clara, María Victoria; Nocera, Catalina; Rivero, Vanina Agustina
Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En el presente trabajo, desde una posición etnográfica, se analizará la implementación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral en un Jardín de gestión estatal ubicado en la localidad de Caleta Olivia, Santa Cruz, mediante entrevistas y cuestionarios realizados a siete miembros de la institución. Se utilizará la teoría de los modelos mentales, la ley de Educación Sexual Integral, la teoría de la actividad, la noción de comunidades de práctica y equipos de orientación, teniendo en cuenta la historización de la educación con enfoque de género. Tomando al equipo directivo y al de docentes como dos sistemas de actividad en interacción, y analizando los cuestionarios con la Matriz de análisis complejo para obtener un panorama de los modelos mentales que poseen los entrevistados, se llevó a cabo una devolución sobre cuestiones a sortear y potencialidades a desarrollar por parte de la institución y, por lo tanto, de cada uno de los docentes y directivos. Para ello, se les otorgaron herramientas que consideramos necesarias para la apropiada implementación de la ley, tanto a nivel institucional como familiar, en contexto de presencialidad o virtualidad.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Modelos mentales - Intervención - Virtualidades

ABSTRACT

IMPLEMENTATION OF THE INTEGRAL SEXUAL EDUCATION LAW: PSYCHO-EDUCATIONAL INTERVENTIONS IN A TIME OF VIRTUALITIES
In this paper, from an ethnographic position, the implementation of Law 26.150 on Integral Sexual Education in a state kindergarten located in Caleta Olivia, Santa Cruz, will be analyzed, through interviews and questionnaires to seven members of the institution. The mental model's theory, the Integral Sexual Education Law, the cultural historical activity theory (CHAT), the notion of communities of practice, participatory appropriation, guided participation, learning, inter-agency and orientation teams will be used, taking into account the historization of education with a gender approach. Taking the management team and the teaching team as two interacting activity systems, and analyzing the questionnaires with the Complex Analysis Matrix to obtain

an overview of the mental models held by the interviewees, a feedback on issues to be overcome and potentialities to be developed by the institution and, therefore, by each of the teachers and managers, was carried out. To this end, they were given tools that we considered necessary for the appropriate implementation of the law, both at institutional and family level, in a face-to-face or virtual context.

Keywords

Integral Sexual Education - Mental models - Intervention - Virtualities

INTRODUCCIÓN

Se realizará un análisis sobre un Jardín de Infantes ubicado en la localidad de Caleta Olivia, Santa Cruz, en relación a la aplicación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. El objetivo será dar cuenta de los recursos que se utilizan, los obstáculos y ventajas que la implementación presenta, y el papel que juega la influencia de las características del contexto socio-cultural y de los actores intervinientes. Se reflexionará acerca de las posibilidades de intervención del psicólogo profesional dentro del ámbito educativo.

A su vez se realizará un desarrollo de los conceptos de construcción del conocimiento y modelos mentales de Rodrigo (1994), los sistemas de actividad de Engestrom (2001) y el aprendizaje expansivo. La metodología utilizada para este trabajo será de carácter cualitativo y se analizaron entrevistas y cuestionarios respondidos por los actores de la institución.

MARCO METODOLÓGICO

Para realizar la presente investigación se trabajará desde la perspectiva etnográfica (Guber, 2001) entendida como una práctica de conocimiento que, desde la perspectiva de sus miembros, busca comprender los fenómenos sociales. Para ello propone tener en cuenta tres niveles de comprensión, el *qué*, donde se busca explicar lo ocurrido; el *porqué*, que intenta determinar las causas; y el *cómo es*, que describe lo que ocurrió para los protagonistas.

Para indagar los Modelos Mentales (MMs) (Rodrigo, 1994) de los profesionales se utilizará la "Matriz de Análisis Complejo de la

Intervención Profesional Psicoeducativa”. Fue desarrollada por Erausquin (2019) y colaboradores, y analiza la intervención del profesional sobre problemas situados en contextos educativos. Abarca cuatro Dimensiones, cada una de las cuales posee entre dos y ocho Ejes. Cada Eje tiene cinco Indicadores, que implican diferencias cualitativas de los “modelos mentales”, ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización de los agentes participantes. La información se obtuvo a través de entrevistas virtuales, vía videollamada grupales por la plataforma Zoom y cuestionarios escritos administrados por estudiantes del Ciclo de Formación Profesional de la Licenciatura en Psicología y supervisados por investigadores docentes.

MARCO TEÓRICO

Graciela Morgade (2006) explica que la educación sexual, en la escuela, fue tradicionalmente abordada desde el modelo biológico, todo lo referente a ella era pensado desde una mirada médica enfocada en la genitalidad y fisiología. Hoy, distintos movimientos socio-políticos muestran y exigen la necesidad de un enfoque de género que piense la sexualidad de manera integral. En este marco surge, en 2006, la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral que plantea la obligatoriedad de la educación sexual en el ámbito educativo de manera transversal desde el nivel inicial.

En relación a lo mencionado es pertinente ubicar el rol de lxs psicólogxs en el equipo de orientación escolar. El mismo puede ser pensado de diversas maneras, pero sin duda es fundamental asesorar, acompañar y repensar junto al equipo institucional la implementación de la Ley y los inconvenientes en torno al cumplimiento o desarrollo de la temática.

Las instituciones escolares son comunidades de práctica (Wenger, 2002) donde se producen continuamente negociaciones e intercambios que garantizan su funcionamiento. Rodrigo (1994) conceptualiza un nuevo modelo de la construcción de la episteme, las “teorías implícitas” aludiendo a los conocimientos sobre el mundo construidos en los escenarios socioculturales. A su vez propone una nueva forma de representación del conocimiento, los modelos mentales de naturaleza episódica. Estos son elaborados en una situación y contexto cultural determinado, conteniendo una información temporal y espacial de la situación. Ellos pueden modificarse en las negociaciones con los otros llegando a un modelo mental compartido, aunque no todo es negociable ni modificable.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

SISTEMAS DE ACTIVIDAD

El primer sistema está constituido por el equipo directivo, formado por la directora y la vicedirectora. El segundo lo integran la secretaria, preceptora y docentes de la institución.

Como **objetivo** principal de dichos sistemas se tomó la implementación de la Ley 26.150. Ambos reconocieron como **instrumentos** los materiales que recibieron desde el Ministerio de

Educación de la Nación. Además, el equipo docente reconoció la Ley 26.150 y la socialización de materiales que extraen de las jornadas de capacitación. Debido a la situación pandémica esta no pudo llevarse a cabo.

El equipo directivo consideró la modalidad de presentación del período lectivo como una **herramienta** para la socialización con docentes y familias. También estimaron a las reuniones mensuales obligatorias en las que se tratan cuestiones en relación a la temática. Además, contemplaron el protocolo a seguir ante la detección de alguna situación que vulnere los derechos de lxs niñxs. Desde el equipo docente fueron reconocidas como herramientas los cuadernillos acordes a la etapa escolar con lineamientos para impartir conocimiento a lxs alumnx y los materiales de la biblioteca del jardín.

Ambos sistemas concibieron a la **comunidad** como una población de clase social media baja y baja. La vicedirectora reconoció el bajo nivel de alfabetización, y destacó que la situación de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) visibilizó y profundizó la realidad socio económica compleja de las familias. Los sistemas tomaron como **reglas** que regulan su actividad las Leyes Nacionales 26.150, 26.061 y la Ley Provincial 3.062.

ARTICULACIONES ENTRE SISTEMAS

El equipo directivo sostuvo que no tuvieron acompañamiento y supervisión estatal en referencia a la implementación de la ley pero que cuentan con un proyecto institucional a cargo de la referente de la institución, quien realizó la capacitación otorgada por la Provincia. A su vez, la directora junto con la secretaria, en el marco de una diplomatura que están cursando, desarrollaron otro proyecto que propone la realización de talleres con lxs docentes para la socialización y el intercambio del contenido sobre ESI. Dichos proyectos contemplan la implementación de baños unisex, proponen un sector de juegos en común evitando algún tipo de división por género, y a su vez dejar de lado la formación en “tren de nenes y tren de nenas” para unificarlo sin clasificaciones. Además, promueven que cada niñx participe en los actos escolares interpretando el rol que prefiera sin importar el género.

Frente a situaciones problemáticas, el equipo directivo señala que su accionar se basa en el cumplimiento de los protocolos y Leyes a nivel Provincial y Nacional de Protección de lxs niñxs. Enfatizan el estado de alerta que deben tener lxs docentes e indican que lxs mismxs cuentan con las herramientas para accionar. Ante la revelación de alguna situación problemática lxs docentes recurren al equipo directivo formando una estructura cooperativa de trabajo.

Lxs directivxs indican que realizan una reunión al comienzo del ciclo lectivo convocando a las familias de lxs niñxs para informar normas y modalidad de trabajo. Dentro de estos contenidos se presenta la forma en la que se está implementando la Ley de ESI, dejando un tiempo para el intercambio con las familias. Por otro lado el 60% de lxs docentes entrevistadxs posee ca-

pacitación en ESI y consideran necesario implementar la ley en el ámbito educativo tanto para lxs alumnxs como para las familias. Reconocen que al estar en un contexto vulnerable, con una fuerte impronta de una sociedad machista, lxs niñxs deben conocer todo aquello relacionado a sus derechos, sus emociones, su cuerpo, lo que debe o no hacerse en familia y/o fuera de la misma. Desde este punto, el aprendizaje se produce en comunidad, con una participación guiada, ya que al compartir los conocimientos y materiales adquiridos, hay una dirección de pensamiento y cada docente puede compartir su punto de vista en relación al tema en cuestión. Esto conlleva una apropiación participativa por parte de lxs miembrxs del equipo y de la comunidad.

Analizando ambos sistemas de actividad, se considera que lxs actores de la institución están en un nivel de interagencialidad de cooperación, donde se comparten objetivos y formas de resolución de problemas. Hay trabajo en equipo, abordaje de las distintas situaciones teniendo en cuenta el contexto con una tendencia a la comunicación reflexiva, dado que están, a través de distintos proyectos a futuro, reconceptualizando su propia organización e interacción. Esto conlleva la capacidad de una transformación expansiva.

ANÁLISIS MODELOS MENTALES INTERSISTEMAS

A continuación se realizará un análisis de las respuestas prevalentes en los sistemas presentados, con objeto de establecer comparaciones intersistemas.

En la Dimensión I “Situación problema” en los Ejes 1, 2 y 3 las respuestas de ambos sistemas fueron similares, logrando realizar una descripción y explicación compleja del problema, enmarcado dentro de la especificidad de su disciplina. En el Eje 4, que refiere a la historización del problema, el sistema docente logró un mejor desempeño ya que tendieron a nombrar diversos antecedentes del mismo y relacionarlos entre sí, en cambio el sistema directivo nombró sólo algunos sin establecer interrelaciones. En cuanto al Eje 5 este último sistema denotó mejor desempeño logrando establecer relaciones causales multidireccionales, mientras en el sistema docente se observó una baja en la calidad de respuestas ya que prevalecieron aquellas que apuntan al establecimiento de relaciones causales unidireccionales. En el Eje 6 ambos sistemas mostraron buen desempeño logrando una postura perspectivista que permite mejor abordaje de la situación-problema. Por último en el Eje 7 en ambos prevalecieron las respuestas que tienen en cuenta tanto los factores subjetivos singulares e idiosincrásicos de lxs actores involucradxs como así también los factores estructurales que hacen al ámbito educativo.

Respecto a la Dimensión II “Intervención Profesional” se observó en términos generales un mejor desempeño del sistema docente. En el Eje 1, que refiere a quiénes deciden la intervención, este sistema logró de manera unánime alcanzar el indicador 5, esto denota el trabajo en equipo. En cambio, en el sistema direc-

tivo la calidad de respuestas en este Eje fue sumamente baja, se ha indicado de manera confusa quiénes deciden la intervención o esta decisión ha recaído sobre otrx profesional. En el Eje 2 que evalúa la complejidad de las acciones de intervención, el desempeño entre ambos sistemas se emparejó ya que lograron plantear acciones articuladas. Sin embargo, el sistema docente indicó acciones multidimensionales que se articulan en un proceso de intervención mientras que el sistema directivo sólo nombró acciones articuladas pero sin proponerlas en un proceso. En cuanto al Eje 3, que refiere a lxs agentes involucradxs en la intervención, el sistema docente dió cuenta de varixs profesionales que construyen conjuntamente el problema y la intervención; el sistema directivo presentó casos en los que se habla de intervenciones entre varixs profesionales, aunque sin lograr construcción conjunta, y también algunos en los que ni siquiera se nombra lxs agentes intervinientes. En el Eje 4 prevalece en ambos sistemas la elección del indicador 3, aquí pareciera que aquella complejidad que aparece en la descripción y explicación del problema fue dejada de lado a la hora de plantear qué se busca lograr para transformar la situación. En relación al Eje 5 que evalúa sobre qué o quiénes se interviene, se observó en el sistema docente un excelente desempeño ya que, de manera unánime prevaleció el indicador 5. Esto da cuenta de que aquella complejidad que parece desaparecer en los objetivos, vuelve aquí a ser tomada en cuenta de manera fundamental para lograr las transformaciones buscadas. En cuanto al sistema directivo se observó en este Eje un buen desempeño logrando en algunos casos el alcance del indicador 5 y en otros el planteamiento de acciones sobre sujetos, tramas vinculares o dispositivos pero sin establecer articulación entre las mismas. En el Eje 6, en el sistema directivo se presentaron casos en los que las acciones de ayuda e indagación aparecen indiferenciadas y otros en los que estas acciones están diferenciadas e incluso planteadas con una sucesión en el tiempo entre ambas. En lo que respecta al sistema docente aparecieron respuestas variadas que van desde acciones de indagación sin ayuda, acciones de indagación y ayuda con sucesión en el tiempo entre ambas. En el Eje 7 se observó en ambos sistemas la prevalencia de indicadores que dan cuenta que las intervenciones son pertinentes con respecto al problema. Sin embargo, en el sistema directivo se presentaron intervenciones que no advierten sobre la especificidad del rol profesional, mientras que en el sistema docente todas las intervenciones dieron cuenta de la misma e incluso fueron llevadas a cabo haciendo referencia al marco teórico que las sustenta. En cuanto al Eje 8 ambos sistemas tuvieron la capacidad de mantener distancia y objetividad con respecto a la actuación profesional.

En relación a la Dimensión III “Herramientas” en el Eje 1 el sistema docente mostró un mejor desempeño ya que menciona varias de estas. En cuanto al sistema directivo se observó que, o bien nombran una sola herramienta que es utilizada para abordar varias dimensiones del problema, o bien una sola di-

mencción es abordada utilizando varias herramientas. A partir de esto pareciera que el sistema docente posee un mejor manejo de las herramientas a su alcance en tanto las pone en juego e incluso las utiliza de manera articulada. Esto queda claro en el desempeño del Eje 2 ya que dicho sistema dio cuenta del uso de herramientas específicas de su rol profesional fundamentado desde un marco teórico. En cuanto al sistema directivo se limitó al uso de herramientas específicas de su rol sin mencionar su sustento teórico.

En la Dimensión IV “Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso”, se observó entre ambos sistemas un desempeño similar aunque muy diferente al interior de cada uno en particular. En el Eje 1 ambos presentaron respuestas en las que los resultados son atribuidos a múltiples cuestiones. En lo que respecta al Eje 2 en el sistema docente prevalecieron respuestas en las que los resultados alcanzados no son consistentes con el problema planteado y las intervenciones realizadas. En cuanto al sistema directivo los resultados presentados son consistentes con el problema y las intervenciones realizadas.

ENTREVISTAS

En referencia a la ESI, la vicedirectora indicó que en cuestiones de Educación Sexual Integral tienen conocimiento aunque les interesa seguir formándose. Señaló que desde la Provincia, a partir del 2014, existen diferentes planes y que todo lo que llegó en papel lo fueron imprimiendo para la biblioteca de la Institución. A su vez, afirmó que siempre se trabajaron contenidos sobre educación sexual pero de manera amplia, hoy en día se cuenta con herramientas y leyes que deben ser aplicadas de manera obligatoria.

Respecto a la capacitación sobre ESI, las maestras comentaron no haberla recibido durante sus estudios docentes, pero actualmente se encuentran formándose. La secretaria fue referente en el jardín en el que trabajaba con anterioridad, y actualmente está cursando junto con la Directora una diplomatura.

Al indagar cómo se lleva a cabo la implementación de la ESI, una docente contó que hace unos años hubo un trabajo institucional donde se leyeron los contenidos y eligieron cuáles serían los más aptos para trabajar en cada sala. Por otro lado, la secretaria de la institución comentó que actualmente los contenidos son seleccionados según el criterio de las docentes, quienes eligen y proponen cómo presentarlos. Ambas partes coincidieron en la falta de un proyecto institucional para el abordaje de la ESI. Sin embargo, lxs directivxs manifestaron la posibilidad de una elaboración en conjunto para el año entrante.

Frente a situaciones problemáticas, la vicedirectora comentó respaldarse con el marco normativo protocolar. De este modo, el jardín se ampara en la ley provincial del cuidado del niño y la niña, indicando a lxs docentes que la Ley está para servirse de ella frente a diversas situaciones complejas. En relación al vínculo con las familias, la directora señaló que en la primera reunión les presentan de qué manera trabaja la institución, cuáles

son sus normas de convivencia y cómo se está implementando la Ley de la ESI. Resaltó que hay familias que lo toman de buena manera y otras que no debido a que se asustan.

DEVOLUCIÓN

La devolución se realizó con cuatro de las entrevistadas, a quienes se les comentó el recorrido de la investigación y luego se destacaron algunas potencialidades observadas en la institución. La primera actividad desarrollada fue “Donde estamos”, en la cual se propusieron diversas frases vinculadas al manejo institucional y al vínculo con las familias en relación a la ESI. La segunda actividad “Encaminados”, se fue construyendo mientras se desplegaba la actividad anterior. La intención fue mostrarles el recorrido de sus reflexiones a partir de considerar la frase propuesta como obstáculo o como ventaja. La última actividad consistió en una propuesta sobre una posible modalidad de trabajo. Esta surgió al concebir que las reuniones mensuales llevadas a cabo por el equipo directivo pueden enriquecerse si suman al equipo docente para la puesta en común de sus modelos mentales respecto al trabajo sobre ESI, tanto en la institución como con las familias. Se propuso un trabajo dinámico y en conjunto a partir de la conformación de parejas pedagógicas que puedan presentar de forma rotativa modalidades de implementación a sus compañerxs, contemplando el trabajo en el aula, el jardín y con la comunidad.

Se procura replicar durante el año el encuentro con las familias para poder lograr una comunicación constante con ellas y, como sistema de influencia, poder brindar apoyo que les permita potenciar sus competencias para proteger a sus hijxs, favoreciendo su desarrollo. Para el logro de esta propuesta se ofreció como instrumento cultural mediador un espacio virtual en la plataforma Drive, el cual contiene documentos cargados y la posibilidad de guardar material según las diferentes salas. A modo de cierre se propuso un espacio de intercambio y reflexión sobre lo trabajado, en el cual se resaltó el valor del encuentro interinstitucional y el aprendizaje mutuo.

Cabe destacar que dentro de esta institución le psicologx educacional podría coordinar los talleres, brindar el espacio para alojar inquietudes e incomodidades que puedan surgir, evaluar los obstáculos y visibilizar las tensiones que puedan interferir en el trabajo institucional. A su vez, le profesional podría funcionar como mediadorx entre la institución y las familias potenciando el vínculo entre las mismas.

CONCLUSIONES

Con la realización de este proyecto pudimos apreciar que es gracias al entusiasmo de docentes que la implementación de la ESI se hace posible en el jardín, el cual no cuenta con un ente regulador ni un proyecto institucional. Si bien se brindan capacitaciones estas cuentan con cupos limitados y se hacen a distancias, horarios y frecuencias que limitan su acceso, lo cual influye en el trabajo aúlico.

En relación a los MMS, ambos sistemas logran describir y explicar de manera detallada la situación problemática, como así también proponer intervenciones. En el equipo directivo aparece mayor dificultad para determinar cuál es el objetivo de las mismas y qué herramientas utilizar; a diferencia del equipo docente, quienes evidencian una clara pertinencia entre estos y las intervenciones.

Aunque la Educación Sexual Integral se presenta como un derecho, en los análisis realizados se observan resistencias de los núcleos familiares que obstaculizan su correcta implementación. Institucionalmente se realizan diversas actividades con el fin de potenciar el lazo familia-jardín.

La promulgación de la Ley ha sido un gran paso, para seguir avanzando resulta necesaria la complementariedad de materiales y herramientas con capacitaciones para su adecuado uso. Por eso, la obligatoriedad y disposición de las mismas a lo largo y ancho del país es urgente, como así también la puesta en marcha de entes reguladores que se encarguen de hacer cumplir lo sancionado.

BIBLIOGRAFÍA

- Capelari, M. y Erausquin, C. (2013). Aportes conceptuales y metodológicos de los Enfoques Socio-Culturales para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría en Universidades de Argentina y Méjico. *Revista Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 10 (2013) 92-101.
- Dirección General de Políticas Integrales de Diversidad Sexual y Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2017). Clase Nro.: 1 La construcción de lo femenino y lo masculino. Escuelas, ESI y diversidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Dirección General de Políticas Integrales de Diversidad Sexual y Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2017). Clase Nro.: 2 "La diversidad sexual". Escuelas, ESI y diversidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Dirección General de Políticas Integrales de Diversidad Sexual y Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2017). Clase Nro.: 3 "Los Derechos Humanos, la diversidad sexual y la Educación Sexual Integral". Escuelas, ESI y diversidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Dirección General de Políticas Integrales de Diversidad Sexual y Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2017). Clase Nro.: 4 "Puertas de entrada y el rol docente en torno a la ESI y la diversidad". Escuelas, ESI y diversidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Engestrom, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. University of California and University of Helsinki. (Traducción interna de Larripa M. 2008).
- Erausquin, C. (2013). Estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en escenarios educativos: ejes y vectores para el análisis de las prácticas. Ficha Curso Secretaría de Posgrado. UBA.
- Erausquin, C. (2019). Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso. CABA: PsiDispa
- Greco, M.B., Alegre, S., & Lebaggi, G. (2014). Los Equipos de Orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Guber, R. (2001). La etnografía: método, campo y reflexividad (Vol. 11). Editorial Norma.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2008) Lineamientos Curriculares para la educación sexual integral. Programa Nacional de Educación Sexual integral. Ley Nacional 26.1560 Buenos Aires Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de educación sexual integral (2010). Cuadernos E.S.I. Educación Sexual Integral para la educación inicial. Contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires, Argentina.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch y otros (eds.) *La mente sociocultural*.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós Iberica, Ediciones S. A.

RELEVAMIENTO DE MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS DE SOPORTE PARA LA COMPRESIÓN LECTORA DIGITAL

Lo Gioco, Carla; Marder, Sandra; Giorgis, María Sol
CONICET - CIC. Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil - Universidad Nacional de La Plata.
Facultad de Psicología. La Plata, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo realizar un relevamiento no exhaustivo de tres modelos de intervención basados en evidencia científica e implementados con alumnado de nivel secundario para mejorar las habilidades de estrategias de soporte para la comprensión e integración de la información de hipertextos digitales. Desde una perspectiva cognitiva de la comprensión lectora, se toman como ejes de análisis los tipos de estrategias de soporte desarrolladas, los participantes, el diseño de los estudios, la duración y los modelos de intervención así como los resultados obtenidos en las investigaciones. En los tres modelos relevados se utilizaron tareas con guías o andamios (WQ), tareas en diadas con instrucción, preguntas de apoyo y modelado por screencasts (LINKS) y modelado por video de movimiento ocular para la enseñanza (EMME). Se constatan resultados alentadores en la eficacia de dichos modelos contrastando la efectividad de las estrategias que desarrollaron con grupos controles y/o de comparación. Por último, se analizan potenciales alcances y limitaciones de las intervenciones realizadas.

Palabras clave

Intervención - Estrategias de soporte - Comprensión lectora - Hipertextos

ABSTRACT

SURVEY OF INTERVENTION MODELS IN SUPPORT STRATEGIES FOR DIGITAL READING COMPREHENSION

This present work aims to carry out a non-thorough review of three intervention models based on scientific evidence and implemented with secondary-level students to improve support strategies in comprehension and integration skills of digital hypertexts information. From a cognitive perspective of reading comprehension, the support strategies developed, participants, design, duration, types of intervention models and results obtained in the investigations were analyzed. The three models were used for tasks with guides or scaffolds (WQ), tasks in dyads with instruction, probing questions and modeling by screencasts (LINKS) and video modeling of eye movement for teaching (EMME). Encouraging results are found in the effectiveness of

these models contrasted with the effectiveness of the strategies that they developed with control and treatment groups. Finally, some potentials and limitations of the interventions carried out are analyzed.

Keywords

Intervention models - Support strategies - Digital reading comprehension - Hypertexts

La lectura en soportes digitales es cada vez más habitual en contextos cotidianos, académicos y profesionales, a tal punto que la evaluación de competencias escolares básicas empiezan a incorporar una sección sobre comprensión de material informatizado y sobre la denominada alfabetización digital (OCDE, 2011). Especialmente en educación, a nivel secundario, terciario y universitario avanza de manera constante tanto en los países industrializados como en los países en desarrollo (OCDE, 2020). Otro documento de la OCDE (2020) más reciente destaca que:

“Los países latinoamericanos están muy desfasados con respecto a los países de la OCDE en cuanto a las competencias de sus poblaciones. Tanto en ciencias como en lectura o matemáticas, el rendimiento medio de los individuos latinoamericanos de 15 años en las evaluaciones PISA está por debajo del de los países de la OCDE”. (p 50).

En este sentido, el uso de la tecnología no es el objetivo por sí mismo, sino una herramienta que podría impulsar pedagogías innovadoras ya que es poco probable que el mero hecho de enseñar mediante la tecnología utilizando computadoras o plataformas arroje mejores resultados por sí mismo. La manera en que se integra la tecnología en las actividades de enseñanza y aprendizaje es definitoria para mejorar los resultados de los estudiantes, y cuando esto no se produce, el desempeño de los estudiantes se ve obstaculizado, por lo cual los docentes y sus intervenciones son esenciales para garantizar que se desarrolla al máximo el potencial de la tecnología en el aula (OCDE, 2020; Paniagua e Istance, 2018[30]).

Ahora bien, los contenidos de las diferentes asignaturas se or-

ganizan a través de textos digitales. Un texto digital se define no sólo por su soporte sino principalmente porque es dinámico (Salmerón, Strømsø, Kammerer, Stadtler y Van den Broek, 2018). A diferencia del texto impreso, que es estático en cuanto a su estructura lineal y unidad, el formato digital permite presentar contenidos interconectados, codificados como nodos de información que se enlazan entre sí. En la computadora o dispositivo digital esto se presenta en forma de pantallas y enlaces (*links*). De esta manera, el formato digital permite al lector explorar de modo activo la información, siguiendo diferentes caminos de navegación, a través de la selección de *links* en función de su foco de interés durante la lectura (OECD, 2011; Salmerón et al., 2018). La contundencia y el incremento de la lectura digital se ha puesto de manifiesto sobre todo durante la pandemia por COVID 19 tanto en las escuelas como en las Universidades. Esta situación de emergencia y distanciamiento social ha enfatizado en docentes e investigadores la necesidad de relevar, promover e implementar modelos de intervención en estrategias de soporte debido a los cambios que se han producido en el campo de la educación y la cultura. En ambos niveles, su uso permitirá a los estudiantes comprender textos expositivos digitales durante las tareas de lectura y escritura en soportes y entornos web.

El objetivo de este trabajo es realizar un relevamiento no exhaustivo de tres modelos de intervención basados en evidencia científica e implementados con alumnado de nivel secundario. Se toman como ejes del análisis diferentes variables, a saber: estrategias de soporte desarrolladas, participantes, diseño del estudio, tipo y tiempo del modelo de intervención y resultados de la investigación. Para ello se consideran en primer lugar los conceptos de comprensión de textos expositivos y de estrategias de soporte de comprensión de hipertextos y navegación y, en segundo lugar, se sintetizan, analizan y comparan los modelos desarrollados (Nota 1).

Comprensión de textos expositivos

La comprensión de textos consiste en la construcción de una representación coherente del contenido, por lo que el lector no sólo debe extraer el significado que está expuesto en el texto, sino que lo debe integrar con los conocimientos que ya posee (Kintsch, 1998; OCDE, 2011). Por lo tanto, el resultado de este proceso depende tanto de las propiedades textuales, como de las características del lector. Entre estas últimas se destacan la aptitud verbal general y conocimiento léxico-semántico (Perfetti y Stafura, 2014), y el conocimiento específico de dominio (Irrazabal, Burin y Saux, 2012; McNamara, de Vega, y O'Reilly, 2007). También son relevantes las habilidades metacognitivas (Burin, González, Barreyro e Injoque Ricle, 2020; OECD, 2011), que consisten en el monitoreo, proceso que controla y ejecuta la comprensión del lector, planificación de la tarea de lectura, e incluyen a las estrategias de soporte, es decir, a las acciones que realiza el estudiante durante la lectura: tomar notas digitales, copiar, subrayar, memorizar, resumir o detenerse en

palabras que no comprende, y similares (Afflerbach y Cho, 2008; Burin et al., 2020). La integración de la información entrante con la previa, y la construcción del modelo mental, se realizan en la memoria de trabajo, es decir, en estructuras y procesos de capacidad y duración limitada encargadas del mantenimiento y procesamiento activo en la cognición compleja.

Estrategias de soporte digital utilizadas durante la comprensión de hipertexto

Aunque la lectura de hipertextos requiere más habilidades que la lectura de textos impresos o estáticos, también es importante tener en cuenta que la habilidad para leer estos textos estáticos influye notablemente en la calidad de la lectura de hipertextos (Naumann y Salmerón, 2016). Los soportes de lectura son determinantes a la hora de comprender textos e integrar la información distribuida de forma dinámica y no lineal en entornos web y sin la capacidad de localizar, evaluar y sintetizar la comprensión de temas en hipertextos los estudiantes pueden perderse fácilmente en línea.

Para la comprensión lectora digital, requieren además de lo ya expuesto para la comprensión lectora de textos expositivos impresos, resolver diferentes tareas en entornos web. Durante la lectura en papel, generalmente utilizan estrategias pasivas (sólo leer), resaltar o subrayar, o estrategias activas, como tomar nota en papel, realizar esquemas, resumir, es decir, todo aquello que los involucre de forma más profunda con la tarea (McNamara, 2007). En la lectura *digital* se sumarían otras estrategias que sacarían partido de las habilidades de navegación y de conocimiento del medio digital (Afflerbach y Cho, 2008; Salmerón y Llorens, 2018).

Salmerón, Kintsch y Cañas (2006) señalan que la navegación eficiente en un hipertexto consiste en la habilidad de seguir una secuencia de páginas que sea relevante para los objetivos del lector. De ahí se podría deducir que una cuestión importante para la lectura de hipertextos es que el lector tenga un objetivo: por ejemplo, aprender sobre un tema, conocer datos concretos o realizar un resumen del contenido. Cuando la información de una página web o la red de enlaces es muy extensa, un lector eficiente lee globalmente por encima el contenido (escanea) y luego lee en profundidad las secciones que considera que le pueden aportar información relevante o sigue los enlaces que le pueden ayudar a encontrarla.

Este conjunto de actividades interrelacionadas se conoce como búsqueda de información (Argelagós y Pifarré, 2012), la cual implica complejos procesos cognitivos, que necesitan ser desarrollados y requiere del lector para identificar necesidades de información, localizar fuentes, extraer, organizar y sintetizar información de la amplia variedad de fuentes encontradas. Tal es así, que diferentes modelos han descrito al proceso de resolución de problemas de información (IPS) segmentado en varios subprocesos, que Gerjets, Kammerer y Werner (2011) sintetizan en cinco procesos principales: 1) se define un problema

de información, 2) un motor de búsqueda (por ejemplo, Google) es seleccionado, donde se envía la consulta con términos de búsqueda. Luego, el usuario se encuentra con una lista de enlaces de resultados de búsqueda, 3) los resultados de búsqueda disponibles se escanean, evalúan y seleccionan para una inspección adicional, basándose en la información que las correspondientes páginas web contienen, 4) después de acceder a la página seleccionada, la información es escaneada, evaluada con respecto a su relevancia para el objetivo de búsqueda, y en caso de relevancia, la información se extrae para su posterior procesamiento, 5) la información de diferentes páginas web, se integra hacia una solución de información.

En esta línea, pero, con otras palabras, Coiro y Dobler (2007) plantean que los lectores utilizan tres estrategias principales para leer, buscar y localizar información en documentos digitales: planificar, evaluar la búsqueda de información (anticipar qué información contiene una sección o enlace del documento, y adaptar la lectura según la relevancia de la información); y revisar. Por otro lado, pero muy estrechamente alineados con estos autores, los modelos de intervención como LINKS (Hagerman, 2017) trabajan también estrategias esenciales para el aprendizaje, la comprensión y la resolución de problemas autorregulados en contextos hipermedia.

Intervenciones para la mejora del uso de estrategias

Muchos estudios han propuesto y llevado a la práctica diferentes modelos de intervención o modelos instruccionales para enseñar estrategias de lectura digital a alumnos jóvenes. En este trabajo analizamos por su relevancia tres programas diferentes, implementados con alumnos de nivel secundario que cumplen con elevados estándares de diseño y que han demostrado su eficacia para el desarrollo de estrategias de autorregulación y soporte para la navegación y la comprensión de hipertextos digitales. Nos referimos a modelos de intervención en los que se utilizan tareas con guías o andamios (WQ), tareas en diadas con instrucción, preguntas de apoyo y modelado por screencasts (LINKS) y modelado por video de movimiento oculares para la enseñanza (EMME). A continuación, se detallan cada una de ellas:

1. Tareas estructuradas con guías y andamios para fomentar el uso de estrategias. Las webquests (WQ) consisten en una metodología de aprendizaje basada en la resolución de problemas por etapas en la web y son un recurso muy extenso, ya que con ellas también se trabajan habilidades de búsqueda y selección de fuentes. Según la literatura pueden tener un efecto positivo en la comprensión de hipertextos (Argelagós y Pifarré, 2012). Estos autores llevaron a cabo una intervención de dos años (60 hs de instrucción) con 40 estudiantes divididos en dos grupos, de 1º y 2º año de educación secundaria como parte de la currícula escolar. El programa con el que trabajó el grupo experimental tenía una orientación socio-constructivista y consistió en la incorporación de las habilidades de IPS (resolución de pro-

blemas de información) en actividades curriculares auténticas, la estructuración de resolución de problemas de los estudiantes a través de la metodología WebQuest en parejas y el apoyo con andamios específicos.

Analizaron las habilidades constituyentes de IPS (por ejemplo, “definir el problema”) y las sub-habilidades de búsqueda en la web (por ejemplo, “términos de búsqueda” escritos en un motor de búsqueda y “resultados seleccionados” del buscador), como también el rendimiento en la tarea. Los andamios de IPS se integran en toda la tarea de aprendizaje y gradualmente pierden intensidad a medida que avanzaba el proceso de instrucción, se trata de: 1) definir el problema de la información, 2) buscar información, 3) escanear y procesar información, y 4) organizar y presentar información. Dichos andamios se introducen mediante preguntas, hojas de trabajo, avisos, mensajes emergentes, mapas conceptuales, simulaciones y plantillas.

En los resultados obtenidos en el pre-test, no existieron diferencias significativas entre los grupos estudiados en cuanto a las variables dependientes relacionadas con sub-habilidades (“términos de búsqueda” y “resultados seleccionados”). En los resultados obtenidos post test, los estudiantes del grupo experimental utilizaron un patrón IPS más experto que los estudiantes del grupo control y el estudio de medidas repetidas mostró que el grupo experimental alcanzó puntuaciones más altas en “términos de búsqueda escritos” y en “resultados seleccionados”. Finalmente, el estudio arrojó un alto desempeño en las tareas de los participantes que se correlacionó con un alto número de veces en realizar las habilidades constituyentes de “definir el problema” y “organizar-presentar información”.

2. Tareas en diadas con instrucción, preguntas de apoyo y modelado por screencasts para fomentar el aprendizaje y uso de estrategias. Un estudio de tesis doctoral (Hagerman, 2017) midió el impacto de la implementación de una intervención docente denominada LINKS (Aprender a integrar el conocimiento de Internet estratégicamente), centrada en el aprendizaje y el uso de diez estrategias de lectura en línea para la comprensión e integración de la información de textos expositivos web.

La intervención LINKS se implementó en una muestra de 16 estudiantes secundarios de tercer año divididos en dos grupos, comparando la siguiente secuencia de instrucciones: a) discusión diádica de pautas de lectura, propósito de lectura y conocimiento previo; b) introducción y revisión rápida y directa de estrategias y preguntas de apoyo por parte de un docente; c) modelado del uso de estrategias por parte del docente con el propósito de construir una comprensión integrada de temas de múltiples textos a través de una serie de tres presentaciones en pantalla que gradualmente derivaran la responsabilidad a los estudiantes durante tres sesiones de intervención; d) 30 minutos de lectura e investigación diádica en línea sobre los temas a trabajar; e) preguntas guiadas por el maestro que impulsaran

la aplicación de estrategias durante la lectura; f) toma de notas que requirió que los estudiantes cambiaran el color de tinta que utilizaran para delinear la información recopilada en diferentes fuentes de información y g) escritura de un argumento persuasivo de forma independiente durante 20 minutos. Para que todas las diadas desarrollaran una experiencia de enseñanza consistente la investigadora grabó una serie de tres screencasts (vídeos) de modelado para los participantes de cada grupo.

Se realizaron comparaciones pre y posttest entre el grupo entrenado y el grupo control así como de medidas repetidas para las tres sesiones prácticas. El tipo de tratamiento recibido no tuvo un impacto estadísticamente significativo en el número medio de estrategias de procesamiento aplicadas durante las actividades de indagación y los participantes del grupo entrenado no utilizaron más estrategias que los participantes del grupo de control, pero sí discutieron e integraron sus conocimientos previos en la prueba posterior, como se les había enseñado a hacer durante la intervención, a diferencia de los estudiantes del grupo control que no utilizaron esta estrategia con tanta frecuencia.

3. Modelado por video para la enseñanza. Programa que utiliza el modelado por video de ejemplos de movimientos oculares para instruir estrategias de alfabetización complejas. Representa un innovador enfoque en la alfabetización digital, ya que combina contribuciones de observaciones aprendizaje (Bandura, 1986) y transferencia de aprendizaje (Bransford y Schwartz, 1999). Dicha combinación permitiría a los estudiantes jóvenes centrar su atención en los aspectos relevantes del conocimiento estratégico utilizado por el modelo y profundizar en las estrategias para poder trasladarlas a escenarios diferentes a los utilizados durante el entrenamiento.

Para ello se ha utilizado una curiosa técnica que son los modelos de movimientos oculares (EMME), en los que los alumnos pueden ver en un vídeo cómo un estudiante trata de realizar una tarea con un hipertexto y saber a dónde va dirigiendo su mirada durante la realización. Esto se puede acompañar por un pensamiento en voz alta en el que el alumno modelo va verbalizando sus pensamientos durante la tarea. Los alumnos que reciben el entrenamiento debaten cuáles han sido las estrategias que han empleado los distintos modelos y si han sido correctas o no (Salmerón, Llorens y Fajardo, 2015).

Salmerón y Llorens (2018) realizaron un estudio cuasi experimental con 85 alumnos de 3º año de secundaria un diseño factorial inter-sujetos con o sin intervención (EMME o control) como variable entre grupos y tiempo de prueba (pre y post-test) como variable intragrupal. La intervención en tres fases (modelado, práctica y reflexión) se llevó adelante en 3 sesiones de 1 hora cada una en 3 semanas consecutivas. Las variables dependientes relevantes incluyeron las puntuaciones de los estudiantes en las preguntas de comprensión en las pruebas previas y posteriores, así como los índices de navegación. En comparación con un grupo de control que utilizó ejemplos de casos escritos, los

estudiantes que trabajan con EMMEs mejoraron sus puntajes de comprensión en una prueba posterior que utilizó materiales diferentes al utilizado en la instrucción una semana después de la misma. Por esto se concluye que las señales visuales proporcionadas por los EMMEs pueden servir como una guía de atención para aprender las estrategias de autorregulación modeladas, que en última instancia pueden mejorar la comprensión de los estudiantes.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se realizó un relevamiento no exhaustivo de tres modelos de intervención implementados con alumnado de nivel secundario dentro de la institución escolar con el objetivo de mejorar el uso de estrategias de soporte para la comprensión e integración de la información de hipertextos digitales. Los tres modelos se ponen a prueba en trabajos de investigación en los que se contrastan la efectividad de las estrategias que desarrollan con grupos controles y/o de comparación, pero hay mucha variabilidad en cuanto a la duración de los modelos o programas de intervención y en cuanto a la cantidad de participantes.

El trabajo de Argelagós y Pifarré (2012) mostró el potencial de desarrollar las habilidades de los estudiantes a través del diseño de una instrucción IPS (resolución de problemas de información) integrada en la currícula, estructurada y apoyada. Los principales hallazgos sugirieron que los estudiantes del GE mostraron un patrón más experto que los estudiantes del GC con respecto a la habilidad constituyente de *definir el problema* y las dos subhabilidades de búsqueda web: *términos de búsqueda* y *resultados seleccionados*.

En el estudio LINKS (Hagerman, 2017), los resultados mostraron que, tal como se administró en este estudio (5 sesiones) el modelo no tuvo un impacto estadísticamente significativo en las frecuencias, frecuencias y duración relativas de las estrategias utilizadas durante una serie de cinco sesiones de consulta en línea en relación con el grupo de control. Sin embargo, en sus argumentos persuasivos escritos en la prueba posterior, se encontró que los participantes del tratamiento integraban información de un conjunto de sitios web más diverso que los participantes de control. Las investigaciones futuras de los procesos emergentes de integración de múltiples textos de Internet de los estudiantes deben explorar esta línea y modificar la intervención para que se lleve a cabo durante un período de tiempo más largo en diversos entornos de aula, con más estudiantes y de manera que se enfoque más explícitamente en el modelado.

Por último, en el estudio con utilización de EMME (Salmerón y Llorens, 2018) el grupo experimental obtiene puntuaciones de comprensión más altas en una prueba de comprensión posterior realizada 1 semana después de la instrucción, en comparación con un grupo de control que ha recibido una instrucción de control utilizando ejemplos de casos escritos. Los estudiantes que trabajan con EMMEs también utilizaron más tiempo de lectura del documento digital principal, pero no difieren en términos de

visitas y tiempo a páginas relevantes e irrelevantes.

En cuanto a los alcances, todos estos modelos acercan a la escuela al contexto real de los estudiantes y podrían ayudar a disminuir la brecha digital entre los mundos de adolescentes en la escuela y fuera de ella (Buckingham, 2007), lo que podría tener un impacto positivo en la motivación, el compromiso de aprendizaje en general y la participación plena en la sociedad global del conocimiento.

Las limitaciones que manifiestan los propios autores, sobre todo en los estudios con el Modelo LINKS y EMME se refiere al corto tiempo de intervención y en el caso de LINK en particular, al reducido número de participantes como para generalizar los resultados a un segmento más amplio. El estudio con el modelo IPS enfatiza que en su investigación no fue registrada la variable docente (sobre todo al estar integrado al aula) y que los estudios posteriores podrían considerar a los maestros como andamios humanos ya son ellos quienes pueden guiar a los estudiantes para que aprovechen los andamios tecnológicos integrados en el proceso de instrucción. También podemos remarcar el hecho de que en los tres estudios los estudiantes de los grupos experimentales trabajaron en diadas durante todo el proceso de instrucción lo que hace de este factor colaborativo una variable importante a tener en cuenta en estudios futuros.

NOTA

El presente trabajo se vincula a un proyecto de investigación actualmente en curso denominado "Prácticas inclusivas para el aprendizaje de la lectura y la escritura al inicio de la escolaridad secundaria" (I+D 11/S062, SECyT-UNLP) y a la beca doctoral CONICET en curso de la primera autora denominada "Comprensión de textos en estudiantes universitarios. Eficacia de estrategias de soporte para la comprensión lectora digital online".

REFERENCIAS

- Afflerbach, P., & Cho, B. (2008). Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. En H. S. Waters, & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use and instruction* (pp. 201-295). Nueva York: Guilford Press.
- Argelagós, E. y Pifarré, M. (2012). Improving information problem solving skills in secondary education through embedded instruction. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 515-526.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bransford, J., & Schwartz, D. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24, 61-100. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X024001061>
- Burin, D.I., Gonzalez, F., Barreyro, J. Injoque Ricle, I. (2020). Metacognitive regulation contributes to digital text comprehension in *E-learning*. *Metacognition Learning* 15, 391-410. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09226-8>
- Coiro, J. y Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance Educator*, 1(2), 10-13.
- Gerjets, P., Kammerer, Y., & Werner, B. (2011). Measuring spontaneous and instructed evaluation processes during Web search: Integrating concurrent thinking-aloud protocols and eye-tracking data. *Learning and Instruction*, 21, 220-231.
- Hagerman, M. S. (2017). Disrupting students' online reading and research habits: The LINKS intervention and its impact on multiple Internet text integration skills. *Journal of Literacy and Technology* 18(1): 105-156.
- Irrazabal, N., Burin, D. & Saux, G. (2012). Conocimiento previo y memoria de trabajo en comprensión de textos expositivos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*; 6, 79-86.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McNamara, D.S., de Vega, M., & O'Reilly, T. (2007). Comprehension skill, inference making, and the role of knowledge. In F. Schmalhofer & C.A. Perfetti (Eds.), *Higher level language processes in the brain: Inference and comprehension processes* (pp. 233-251). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Naumann, J., & Salmerón, L. (2016). Does navigation always predict performance? Effects of relevant page selection on digital reading performance are moderated by offline comprehension skills. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17, 42-59 <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i1.2113>.
- OCDE (2011). PISA 2009 Results: Students online: Digital Technologies and Performance (Volume VI). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995>
- OCDE (2020). Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America, <https://doi.org/10.1787/ce2b1a62>
- Paniagua, A. & Istance, D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments: The importance of innovative pedagogies. *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/?9789264085374>
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension, *Scientific Studies of Reading*, 18:1, 22-37, DOI: 10.1080/10888438.2013.827687
- Salmerón, L., Kintsch, W. & Cañas, J. J. (2006). Reading strategies and prior knowledge in learning from hypertext. *Memory and Cognition*, 34, 1157-1171. <http://dx.doi.org/10.3758/BF03193262>
- Salmerón, L., & Llorens, A. (2018). Instruction of digital reading strategies based on eye-movements modeling examples. *Journal of Educational Computing Research, Online First*. <https://doi.org/10.1177/0735633117751605>, 57, 343-359.



Salmerón, L., Llorens, A. y Fajardo, I. (2015). Instruction of digital reading strategies by means of video modeling. *Revista de Información Psicológica* 110, 13-23. <http://dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2015.110.5>

Salmerón, L., Strømsø, H. I., Kammerer, Y., Staedtler, M., & van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading. In M. Barzilai, J. Thomson, S. Schroeder, & van den Broek (Eds.), *Learning to read in a digital world* (pp. 91-120). Amsterdam: John Benjamins.

FELICIDAD SUBJETIVA Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ALUMNOS INGRESANTES A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Menghi, María Soledad; Tortul, María Candela; Sione, César Alberto
Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Ávila. Paraná, Argentina.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue indagar si el bienestar psicológico es un predictor significativo de la felicidad subjetiva de los ingresantes a la carrera de psicología. La muestra estuvo compuesta por 47 estudiantes de la carrera de psicología, que se encontraban realizando el curso de ingreso, en una universidad privada de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Se aplicó una encuesta ad hoc, una escala de felicidad subjetiva, y una escala de bienestar psicológico. Se realizaron análisis de regresión múltiple para observar si las dimensiones del bienestar psicológico explican la felicidad subjetiva. Se encontró que las dimensiones del bienestar psicológico que actúan como predictores significativos son autoaceptación, relaciones positivas con otros y autonomía, explicando un 46% de la felicidad subjetiva.

Palabras clave

Estudiantes - Felicidad - Bienestar - Psicología positiva

ABSTRACT

SUBJECTIVE HAPPINESS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN PSYCHOLOGY UNDERGRADUATE STUDENTS

The objective of this research was to investigate whether psychological well-being is a significant predictor of subjective happiness in psychology undergraduate students. A convenience sample of 47 psychology students, who were taking the entrance course at a private university in the province of Entre Ríos, Argentina. An ad hoc survey, a subjective happiness scale, and a psychological well-being scale were applied. Multiple regression analyzes were performed by successive steps to observe whether the dimensions of psychological well-being explain subjective happiness. It was found that the dimensions of psychological well-being that act as significant predictors are self-acceptance, positive relationships with others and autonomy, explaining 46% of subjective happiness.

Keywords

Happiness - Well-being - University students - Positive psychology

Introducción

El bienestar psicológico, según Ryff y otros (2021), se relaciona con el desarrollo del potencial humano, y se logra a través de tener propósito en la vida, logro de metas y el establecimiento de relaciones de confianza con otros.

Hace más de dos décadas Ryff (1989), presentó un modelo multidimensional de bienestar psicológico que comprende seis dimensiones: a) Autoaceptación la define como la actitud positiva hacia el sí mismo, el reconocimiento y la aceptación de lo propio, con un sentimiento positivo hacia lo vivido. (b) Las relaciones positivas con otras personas como las relaciones cercanas, de confianza, teniendo en cuenta la preocupación por el bienestar ajeno y la capacidad de generar empatía, afecto y proximidad con el otro. (c) Autonomía entendida como la independencia, la autodeterminación y la capacidad de autoevaluarse. (d) El dominio del entorno considerado como la competencia en el manejo del ambiente y la capacidad de controlar las diversas actividades externas, y de apropiarse de las oportunidades que ofrece el contexto. (e) El propósito en la vida, definido como sentimiento de tener fines y objetivos para vivir, el sentido de dirección a la vida propia, sensación de que hay significado para la vida presente y pasada. (f) Y la última dimensión, el crecimiento personal, lo conceptualiza como el sentimiento de desarrollo continuo, de progreso y de crecimiento a través del tiempo (Ryff, 1989, 2014; Ryff & Keyes, 1995). Ryff, Keyes y Hughes (2003), sostienen que algunas dimensiones del bienestar psicológico, como propósito en la vida y crecimiento personal, disminuyen a medida que aumenta la edad, mientras que las dimensiones del dominio del entorno y relaciones positivas aumentan con ésta. Moyano y Ramos (2007) consideran que el bienestar y la felicidad están ligados a la salud mental y física y que ambos tienen un efecto protector ante trastornos psicológicos de alta presencia en la población en general, como es la depresión. A su vez, Lyubomirsky, King y Diener (2005) afirman que las personas que presentan elevados niveles de felicidad tienden a ser exitosas en diferentes ámbitos de su vida, como ser, en la vida en pareja, en las relaciones con otros en general, en el rendimiento académico y laboral, entre otros. Diversos estudios también han puesto en evidencia que a nivel de salud mental, existe una relación negativa y significativa entre el estrés percibido y la felicidad (Chávez-Amavizca, et.al. 2020; Hernández & Landero, 2014; McMahan et al. 2016). Investigaciones sobre el tema sostienen que quienes se perciben como más felices

responden mejor o se adaptan más rápido a nuevas vivencias (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005; Lyubomirsky & Tucker, 1998). Lyubomirsky, Sheldon y Schkade (2005) definen la felicidad como un evento de carácter subjetivo, por lo que su valoración depende de quien la percibe y el momento, experiencia, situación vital que transita. El ingreso a la universidad es un hecho que conlleva nuevas vivencias, adaptaciones, nuevas relaciones, responsabilidades y movilización subjetiva.

Observar el bienestar psicológico y la felicidad subjetiva, ambas variables claves dentro de la psicología positiva, que son entendidas como promotoras de un desarrollo saludable en diversos ámbitos de la vida, resulta de interés. Puntualmente el objetivo es analizar si las dimensiones del bienestar psicológico de los estudiantes ingresantes a la carrera de psicología resultan ser predictoras significativas de la sensación de felicidad subjetiva perciba en ese momento.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 47 sujetos, de sexo femenino y masculino (70% y 30% respectivamente), que se encontraban cursando los módulos de ingreso a la carrera de psicología, en una universidad privada de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Los participantes tenían entre 17 y 41 años con un promedio de edad de 19 años. Para la selección de los casos se empleó un muestreo no probabilístico, de tipo intencional. El 87% tenía el secundario completo como formación previa, el 9% una formación de nivel terciario y el 4% una instancia universitaria inconclusa. El 96% de los sujetos se encontraban solteros en ese momento y el 4% en pareja. Solo un participante tenía un hijo.

Procedimiento

Durante el inicio académico del año 2020 se contactó a los sujetos en una institución universitaria privada de la provincia de Entre Ríos. Se les solicitó su colaboración, anónima y voluntaria, informándoles los objetivos del estudio y la modalidad de participación. Los cuestionarios se enviaron a cada participante en forma virtual por correo electrónico. Se elaboró un formulario de Google, el cual contenía una nota de pedido de conformidad donde se solicitaba sus consentimientos, la encuesta para los datos sociodemográficos y a continuación el cuestionario de bienestar psicológico y el cuestionario de felicidad subjetiva.

Instrumentos

Encuesta sociodemográfica ad hoc sobre datos de los participantes (sexo, edad, formación previa, estado civil, entre otros). Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, adaptada por Meier y Oros a población de adolescentes argentinos (2019): está compuesta por 20 ítems que se agrupan en 4 factores: (a) Autoaceptación, (b) Crecimiento Personal y Propósito en la Vida, (c) Autonomía y (d) Relaciones Positivas con Otras Personas. La

consistencia interna de cada factor se encuentra dentro de los límites aceptables (entre .64 y .77).

Escala de Felicidad Subjetiva (Lyubomirsky & Lepper, 1999) adaptada a población argentina (Ortiz, Gancedo & Reyna, 2013): la misma cuenta con 4 ítems, con opciones de respuesta mediante una escala Likert. La consistencia interna de esta versión obtuvo un alfa de Cronbach de .72, lo cual indica un nivel de confiabilidad aceptable.

Resultados

Los análisis descriptivos de las medidas de felicidad subjetiva y de las dimensiones del bienestar psicológico arrojaron resultados satisfactorios con respecto al valor promedio y los rangos máximos y mínimos en cada una (ver tabla 1).

El análisis de regresión calculó el efecto predictor de las dimensiones de bienestar psicológico sobre el puntaje total de la escala de felicidad subjetiva. Se observa que la autoaceptación, las relaciones positivas, y la autonomía predicen significativamente la felicidad subjetiva; las tres dimensiones tienen una capacidad explicativa del 46% de la varianza. Nótese que la autoaceptación fue el principal predictor y explicó un 34% de la varianza de la felicidad subjetiva, las dimensiones relaciones positivas y la autonomía un 7% y un 5% adicional (tabla 2). Los resultados indican una relación positiva entre la autoaceptación, relaciones positivas, autonomía y la felicidad subjetiva ($\beta = .35$; $\beta = .28$ y $\beta = .28$; respectivamente).

Tabla 1

Datos descriptivos de las medidas de felicidad subjetiva y de las dimensiones del bienestar psicológico

Medidas

	FS	AA	RP	AU	CP y PV
M	6.34	21.48	12.76	12.08	22.97
DS	1.43	3.96	4.18	3.36	3.61
Mín	4	11	4	5	14
Máx	8	30	20	20	29

Nota: FS: Felicidad Subjetiva; AA: Autoaceptación; RP: Relaciones Positivas con otros; AU: Autonomía; CP y PV: Crecimiento Personal y Propósito en la Vida

Tabla 2
Regresión múltiple por pasos sucesivos entre las dimensiones de bienestar psicológico y la felicidad subjetiva

	Felicidad Subjetiva			IC 95%
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	
Predictores	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	
Autoaceptación	.21**	.19**	.13**	[.12, .29]
Relaciones positivas		.09**	.09**	[.13, .17]
Autonomía			.12**	[.00, .23]
R2	.34	.41	.46	
F	23.11**	15.45**	12.42**	
Incremento del cambio en R2		.07	.05	
Incremento del cambio en F		5.48	4.14	

** $P < 0.1$

Discusión

El ingreso a la universidad es disparador de nuevas vivencias y conlleva múltiples adaptaciones, nuevas relaciones y responsabilidades, que si son bien procesadas suelen afrontarse saludablemente. Si bien, solemos pensar en salud como ausencia de enfermedad, existe desde hace varios años una visión integrativa, donde salud implica también la posibilidad de observar los recursos o fortalezas con las que contamos los seres humanos, con la intención de potenciar esos recursos (Hoyo, Losardo & Bianchi, 2021). Moyano y Ramos (2007) consideran que el bienestar y la felicidad están ligados a la salud mental y física y que ambos tienen un efecto protector ante algunos trastornos psicológicos. Además, Lyubomirsky, King y Diener (2005) afirman que las personas que presentan elevados niveles de felicidad tienden a ser exitosos en diferentes ámbitos de su vida, como en las relaciones con otros y en el rendimiento académico y laboral. En este estudio el objetivo principal fue observar la relación de estas variables hallándose que las dimensiones autoaceptación, las relaciones positivas, y la autonomía, del bienestar psicológico predicen significativamente la felicidad subjetiva de los estudiantes, siendo la autoaceptación la de mayor poder explicativo. Un estudio realizado en Perú (Mego, 2020) arrojó datos similares en estudiantes de psicología de una universidad privada, pero en este caso observaron el bienestar psicológico con la variable satisfacción con la vida. Además, diversas investigaciones han demostrado que el sentirse autónomo proporciona a los individuos un mayor grado de satisfacción percibida (Barcelata & Rivas, 2016; Huamani & Arias, 2018; Moreta, Gabior & Barrera, 2017; Ojeda, Gatica, Fonseca, Venegas & Mansilla, 2020). El crecimiento personal y propósito en la vida fue la única dimensión del bienestar psicológico medido en esta muestra que

no explica el nivel de felicidad subjetiva, podría ser que los objetivos de la vida, el sentido de dirección a la vida propia junto con el sentimiento de progreso y de crecimiento aun en el inicio de una carrera universitaria no tengan un peso tan relevante para la felicidad percibida en esa etapa vital. Se reconocen las limitaciones propias de una muestra pequeña que no permite generalizar estos resultados y tampoco permite validar en profundidad este último comentario, pero si se abre el interrogante para planteos en próximos estudios sobre bienestar psicológico y felicidad subjetiva en ingresantes universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Barcelata, B. & Rivas, D. (2016). Bienestar psicológico y satisfacción vital en adolescentes mexicanos tempranos y medios. *Revista Costarricense de Psicología*, 35 (2), 119-137. <https://www.redalyc.org/pdf/4767/476754931005.pdf>
- Chávez-Amavizca, A., Gallegos-Guajardo, J., Hernández-Pozo, M., López-Walle, J., Castor-Praga, C., Álvarez-Gasca, M., Meza-Peña, C., Romo-González, T., González-Ochoa, R., & Góngora-Coronado, E. (2020). Estrés percibido y felicidad en adultos mexicanos según estado de salud-enfermedad. *Suma Psicológica*, 27(1), 1-8. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.1>
- Hoyo, D. E. H., Losardo, R. J., & Bianchi, R. I. (2021). Salud plena e integral: un concepto más amplio de salud. *Revista de la Asociación Médica Argentina*, 134(1).
- Huamani, J. & Arias, W. (2018). Modelo predictivo del Bienestar Psicológico a partir de la Satisfacción con la Vida en jóvenes de la ciudad de Arequipa (Perú). *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 10. <http://www.psiencia.org/10/2/21>
- Lyubomirsky, S., & Tucker, K. L. (1998). Implications of individual differences in subjective happiness for perceiving, interpreting, and thinking about life events. *Motivation and Emotion*, 22(2), 155-186. doi:10.1023/A:1021396422190
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. doi:10.1037/0033-2909.131.6.803
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. doi:10.1037/1089-2680.9.2.111
- Mego, R. L. (2020). *Bienestar psicológico y satisfacción con la vida en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Trujillo* (Tesis de licenciatura). Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/24754>
- Meier, L. K., & Oros, L. B. (2019). Adaptación y Análisis Psicométrico de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff en Adolescentes Argentinos. *Psyche* (Santiago), 28(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/psyche.28.1.1169>
- Moreta, R., Gabior, I., & Barrera, L. (2017). El bienestar psicológico y la satisfacción con la vida como predictores del bienestar social en una muestra de universitarios ecuatorianos. *Salud & Sociedad*, 8(2), 172-184. <http://www.redalyc.org/html/4397/439752880005/>

- Moyano, E., & Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Revista Universum*, 22(2), 177-193. doi: 10.4067/S0718-23762007000200012
- Ojeda, I. M., Gatica, Z. R., Fonseca, V. V., Venegas, D. C., & Mansilla, M. T. (2020). Influencia de la autoestima sobre la felicidad subjetiva en mujeres funcionarias de un centro de salud primaria en Chillán. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 13(2), 55-61.
- Ortiz, M. V., Gancedo, K. M., & Reyna, C. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Felicidad Subjetiva en jóvenes y adultos de la ciudad de Córdoba-Argentina. *Suma Psicológica*, 20(1), 45-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4512182>
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff, C. D., Keyes, C. L. M., & Hughes, D. L. (2003). Status Inequalities, perceived discrimination, and eudaimonic well-being: do the challenges of minority life hone purpose and growth? *Journal of Health and Social Behavior*, 44 (3), 275-291.
- Ryff, C., Boylan, J., & Kirsch, J. (2021). Eudaimonic and Hedonic Well-Being: An Integrative Perspective with Linkages to Sociodemographic Factors and Health. In *Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities*. Oxford University Press. <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/oso/9780197512531.001.0001/oso-9780197512531-chapter-5>.

LO ESCOLAR EN LAS MIRADAS DE NIÑXS QUE CREAN CORTOMETRAJES

Nakache, Débora; Ferreyra, Marcela; Pérez, Marcela; Bertacchini, Patricio Román
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

La presente ponencia reporta avances de la primera etapa de trabajo del proyecto UBACyT 2020 “Lo escolar en las miradas de niños que crean cortometrajes”. Su objetivo general es describir la mirada infantil acerca de lo escolar, en el marco de la experiencia de hacer cine en la escuela, a través del análisis de cortometrajes producidos por niños y adolescentes del AMBA. Se propone un estudio exploratorio-descriptivo con análisis cualitativo de casos sobre una muestra intencional de cortometrajes producidos por niños y adolescentes. El estudio se propuso construir conocimientos que permitan demarcar conceptualmente el concepto de “mirada infantil”, constructo teórico que se sigue revisando tanto en las referencias teóricas, como en el dispositivo mismo del proyecto investigativo. Encontrarnos en la pantalla con los puntos de vista que los propios niños expresan acerca del mundo, repone un lugar para la escuela como promotora de sentido que pueden confrontar con lo que el mercado oferta para imponer sus marcas globalizantes, deviniendo por ende un instrumento para fortalecer las trayectorias escolares y ampliar las oportunidades de inclusión educativa.

Palabras clave

Mirada infantil - Dispositivo escolar - Cine - Niños cineastas

ABSTRACT

SCHOOL IN THE EYES OF CHILDREN WHO CREATE SHORT FILMS
This presentation reports progress of the first stage of work of the UBACyT 2020 project “School in the eyes of children who create short films.” Its general objective is to describe the child’s view of school, within the framework of the experience of making movies at school, through the analysis of short films produced by children and adolescents of the AMBA. An exploratory-descriptive study is proposed with qualitative analysis of cases on an intentional sample of short films produced by children and adolescents. The study set out to build knowledge that would allow a conceptual demarcation of the concept of “infantile gaze”, a theoretical construct that continues to be revised both in the theoretical references and in the device of the research project itself. Finding ourselves on the screen with the points of view that the children themselves express about the world, restores a place for the school as a promoter of meaning that they can confront with what the market offers to impose their

globalizing brands, thus becoming an instrument to strengthen school paths and expand opportunities for educational inclusion.

Keywords

Child gaze - School device - Cinema - Children filmmaker

1. Introducción

La presente ponencia reporta los avances de la primera etapa de trabajo del proyecto UBACyT (programación 2020) “Lo escolar en las miradas de niños que crean cortometrajes (dirigido por la Dra. Débora Nakache)[i].

El desafío de este estudio es desplegar la singularidad de la mirada infantil sobre lo escolar atravesada por la experiencia de hacer cine. Se procura explorar la producción de sentido que realizan los niños cuando crean cine en la escuela.

La posibilidad de que los niños puedan realizar cortometrajes en espacios socioeducativos, es novedosa y aún existen escasas referencias para analizar. Partimos por tanto del estudio realizado en la Tesis Doctoral en torno a los “niños-cineastas” (Nakache, 2021) y reconsideramos problemas que venimos abordando en estudios anteriores, acerca de las relaciones entre escuelas, pantallas e infancias (Nakache 2000, 2001-05 Beca Doctoral, y consolidados 2008-10; 2010-12; 2013-16 y 2017-20). En ellos establecimos la importancia de los soportes mediáticos en la configuración de las infancias contemporáneas y la relevancia de retomar estas experiencias en el ámbito escolar.

El objetivo general es describir la mirada infantil acerca de lo escolar, en el marco de la experiencia de hacer cine en la escuela, a través del análisis de cortometrajes producidos por niños y adolescentes del AMBA.

El problema a investigar se orienta a explorar: ¿Qué expresan los cortometrajes producidos por niños y jóvenes cuando miran la escuela a través del cine? ¿Qué aspectos novedosos respecto del dispositivo escolar aparecen en estas producciones? ¿Cómo se relacionan con las condiciones de edad, sector social, tipo de escolaridad, entre otras de sus realizadores? ¿Las ideas infantiles que allí se recrean están permeadas por la experiencia cinematográfica en el ámbito escolar? O dicho de otro modo: ¿Qué construcciones singulares -en la mirada infantil acerca de lo escolar- comporta este proceso de invención colectiva (Migliorin, 2015) para la realización de una película entre las paredes del aula?

Los objetivos específicos formulados en el proyecto son: 1) Explorar los diferentes modos en que lo escolar se presenta en los cortometrajes realizados por niños y adolescentes en la escuela en relación con las características de sus realizadores (edad, clase social, etc.). 2) Examinar las ideas acerca de lo escolar que aparecen en tales producciones cinematográficas infantiles, en relación con las conceptualizaciones acerca del formato y la experiencia escolar sostenidas desde el campo disciplinar psicoeducativo. 3) Indagar las significaciones que atribuyen otros niños, diferentes a los autores de los cortometrajes relevados, al apreciar estas películas y registrar qué puntos de vista asumen como espectadores. 4) Poner en relación los hallazgos obtenidos acerca de esta mirada infantil sobre lo escolar con las especificidades del proceso de realización cinematográfica en la escuela.

La investigación se inscribe en las problemáticas específicas de la Psicología Educativa y se focaliza en una temática poco indagada en el campo psicológico en general. Si bien en psicología hay una larga tradición de análisis de expresiones simbólicas tales como el juego o los dibujos durante la infancia, el cine que los niños producen no parecería estar aun suficientemente legitimado, a la hora de reflexionar sobre sus puntos de vista acerca del mundo.

En lo referente a los núcleos problemáticos específicos de la Psicología Educativa, lo escolar y el aprendizaje pedagógico, no han sido suficientemente explorados desde las significaciones producidas por los propios estudiantes acerca de la experiencia que los subjetiva. Nos preguntamos: ¿Qué nos aportan los films realizados por niños para comprender cómo se sitúan frente a lo escolar? ¿Qué sentidos diferentes advienen, en los cortometrajes infantiles, acerca de la experiencia escolar que transitan?

Encontrarnos en la pantalla con los puntos de vista que los propios niños expresan acerca del mundo, repone un lugar para la escuela como promotora de sentidos diversos que pueden confrontar con los que el mercado oferta para imponer sus propias marcas globalizantes, deviniendo por ende un instrumento de análisis para el campo psicoeducativo.

Ponderar el encuentro con las miradas de los niños no implica suponer cierta inmanencia o sustancialidad en esa mirada. No la consideramos un objeto natural a nuestra espera, sino que dicha mirada se constituye en el acto de producir el corto. Es decir, el film no es reflejo de una mirada previa existente, propia de los niños, sino que es el mismo acto de elaboración de este cortometraje el que produce esa mirada y en ese sentido ofrece una novedad, la de lo que se inscribe en nombre propio y que por lo tanto puede ser la expresión de la singularidad infantil (Larrosa, 2007).

Se trata, entonces, de interrogar las marcas condensadas en los films del tránsito por la experiencia de hacer cine en la infancia y en la adolescencia. Teniendo en cuenta que este dispositivo interrumpe la monotonía del formato escolar, la mirada de niños sobre este contexto, resultaría una “otra” mirada, alterada a tra-

vés del cine y esbozaría la naturaleza de una operación posible: hacer cine en la escuela podría inventar “mundos habitables” para los niños en los colegios. Algo parecería comoverse en la manera tradicional del “estar en la escuela” cuando el cine la atraviesa. Resulta, por tanto, interesante indagar qué nuevas significaciones advienen cuando la actividad escolar que se realiza, permite alojar las propias imágenes y fantasías, dar lugar a lo que place hacer, crear otras condiciones de aprendizaje donde lo estructurante pasa a ser la ignorancia común, la perplejidad, el asombro. Conocer estas problemáticas resulta crucial en el campo psicoeducativo, dada su fertilidad para fortalecer las trayectorias escolares y ampliar las oportunidades de inclusión educativa.

2. Abordaje teórico metodológico

La elección metodológica guarda una relación fundante con el problema estudiado. Como venimos mencionando, el objeto de nuestro estudio resulta original, la posibilidad de lecturas múltiples del material audiovisual creado por niños es una perspectiva novedosa, tanto para los estudios sobre cine, como para los de infancias. Por ello planteamos llevar a cabo un estudio de carácter exploratorio-descriptivo ya que es el más adecuado para avanzar en el desarrollo de hipótesis más precisas y orientar nuevas búsquedas, más sistemáticas y orgánicas.

El diseño metodológico se inscribe en un estudio cualitativo de casos, de ahí que ni el número de sujetos ni su selección pretende 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 trabajar con varios cortometrajes y grupos diferentes) permitirá producir información más robusta. Se busca comprender la perspectiva de los participantes, en el nuestro en particular, intentaremos aproximarnos al punto de vista de los alumnos al crear los cortometrajes en el ámbito escolar a partir del análisis de sus producciones. La unidad de análisis estudiada son cortometrajes producidos por niños y adolescentes de escuelas de AMBA.

Se planifica triangular fuentes primarias y secundarias para fortalecer la información producida. Las fuentes primarias serán los grupos de niños y adolescentes que aprecien los cortometrajes que constituyen el corpus. Las fuentes secundarias están constituidas por las producciones audiovisuales infantiles a analizar.

La unidad territorial seleccionada para este estudio son escuelas del Área Metropolitana Bonaerense (AMBA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense), ya que coincide con la demarcación de participantes que realiza el Festival Hacerlo Corto[ii] de cuyo archivo filmico extraemos las fuentes a indagar. El tipo de muestreo es no probabilístico e intencional (Ullín, 2006) definiendo -al interior del equipo de investigación- cuáles constituyen los casos de estudio de la totalidad de cortometra-

jes relevados. Los criterios para la inclusión y exclusión de los casos se ajustan a: a) representatividad de la población estudiada, b) diversidad en cuanto a edad, clase social, tipo de gestión escolar, etc. y c) pertinencia y representatividad respecto de los fenómenos que se pretenden estudiar.

El diseño metodológico fue proyectado en tres momentos:

1. Relevamiento y categorización de los cortometrajes realizados por alumns que abordan lo escolar en sus realizaciones. Para esto nos serviremos del archivo fílmico del Festival Hacelo Corto que cuenta ya con 19 ediciones y reúne cortometrajes realizados por niñxs y jóvenes en escuelas de esta Ciudad y Gran Buenos Aires. A lo largo de estos años participaron más de 2000 cortos realizados integralmente por niñxs desde el Nivel Inicial al Nivel Medio. Lo cual supone un corpus bien nutrido para poder realizar la categorización de aquellos que toman lo escolar en su desarrollo.
2. Selección del corpus de cortometrajes a analizar en profundidad. A partir del relevamiento y las categorías de análisis que surjan del material empírico relevado, se procederá a elegir alrededor de 10 cortometrajes que aborden lo escolar, los cuales serán los materiales audiovisuales que tomaremos para el análisis del grupo investigador y de los grupos de niñxs espectadores.
3. Análisis de los cortometrajes seleccionados: Por un lado, el equipo de investigación releva las ideas infantiles acerca de lo escolar que aparecen al analizar las producciones cinematográficas elegidas y visibiliza algunos sentidos presentes en estas películas, a la luz de conceptualizaciones sostenidas desde el campo disciplinar psicoeducativo.

Por el otro se realizará la indagación de las significaciones que grupos de niñxs y adolescentes espectadores aportan en la apreciación de 5 de los cortometrajes seleccionados. Para ello se trabajará con 2 grupos de alumns por cada corto seleccionado, de modo de poder relevar mayor cantidad de ideas por cada uno de los filmes.

La elección de analizar los cortometrajes realizados por niñxs y de plantear la “mirada infantil” como categoría teórica central a construir interpela dos problemas en el estado actual del conocimiento: el estatuto del material audiovisual como unidad de análisis y la cuestión de la mirada como construcción conceptual.

El estudio se propuso construir conocimientos que permitan demarcar conceptualmente el concepto de “mirada infantil”. Constructo teórico que se sigue reconstruyendo en el estado del arte del propio proyecto investigativo.

Cuando el sujeto enunciador es el niñx y se sitúa 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 la 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.

3. Estado actual del proyecto y nuevos interrogantes

En los meses transcurridos desde la aprobación del proyecto, el equipo de investigación trabajó en dos líneas fundamentales: el desarrollo del estado del arte y la configuración del corpus de cortometrajes a analizar. Esta articulación dialéctica entre las perspectivas teóricas y la demarcación empírica del objeto a estudiar (en términos de las fuentes a abordar) resulta crucial en nuestra perspectiva epistemológica.

Siguiendo las etapas proyectadas en el diseño, se realizó un relevamiento de cortometrajes que abordan de algún modo lo escolar y en él se seleccionaron 29 cortos realizados por niñxs y jóvenes, presentados en diversas programaciones del Festival Hacelo Corto. A su vez, dado el tipo de muestreo expresado en el punto anterior, la elección de los casos de estudio -los cortometrajes a analizar- resultó una producción interesante para validar los criterios de inclusión/exclusión planificados.

Se seleccionaron entonces 18 cortos con foco en distintos aspectos de lo escolar que fueron clasificados en dos categorías: “cortos sobre la escuela” y “cortos en la escuela”. En la primera se incluyeron producciones que tienen la escena escolar como protagonista y problematizan sus coordenadas. Son cortos que se centran en aspectos propios del dispositivo escolar (su particular sistema de actividad, sus lógicas, su gramática).

En la segunda, los films se presentan como vehículos de transmisión de algunas problemáticas que atraviesan el escenario escolar actual (diversidad de género, nuevas identidades, discriminación, femicidios, denuncias sociales). La escuela se muestra como espacio social privilegiado en la infancia y adolescencia donde se despliegan dramáticas vinculadas a la construcción singular de la identidad y otras problemáticas actuales. Finalmente, el corpus quedó conformado por 11 cortos configurados dentro de la primera categoría (“cortos sobre la escuela”). En una aproximación descriptiva a dicho material seleccionado encontramos variedad de niveles, tipos de gestión y géneros cinematográficos. Respecto del nivel educativo: 1 corto fue producido por niñxs del Nivel Inicial, 7 cortos del Nivel Primario (6 de segundo ciclo y uno con alumns de ambos ciclos) y 3 del Nivel Secundario. Respecto del tipo de gestión educativa: 10 se realizaron en el marco de escuelas públicas (9 de CABA y 1 de Provincia de Buenos Aires) y 1 corto en el marco de un taller privado en la Provincia de Buenos Aires. En cuanto a los géneros cinematográficos, contiene 5 cortos de ficción, 2 de animación, 1

videoclip, y 3 que muestran una hibridación de diversos géneros. Como venimos planteando, la perspectiva más original del presente estudio, considera la singularidad de los productos del quehacer cinematográfico infantil como expresión de una mirada que se constituye en ese mismo acto de enunciación. Toda película cuenta una historia. Todo corto produce significados. Es un recorte, una manera de representar y relatar los hechos. Comunicar las ideas a través de imágenes y sonidos constituye una forma de expresarse, una cierta manera de hablar. “La imagen” no es un artefacto puramente visual o icónico, sino que es una práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular, y que involucra a creadores y receptores, productores y consumidores, poniendo en juego una serie de saberes que exceden en mucho a la imagen en cuestión” (Dussel, 2006: 287).

Por ello el trabajo analítico para desplegar estas miradas infantiles acerca de lo escolar condensadas en los filmes, implica a su vez el encuentro con otras miradas, en este caso las del equipo de investigación. ¿Cómo apreciar la singularidad del punto de vista infantil? ¿De qué modo sumar nuestras perspectivas afectadas por el visionado de los materiales, sin reducir la complejidad de lo que lxs autores quisieron presentar en sus películas? Nos propusimos una “construcción polifónica” poniendo en diálogo distintos “modos de ver”, organizando un encuentro entre las producciones de lxs niñxs y adolescentes (nuestro punto de partida), las resonancias singulares en cada miembro del equipo (y del colectivo), la perspectiva de “informantes clave[iii]” y la mirada de lxs propixs espectadores infantiles. Tal multiplicación de puntos de vista no tiene una pretensión de completamiento, sino de apertura a nuevos interrogantes.

Promovimos entonces un proceso recursivo entre lo audiovisual y lo escritural a partir de textos que lxs investigadores produjimos afectadxs por el visionado de los cortos para posibilitar el desarrollo de nuevas categorías de análisis.

Así la apreciación de cada corto que forma parte del corpus, fue dando lugar a una mirada recursiva que va de las imágenes a las palabras y vuelve sobre las mismas. En un proceso que se aleja de la falsa oposición entre imagen y palabra, y que apuesta en ese vaivén a la ampliación de sentidos posibles. Es, según el decir de Didi Huberman, “Darse un tiempo de trabajo con las imágenes, (es decir) actualizar los puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento, porque no podemos ver lo que no sabemos. Hay que preparar y trabajar la lectura, atento a lo que de la imagen queda por fuera de las palabras, pero también preocupados por dotar de sentido e inscribir en relatos políticos y éticos a la imagen.” (Dussel, 2006: 287)

El trabajo que estamos desarrollando no sólo se remite al contenido explícito de los cortometrajes, sino que incluye también la pregunta por lo que no vemos, por lo que no ha sido visualizado/mostrado. Como plantea Jean-Louis Comolli (2010) “Lo que define un espectador de cine es que no tiene acceso a todo lo visible”.

Serra (2006), siguiendo a Rancière, propone la siguiente cuestión acerca del régimen de lo visible que habita entre las prácticas escolares y las cinematográficas “hay una estética de la política que se pone en juego en la delimitación de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido y es lo que define a la vez, el lugar y el dilema de la política como forma de experiencia, atender en el mismo gesto las operaciones pedagógicas escolares y las cinematográficas, quizás permita ampliar el registro de constitución, producción y reproducción de un régimen de lo visible.” (p.152)

Nos preguntamos, entonces, si a través de los cortos lxs niñxs crean un nuevo régimen de lo visible acerca de lo escolar, que multiplica sus sentidos y por lo tanto amplía los límites de su mirada.

¿Permite la experiencia cinematográfica la inclusión de “lo otro” haciendo entrar en el régimen de lo visible lo que queda por fuera? ¿Esta construcción tiene un sentido emancipatorio, en tanto lxs niñxs se posicionan en un lugar de autoría?

Sabemos que el advenimiento de *niñxs-cineastas* en la escuela supone retomar la idea de lo visible como invento (Berger, 2004) que, además de resultar una formación estética, se transforma en una apuesta política. Al procurar integrar en el aula las imágenes que lxs niñxs realizan en sus escenarios cotidianos, se posibilitaría la revisión descontextualizada de los medios y por tanto una oportunidad de *alfabetización expandida* que integre la cultura audiovisual. Es decir, expandir por medio del cine las significaciones infantiles respecto de lo escolar, implica incluirlos a ellxs mismxs como sujetos contemporáneos practicantes de una cultura real en la escuela. Cuando el dispositivo escolar posibilita la reconstrucción de estos saberes, resulta una pieza clave para traccionar el desarrollo, tendiendo puentes entre la cultura popular y lo escolar, armando nuevas comunidades interpretativas capaces de otros modos de recepción y producción mediáticos.

NOTAS

[i] Proyecto UBACYT (2020) 20020190100266BA. Dir. Dra Débora Nakache. Integrantes: Florencia Hidalgo, Adriana Torres, Sandra Alegre, Marcela Ferreyra, Marcela Pérez y Román Bertacchini.

[ii] 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. Para participar del Festival las producciones deben ser el resultado del trabajo de lxs alumnxs (niños y jóvenes) bajo la coordinación de unx docente/tallerista. No se aceptan en él producciones de padres ni de equipos docentes, como así tampoco de equipos semiprofesionales (estudiantes de cine, otros) ni profesionales. Este requisito reconoce a lxs niñxs como protagonistas en la creación de los cortos a presentar. El Festival no tiene ningún tipo de prescripción temática, por este motivo el análisis del material seleccionado ofrece la posibilidad de explorar qué tipo de narrativas lxs niñxs y adolescentes ponen en la pantalla a la hora de crear sus propias producciones audiovisuales.

Véase más detalles en <https://www.buenosaires.gov.ar/educacion/estudiantes/hacelocorto>

[iii] Tales figuras no estaban previstas en el proyecto de investigación, pero nos pareció oportuno sumar una especie de “espectadores clave”, personas con expertiz en el ámbito cinematográfico o especializado en cine y educación que incorporen su apreciación del corpus de cortometrajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bergala, A. (2007) *La hipótesis del cine en la escuela*. Barcelona, Laertes.
- Berger, J. (2004) *El tamaño de una bolsa*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Berger, J. (1998) *Mirar*. Buenos Aires, eds. De la Flor
- Berger, J. (1995) *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.
- Comolli, JEAN L. (2010) *Cine contra espectáculo seguido de Técnica e ideología: 1971-1972*. Buenos Aires: Manantial.
- Dussel, I. y Gutierrez, D. (comps) (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Dussel, I. (2006) *Educación la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente*. En Dussel, Inés y Gutierrez, Daniela (comps.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Flacso/Manantial/Fundación OSDE.
- Larrosa, J. (2006) “Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia”. En Dussel, Inés y Gutierrez, Daniela (comps.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Flacso/Manantial/Fundación OSDE.
- Migliorin, C. et al (2016) *Cuadernos del Inventar. Cine, educación y derechos humanos*. Universidad Fluminense.
- Migliorin, C. (2015) *Inevitablemente cine: educación, política y lío*. Río de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda.
- Nakache, D. (2021) *Niños cineastas. Psicología de la creación, construcción conceptual y prácticas situadas*. San Luis: NEU-UNSL
- Nakache, D. (2016) “Los medios en la escuela. Itinerarios entre lo cotidiano y lo escolar como oportunidad de experiencias inclusivas” en Valdez, D. (comp) *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Nakache, D. (2011) “Producir cine en escuelas de Buenos Aires: visitando esta experiencia con ojos de alteridad” (p.69 a 85) en Fresquet, A. (comp) *Dossie cinema e educacao 1. Uma relacao sob a hipotese de alteridade de Alain Bergala*. Río de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE- FE/UFRJ.
- Nakache, D. (2008) “Educar en Medios. Hacia otra Escuela”. *Revista 12ntes*, 3, 4-5.
- Nakache, D. (2007) “La Tele: entre la familia y la escuela”. Aisenson et al (comps). *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Nakache, D. (2004) “El aprendizaje en las perspectivas contextualistas” en Elichiry, N.(comp) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Manantial
- Nakache, D. (2001) “La escuela y los medios. El problema de los contextos de aprendizaje” en: Elichiry, N. (comp.) *Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Nakache, D. (2000a) “La producción de medios en la escuela. Una posición en el debate actual”. Documento de capacitación para docentes, SED, GCBA.
- Nakache, D. (2000b) “La Psicología Educacional en el escenario cultural mediático” en Chardon (comp), *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Eudeba
- Nakache, D. y Rubinovich, G. (2008) “Medios en contextos escolares. Otras voces. Otras miradas. Otros docentes”. *Memorias del I Congreso Metropolitano de Formación Docente*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Nakache, D. y Mundo D. (2003) “Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet. La continuidad del proyecto educativo” en: Carli, S. (comp.) *Comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía-Stella.
- Serra, M. S. (2011) *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- Serra, M. S. (2006) *El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada?* En Dussel, Inés y Gutierrez, Daniela (comps.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Flacso/ Manantial/ Fundación OSDE.
- Ullín, P. (2006) *Investigación aplicada en Salud Pública: métodos cualitativos*. Washington DC: OPS.
- Yin, R K. (2009) *Case Study Research*. London: Sage.

CONOCIMIENTOS NUMÉRICOS EN EL HOGAR: ACTIVIDADES ENTRE ADULTOS Y NIÑOS PREESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA EDAD, EL GÉNERO Y EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

Noguera, Ivana; Salsa, Analía
CONICET - Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.

RESUMEN

Diversos factores influyen en las actividades numéricas que niños y niñas comparten con adultos y otros niños/as en el hogar. El objetivo del presente estudio es examinar las relaciones entre la edad, el género y el contexto socioeconómico (CSE) de niños/as de 3, 4 y 5 años y la frecuencia y el tipo de actividades numéricas en las que participan junto con sus cuidadores. Para ello, 60 madres de distintas regiones del país completaron una versión digital abreviada del Early Math Questionnaire (EMQ) (Missall et al., 2015). Los resultados muestran correlaciones positivas entre la edad y la frecuencia de participación en actividades numéricas, particularmente aquellas con una demanda media y alta. Asimismo, se encontraron correlaciones negativas entre el CSE y el tipo de actividad en “contar usando los dedos” y “sumar y restar usando objetos”. Finalmente, el género se relacionó con una única actividad (“contar en voz alta”), con una frecuencia mayor de participación para los niños. Caracterizar la diversidad de situaciones numéricas en el hogar es clave para promover conocimientos y experiencias para un aprendizaje significativo y situado en el nivel inicial.

Palabras clave

Actividades numéricas - Preescolares - Contexto socioeconómico - Género

ABSTRACT

EARLY NUMERACY AT HOME: ACTIVITIES BETWEEN ADULTS AND PRESCHOOLERS AS A FUNCTION OF AGE, GENDER AND SOCIOECONOMIC CONTEXT

Different factors influence the numerical activities that boys and girls share with adults and other children at home. The goal of the present study is to examine the relations between age, gender and socioeconomic status (SES) of 3-, 4- and 5-year-old children and the frequency and type of numerical activities shared with their caregivers. To that end, 60 mothers from different regions of Argentina completed a shortened digital version of the Early Math Questionnaire (EMQ) (Missall et al., 2015). Results show positive correlations between age and shared numerical activities, particularly those with medium and high difficulty.

Also, negative correlations were found between SES and type of activity in “count using fingers” and “add and subtract using objects”. Finally, gender was related to only one item (“counting aloud”), with a higher participation rate for boys. Characterizing the diversity of numerical situations at home is key to promoting knowledge and experiences for meaningful and situated learning during the preschool years.

Keywords

Numerical activities - Preschoolers - Gender - Socioeconomic context

En las últimas décadas, la construcción de conocimientos numéricos en la primera infancia ha sido el eje central de un número creciente de investigaciones en psicología del desarrollo. En tanto se han encontrado relaciones entre estos conocimientos y el desempeño en matemáticas en la etapa escolar (Jordan et al., 2007), la identificación y el análisis de las problemáticas y oportunidades educativas en el campo numérico y en edades preescolares se tornan cruciales.

Desde una perspectiva socioconstructivista, las situaciones cotidianas en las que los niños y las niñas comparten información numérica con los adultos y otros niños/as de su entorno resultan especialmente valiosas. El concepto *entorno aritmético en el hogar* se emplea en alusión a este conjunto de prácticas, y sus características se han asociado al desempeño numérico tanto en la etapa preescolar como en edades posteriores (LeFevre et al., 2009; Niklas & Schneider, 2014; Skwarchuk et al., 2014; Thompson et al., 2017).

A los fines de caracterizar este entorno educativo específico, el presente trabajo tiene en cuenta la frecuencia y el tipo de actividades numéricas compartidas en el hogar. Respecto a la primera dimensión de análisis, estudios previos identificaron factores que componen el entorno aritmético y que influirían en la frecuencia con la que los niños/as comparten actividades numéricas con sus cuidadores. Entre estos factores se encuentran el género de los niños/as, la edad y el contexto socioeconómico. Sin embargo, los resultados de estas investigaciones no son unívocos.

En relación con el género, en un estudio naturalístico con ma-

dres y sus hijos/as de 2 años, Chang et al. (2011) encontraron que los niños estaban expuestos a una cantidad mayor de habla numérica que las niñas. Por el contrario, en un estudio con madres y padres de niños/as de 4 y 5 años, Del Río et al. (2017) hallaron que las madres tendían a compartir más actividades numéricas con las niñas. Por otro lado, Skwarchuk (2009) y Napoli et al. (2021) no encontraron diferencias en el entorno aritmético del hogar de niños/as preescolares en función del género.

El papel del contexto socioeconómico (CSE) también ha sido investigado obteniendo resultados disímiles. Missall et al. (2015) no observaron variaciones en la frecuencia de actividades compartidas en el hogar entre grupos de CSE medio y bajo, tras aplicar un cuestionario a madres y padres de niños/as de 3 a 5 años. En contraposición, DeFlorio y Beliakoff (2014) registraron diferencias a favor de un grupo de CSE medio en la frecuencia de actividades como leer libros numéricos o jugar con software con contenido matemático; en el mismo sentido, Vandermaas-Peeler et al. (2009) reportaron que padres de CSE medio intercambiaban más información numérica con sus hijos/as durante la lectura que sus pares de CSE bajo. No obstante, en el estudio de Del Río et al. (2017), madres de CSE bajo reportaron una frecuencia mayor de participación en actividades numéricas compartidas que madres de CSE alto. Cabe señalar que estos estudios caracterizaron al CSE a partir de indicadores sociodemográficos (ingresos, programas para comunidades de bajos recursos, entre otros).

En cuanto a la edad, Napoli et al. (2021) mostraron que niños/as de 5 años participaban en actividades más complejas con una frecuencia mayor que los niños/as de 4 y 3 años. Thompson et al. (2017) encontraron también diferencias en la participación en actividades numéricas entre niños de 4 y 3 años mientras que DeFlorio y Beliakoff (2014) no hallaron diferencias en las actividades compartidas entre grupos de niños/as de la misma edad. La segunda dimensión de análisis, el tipo de actividad numérica, se ha clasificado a partir de indicadores diversos (formales versus informales, básicas versus complejas) y ha sido abordada en función de la edad de los niños/as. Skwarchuk (2009), considerando el grado de dificultad de las actividades en función de los conocimientos que demandan, encontró que la participación frecuente en actividades de dificultad baja, como enunciar la serie numérica, se asoció negativamente con el desempeño matemático en preescolares, mientras que la asociación fue positiva para actividades complejas, como realizar operaciones aritméticas (adiciones y sustracciones) o comparar cantidades. Además de las discrepancias entre resultados, las investigaciones revisadas se realizaron con familias de América Anglosajona y Europa, echándose en falta una caracterización de los contextos tempranos de aprendizaje de las matemáticas en Latinoamérica (a excepción del trabajo de Del Río et al., 2017) y, más específicamente, en nuestro país. El objetivo del presente estudio es examinar las relaciones entre género, edad y CSE y la frecuencia y el tipo de actividades numéricas compartidas por adultos y niños/as de 3 a 5 años a partir de un auto-reporte materno.

Método

Participantes y procedimiento

Sesenta madres de entre 24 y 49 años ($M = 37.2$ años) completaron una versión digital abreviada del *Early Math Questionnaire* (EMQ) desarrollado por Misall et al. (2015). El EMQ posee tres apartados: (1) datos sociodemográficos; (2) tipo y frecuencia de actividades numéricas compartidas en el hogar en la última semana, incluyendo 17 ítems de variada naturaleza y complejidad; y (3) creencias maternas sobre las matemáticas. Este trabajo se centra en el segundo apartado del cuestionario. Junto con el ingreso de los datos requeridos, se incluyó una solicitud de consentimiento informado.

Para analizar las respuestas al EMQ en función de la edad de los niños/as, se conformaron tres grupos: 3 ($n = 25$), 4 ($n = 14$) y 5 ($n = 21$) años. El género fue asignado según el reporte materno (31 niños y 29 niñas). Finalmente, para caracterizar el CSE se conformaron tres grupos a partir de la locación geográfica de la vivienda, utilizando el *Índice de Calidad de Vida* (ICV) (Velazquez y Celemin, 2019): (Grupo 1, $n = 22$) familias radicadas en grandes centros urbanos, con calidad habitacional alta, factores ambientales positivos y acceso garantizado a la salud, educación y servicios básicos; (Grupo 2, $n = 22$) familias radicadas en el macrocentro de grandes centros urbanos o localidades de densidad poblacional media y baja, en este último caso del centro del país, con indicadores básicos (salud, vivienda, educación) positivos pero los factores ambientales varían en su dimensión social (inseguridad, desconexión) como natural (inundabilidad, actividad sísmica); y (Grupo 3, $n = 16$) familias de zonas urbanas periféricas o localidades rurales pequeñas, con condiciones precarias de vivienda y problemas en el acceso a la salud, educación y a recursos ambientales y culturales positivos.

Los datos se analizaron aplicando estadística descriptiva, pruebas de correlación (Rho de Spearman) y asociación (Chi cuadrado) utilizando el software de análisis estadístico SPSS v. 25.

Resultados

La frecuencia de las actividades numéricas compartidas por adultos y niños/as en el hogar fue reportada por las madres considerando el número de veces que sucedieron en la semana previa a completar el EMQ, empleando una escala de Likert de 5 puntos: 0 = "en ningún momento", 1 = "una o dos veces", 2 = "entre tres y cinco veces", 3 = "alrededor de una vez por día" y 4 = "más de una vez por día". El tipo de actividad se clasificó según su grado de dificultad, siguiendo el criterio de Skwarchuk (2009) para preescolares. Las actividades de dificultad baja no requieren conocimientos cardinales ni dominio comprensivo de la serie numérica; las de dificultad media suponen un cierto dominio de la serie numérica y del principio de cardinalidad; las de dificultad alta incluyen operaciones aritméticas (adición y sustracción), comparaciones y actividades de producción y comprensión del sistema numérico. En la Tabla 1 se presentan

las actividades numéricas (17 ítems del EMQ) en orden decreciente en función de la frecuencia de participación de niños/as e identificado su grado de dificultad (baja, media y alta).

En general, las actividades de dificultad baja son las compartidas con una frecuencia mayor en los hogares. La actividad “contar en voz alta” (enunciación de la serie numérica) alcanza una media que supera el indicador alrededor de una vez por día. Asimismo, “contar usando los dedos”, “usar palabras numéricas como primero, segundo o último” y “reconocer y nombrar numerales” poseen una frecuencia de tres a cinco veces por semana. Una excepción corresponde a la estimación de la cantidad de elementos de una colección, encontrándose entre las menos reportadas. Entre las actividades de dificultad media, “contar el número de elementos en un conjunto o una colección” (conteo cardinalizado) es la reportada por las madres como la de mayor frecuencia de participación. Finalmente, las actividades de dificultad alta se encuentran en la porción inferior la Tabla 1. La actividad “contar de 2 en 2, 5 en 5, 10 en 10 o de alguna otra forma además de 1 a 1” no llega a una frecuencia media de una o dos veces en la última semana.

Con respecto a las relaciones entre la frecuencia y el tipo de actividades y los factores estudiados, se encontraron correlaciones positivas moderadas entre la edad (3, 4 y 5 años) y la participación en actividades de dificultad media, como “identificar números como mayores o menores que otros números” [$r_s(60) =$

.326, $p < .05$], “comparar dos colecciones para identificar cuál es más grande o más pequeña” [$r_s(60) = .297$, $p < .05$], “unir numerales con una colección con ese número de elementos” [$r_s(60) = .290$, $p < .05$] y “agregar o quitar elementos de una colección para producir otra de mayor o menor tamaño” [$r_s(60) = .322$, $p < .05$]. Esta asociación se intensificó para actividades de dificultad alta: “escribir números” [$r_s(60) = .649$, $p < .001$] y “distinguir entre números de una cifra y números de dos cifras” [$r_s(60) = .439$, $p < .001$]. Asimismo, no se encontraron relaciones entre las actividades de dificultad baja y la edad. Con excepción del ítem “escribir números”, el incremento en la frecuencia de actividades compartidas fue más pronunciado entre los niños/as de 3 y 4 años que entre los niños/as de 4 y 5 años. En cuanto al CSE, se encontró una correlación negativa moderada para la actividad de dificultad alta “sumar y restar usando objetos” [$r_s(60) = -.273$, $p < .05$], mientras que el ítem de dificultad baja “contar usando los dedos” mostró una tendencia en la misma dirección [$r_s(60) = -.247$, $p = .057$]. Para estas actividades, la frecuencia fue mayor en el Grupo 3 (CSE menos favorable) decreciendo hacia el grupo opuesto (Grupo 1, CSE más favorable).

Para finalizar, no se encontraron asociaciones entre el género y las actividades con excepción del ítem “contar en voz alta” ($\chi^2(4, N = 60) = 11.17$, $p = .025$), con una frecuencia mayor de participación por parte de los niños.

Tabla 1. Frecuencia y tipo de actividades numéricas compartidas en el hogar

Actividades numéricas	M	DE	Dificultad
Contar en voz alta	3.23	1.01	Baja
Contar usando los dedos	2.60	1.23	Baja
Contar el número de elementos en un conjunto o colección	2.60	1.25	Media
Usar palabras numéricas como <i>primero</i> , <i>segundo</i> o <i>último</i>	2.28	1.41	Baja
Reconocer y nombrar numerales	2.13	1.52	Baja
Contar un número de elementos dentro de una colección de mayor tamaño	1.77	1.37	Media
Comparar dos colecciones para identificar cuál es más grande o más pequeña	1.70	1.47	Alta
Identificar números como mayores o menores que otros números	1.65	1.27	Media
Comparar colecciones que posean el mismo número de elementos	1.43	1.26	Media
Agregar o quitar elementos de una colección para producir otra de mayor o menor tamaño	1.43	1.34	Media
Sumar y restar usando objetos	1.42	1.40	Alta
Escribir números	1.25	1.44	Alta
Unir numerales (números escritos) con una colección con ese número de elementos	1.17	1.27	Alta
Contar hacia atrás (por ejemplo “5, 4, 3, 2 y 1”)	1.02	1.30	Media
Distinguir entre números de una cifra (“5”) y números de dos cifras (“15”)	0.98	1.35	Alta
Estimar (dar un valor) el número de elementos de una colección sin contarlos	0.83	1.16	Baja
Contar de 2 en 2, 5 en 5, 10 en 10 o de alguna otra forma además de 1 a 1	0.68	1.25	Alta

Discusión

Antes del ingreso a la escuela los niños/as participan en una variedad de situaciones educativas en el hogar junto a sus cuidadores. Algunas de estas actividades involucran conocimientos matemáticos, y más específicamente, numéricos. Este estudio se propone caracterizar el entorno numérico de niños/as argentinos de 3 a 5 años y relacionar la frecuencia y el tipo de actividades numéricas compartidas con factores como la edad, el género y el CSE. Examinar las características de estas experiencias a nivel local es esencial para definir y propiciar prácticas educativas significativas y situadas en el nivel inicial.

Los resultados muestran una relación entre la edad de los niños/as y la frecuencia de actividades numéricas compartidas, particularmente aquellas con una demanda numérica media y alta. Adicionalmente, se observó un incremento en la participación en este tipo de actividades entre los niños/as de 3 y 4 años, en comparación con los niños/as de 4 y 5 años. Este perfil de resultados es similar al reportado por Thompson et al. (2017), con una participación mayor a los 4 años en las actividades numéricas en general y, en particular, en actividades complejas como realizar sumas elementales. La adquisición de los lenguajes numéricos suele iniciarse algo antes de los 2 años, apoyados en gestos deliberados (el uso de los dedos para indicar y enumerar unidades y para representar cantidades) y en palabras numéricas aisladas o seriadas, mientras que la apropiación de formas gráficas de representación numérica se inicia en torno a los 3 años (Scheuer & Sinclair, 2009). El periodo entre los 3 y 4 años se caracteriza por un avance y transformación de estos conocimientos, con un dominio progresivo de los principios numéricos como la cardinalidad (Wynn, 1992). El incremento de la participación en experiencias con adultos parecería acompañar estos cambios a nivel individual.

Asimismo, se encontraron correlaciones negativas entre CSE y tipo de actividad numérica en “contar usando los dedos” y “sumar y restar usando objetos”. Niklas y Schneider (2014) y Del Río et al. (2017) también hallaron una correlación negativa entre el CSE y el entorno numérico del hogar en niños/as preescolares, alemanes en el primer estudio citado y chilenos en el segundo; en este último caso, además, la correlación fue entre CSE bajo y actividades complejas. Estas relaciones entre CSE desfavorecidos y frecuencia y tipo de actividad numérica muestran diferencias con las investigaciones sobre lenguaje y alfabetización temprana (Rodríguez & Tamis-LeMonda, 2011). Sin embargo, precisan ser examinadas con más profundidad con entrevistas u observaciones en los hogares, debido a que en el presente estudio la asociación se registró solo dos actividades y de dificultad contrastante (baja y alta).

El género se asoció a una única actividad (“contar en voz alta”), con una frecuencia mayor de participación en los niños. Si bien podría indicar un interés por la numeración más acentuado en los hogares de los varones, al no demostrar los estudios previos diferencias claras en las características del entorno aritmético

en función del género (Napoli et al., 2021; Skwarchuk, 2009), este resultado debería interpretarse con cautela.

Finalmente, en este estudio resta todavía analizar las creencias maternas sobre las matemáticas y aumentar el número de EMQ administrados para lograr una comprensión más exhaustiva de la diversidad de factores que influyen en las experiencias numéricas de niños/as preescolares en nuestro país.

REFERENCIAS

- Chang, A., Sandhofer, C. M., & Brown, C. S. (2011). Gender biases in early number exposure to preschool-aged children. *Journal of Language and Social Psychology, 30*(4), 440-450.
- DeFlorio, L., & Beliakoff, A. (2014). Socioeconomic status and preschoolers' mathematical knowledge: The contribution of home activities and parent beliefs. *Early Education and Development, 26*(3), 319-341.
- Del Río, M. F., Susperreguy, M. I., Strasser, K., & Salinas, V. (2017). Distinct influences of mothers and fathers on kindergartners' numeracy performance: The role of math anxiety, home numeracy practices, and numeracy expectations. *Early Education and Development, 28*(8), 939-955.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Locuniak, M. N., & Ramineni, C. (2007). Predicting first-grade math achievement from number sense trajectories. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*, 36-46.
- LeFevre, J., Skwarchuk, S., Smith-Chant, B., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science, 41*(2), 55-66.
- Missall, K., Hojniski, R., Caskie, G., & Repasky, P. (2015). Home numeracy environments of preschoolers: Examining relations among mathematical activities, parent mathematical beliefs, and early mathematical skills. *Early Education and Development, 26*(3), 356-376.
- Napoli, A. R., Korucu, I., Lin, J., Schmitt, S.A., & Purpura, D. J. (2021). Characteristics related to parent-child literacy and numeracy practices in preschool. *Frontiers in Education, 6*(535832).
- Niklas, F., & Schneider, W. (2014). Casting the die before the die is cast: the importance of the home numeracy environment for preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 29*(3), 327-345.
- Rodríguez, E. T. & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: associations with children's vocabulary and literacy skills in prekindergarten. *Child Development, 82*, 1058-1075.
- Scheuer, N. & Sinclair, A. (2009). From one to two. Observing one child's early mathematical steps. En C. Andersen, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, & E. Teubal (Eds.), *Representational systems and practices as learning tools* (pp. 19-38). Rotterdam: Sense Publishers.
- Skwarchuk, S. (2009). How do parents support preschoolers' numeracy learning experiences at home? *Early Childhood Education Journal, 37*(3), 189-197.
- Skwarchuk, S., Sowinski, C., & LeFevre, J. A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology, 121*, 63-84.

- Thompson, R. J., Napoli, A. R., & Purpura, D. J. (2017). Age-related differences in the relation between the home numeracy environment and numeracy skills. *Infant and Child Development, 26*(5), 1-13.
- Vandermaas-Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C., & Sassine, B. (2009). Numeracy-related exchanges in joint storybook reading and play. *International Journal of Early Years Education, 17*, 67-84.
- Velázquez, G. & Celemin, J. P. (2019). Geografía y calidad de vida en la Argentina: análisis según departamentos y radios censales (2010). *Journal de Ciencias Sociales, 7*(13), 88-113.
- Wynn, K. (1992). Children's acquisition of the number words and the counting system. *Cognitive Psychology, 24*, 220-251.

RESPONSABILIDAD Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ADULTOS JÓVENES UNIVERSITARIOS DE ENTRE RÍOS

Oñate, María Emilia; Gentile, Leonardo Gabriel; Blanco, Cesar Eduardo; Tortul, María Candela
Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social. Paraná, Argentina.

RESUMEN

Con el objetivo de establecer si existe asociación entre la responsabilidad y sus facetas y los tipos de motivación académica (extrínseca, intrínseca y amotivación) entre los adultos jóvenes universitarios de Entre Ríos, se realizó una investigación cuantitativa, correlacional, transversal y de campo. Se conformó una muestra intencional de 395 adultos jóvenes universitarios argentinos, de la provincia de Entre Ríos. Se aplicó el Inventario Revisado de Personalidad NEO (NEO PI-R) y la Escala de Motivación Académica. Se advirtió una asociación significativa y positiva entre la responsabilidad y sus facetas con la motivación intrínseca, a excepción de la reflexividad. No se halló correlación significativa entre la responsabilidad y sus facetas con la motivación extrínseca. Se encontraron asociaciones significativas y negativas entre la responsabilidad y sus facetas con la amotivación. Comprender la relación entre las características de personalidad y la motivación académica puede ser fundamental para desarrollar estrategias de enseñanza más efectivas.

Palabras clave

Personalidad - Responsabilidad - Motivación académica - Jóvenes universitarios

ABSTRACT

CONSCIENTIOUSNESS AND ACADEMIC MOTIVATION AMONG COLLEGE YOUNG ADULTS FROM ENTRE RÍOS

To establish whether there is an association between conscientiousness and its facets and the types of academic motivation (extrinsic, intrinsic, and amotivation) among college young adults from Entre Ríos, a quantitative, correlational, cross-sectional, and field research was carried out. An intentional sample of 395 college young adults from Entre Ríos, Argentina, was collected. The NEO Revised Personality Inventory (NEO PI-R) and the Academic Motivation Scale were applied. A significant and positive association was found between conscientiousness and its facets with intrinsic motivation, except for deliberation. No significant correlation was found between conscientiousness and its facets with extrinsic motivation. And significant and negative associations were found between conscientiousness and its facets with amotivation. Understanding the relationship

between personality characteristics and academic motivation can be critical to developing more effective teaching strategies.

Keywords

Personality - Conscientiousness - Academic motivation - College young adults

Introducción

La motivación académica es uno de los factores que promueve un aprendizaje eficaz y el éxito de los estudiantes (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992). Los alumnos deben estar interesados en aprender, de lo contrario, todos los esfuerzos del sistema educativo fracasarían. Por lo tanto, comprender y desarrollar el conocimiento sobre los factores que afectan la motivación académica puede ayudar a mejorar el rendimiento educativo (Hazrati-Viari, Rad, & Torabi, 2012). Aunque la capacidad y la inteligencia se consideran predictores del rendimiento académico, hay evidencia de que las variables de personalidad también juegan un papel destacado (O'Connor & Paunonen, 2007).

La motivación es uno de los procesos psicológicos fundamentales dentro de la personalidad, ya que la constituye y la direcciona. Podemos pensar la motivación como una suma de procesos integrados que llevan a la realización de determinada conducta y su mantenimiento a lo largo del tiempo (Núñez, 2009). En otras palabras, qué conducta se desea realizar, con qué intensidad y cuán focalizado se está en una tarea son algunos de sus indicadores más relevantes. La motivación académica se define como la tendencia a la actividad orientada al logro académico (Campbell, 1973). Es muy importante para el aprendizaje, el progreso y la satisfacción de los estudiantes en la universidad (Rusillo & Arias, 2004).

Deci y Ryan (1985, 2008) proponen tres tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y amotivación. Hazrati-Viari, Rad y Torabi (2012), explican que cuando las personas están intrínsecamente motivadas, experimentan interés y disfrute, y se sienten competentes y autodeterminadas. A su vez, las personas con motivación extrínseca ven su comportamiento como consecuencia de factores externos. Mori y Gobel (2006) sostienen que el valor intrínseco se refiere al disfrute que produce el compromiso con la tarea, mientras que el valor extrínseco se

refiere a la utilidad de la tarea en términos de los objetivos futuros de un individuo. El tercer tipo de motivación, “amotivación” o desmotivación, se describe como una desconexión percibida entre acciones y resultados. Las personas desmotivadas no consideran ninguna relación entre el esfuerzo y el logro de una recompensa (Fernández, 2007).

Por otro lado, la personalidad es definida como la tendencia a mostrar consistencia en pensamientos, sentimientos y conductas constituyendo un patrón que permitiría la adaptación del sujeto al ambiente (Carver & Sheier, 2014; Costa & McCrae, 2003; Eysenck, 1970). Esta perspectiva que se denomina “Modelo de los cinco grandes factores de la personalidad” o “Big Five”, presenta un modelo jerárquico de rasgos que han demostrado ser persistentes a través del tiempo (Carver & Sheier, 2014; Costa & McCrae, 2003) y a través de las culturas (Terracciano et al., 2005).

La estructura del modelo de los cinco grandes está compuesta por cinco dimensiones que conforman la personalidad: neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, agradabilidad y conciencia (Costa & McCrae 1992, 2003). *Neuroticismo* refiere al grado de ajuste o inestabilidad emocional, entendido como la predisposición a experimentar emociones negativas. *Extraversión*, es la predisposición a las emociones positivas reflejando en qué grado la persona es sociable y busca contacto con el ambiente. *Agradabilidad*, se trata de la calidad de las relaciones y de la preocupación por mantenerlas, los individuos agradables son empáticos, generosos y confiables. *Apertura a la experiencia*, se asocia a la búsqueda de nuevas experiencias y a la receptividad de ideas nuevas. *Responsabilidad*, implica organización, orden, control de los impulsos, preparación para enfrentar la vida y logro, por lo que aquellos individuos responsables cuentan con determinación y voluntad (Carver & Sheier, 2014; Cuadra-Peralta, Veloso Besio, Marambio-Guzmán, Tapia Henríquez, 2015; Facio, Sireix, Caneo, & Trossero, 2018; McCrae & Allik, 2002; Widger & Costa, 2013).

El factor responsabilidad está conformado por las facetas: competencia, orden, sentido del deber, motivación del logro, autodisciplina y reflexividad (Costa & McCrae, 1992, 2003; Christopher, Zabel, Jones, 2008). *Competencia*, evalúa el grado en que la persona se siente capaz, sensata, prudente y efectiva para lidiar con la vida. *Orden*, es la tendencia a la pulcritud, orden y organización. *Sentido del deber*, refiere al nivel de conciencia de la persona sobre sus principios éticos y obligaciones morales. *Orientación al logro*, implica el grado en que el individuo persigue la excelencia en lo que se propone. *Autodisciplina*, es la capacidad de trabajar en lo que se proponen a pesar de que esa tarea sea aburrida, surjan obstáculos o distracciones. *Reflexividad*: evalúa el grado en que el individuo planifica y piensa antes de actuar.

La responsabilidad predice la motivación académica (Cheng & Ickes, 2009; Clark & Schroth, 2010; Kiliç-Bebek, 2000; Komarraju & Karau, 2005; Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009), y es

el único predictor más consistente y fuerte del logro académico (Abolmaali, Rashedi, & Ajilchi, 2014; Cuadra-Peralta et al., 2015; Wagerman & Funder, 2007), incluso después de controlar la inteligencia (Kappe & Van Der Flier, 2012). También se ha observado que la elevada orientación futura influye positivamente en el rendimiento académico (Barrera Hernández, Sotelo Castillo, Vales García, & Ramos Estrada, 2018).

Teniendo en cuenta los antecedentes teóricos y empíricos mencionados este estudio busca responder: ¿existe asociación entre la responsabilidad y sus facetas y los tipos de motivación académica (extrínseca, intrínseca y amotivación) entre los adultos jóvenes universitarios de Entre Ríos?

Objetivo

Establecer si existe asociación entre la responsabilidad y sus facetas y los tipos de motivación académica (extrínseca, intrínseca y amotivación) entre los adultos jóvenes universitarios de Entre Ríos.

Método

La investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo e implicó según los objetivos propuestos un diseño correlacional, transversal y de campo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

Participantes

Se conformó una muestra intencional de 395 adultos jóvenes universitarios argentinos, de la provincia de Entre Ríos, de ambos sexos que tenían entre 18 y 28 años, siendo la media de 21.50, y el desvío típico de 2.49. El 49.9% de los evaluados fueron varones y el 50.1% mujeres. El muestreo fue realizado de manera on-line. Cada evaluado otorgó su consentimiento informado.

Instrumentos

Para recabar los *datos sociodemográficos* se realizó un cuestionario estructurado en el que se consultó sobre sexo, edad, nivel educativo, entre otras.

Para evaluar la *responsabilidad* y sus facetas se aplicó el *Inventario Revisado de Personalidad NEO (NEO PI-R)* desarrollado por Costa y McCrae (1992) es un instrumento que operacionaliza el enfoque de los Cinco Grandes Factores para evaluar la personalidad adulta normal. Tiene 240 afirmaciones que se responde en una escala de Likert de 5 puntos, donde 1 indica que está totalmente en desacuerdo con dicha afirmación, y 5 que está totalmente de acuerdo. Evalúa los Cinco Grandes: *Neuroticismo*, *Extraversión*, *Apertura a la experiencia*, *Amabilidad/Agradabilidad* y *Responsabilidad*. A su vez cada una de estas dimensiones, está desglosada en seis facetas diferentes. Este inventario ha sido adaptado para la Argentina por Richaud de Minzi, Lemos y Oros (2004), demostrando buenas propiedades psicométricas. Además, la Asociación de Terapeutas Cognitivos y Conductuales

del Litoral, ha comprobado las buenas propiedades psicométricas de este instrumento en Entre Ríos informando valores de confiabilidad aceptables y una estructura factorial conservada como habían propuesto los autores originales (Facio, Prestofelippo, & Sireix, 2015).

Para evaluar la *motivación académica* se administró la Escala de Motivación Académica de Vallerand, Blais, Briere y Pelletier (1989), en su adaptación para universitarios argentinos (Stover, De la Iglesia, Rial Boubeta & Fernández Liporace, 2012). Evalúa tres grandes dominios de la motivación: intrínseca, extrínseca y amotivación (Clark & Schroth, 2010). La versión argentina está compuesta de 27 ítems con respuesta Likert de cuatro puntos (desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo). Esta adaptación, presentó propiedades psicométricas de confiabilidad y validez aceptables (Stover, De la Iglesia, Rial Boubeta & Fernández Liporace, 2012).

Resultados

Con el fin de cumplir el objetivo propuesto de establecer si existe asociación entre la responsabilidad y sus facetas y los tipos de motivación académica (extrínseca, intrínseca y amotivación) entre los adultos jóvenes universitarios de Entre Ríos, se llevaron a cabo análisis de correlación de Pearson y se determinó la significancia estadística de las mismas.

Tal como se puede observar en la tabla 1, en la muestra estudiada de 395 adultos jóvenes universitarios, se advirtió una asociación significativa y positiva entre la responsabilidad y sus facetas con la motivación intrínseca, a excepción de la reflexividad. No se halló correlación significativa entre la responsabilidad y sus facetas con la motivación extrínseca. Y se encontraron asociaciones significativas y negativas entre la responsabilidad y sus facetas con la amotivación.

Tabla 1
Correlaciones de Pearson entre responsabilidad y motivación académica.

	Motivación intrínseca	Motivación Extrínseca	Amotivación
Responsabilidad	.222**	.021	-.242**
Competencia	.214**	.091	-.167**
Orden	.112*	-.008	-.169**
Sentido del deber	.166**	.005	-.202**
Orientación al logro	.282**	.037	-.249**
Autodisciplina	.159**	.027	-.151**
Reflexividad	.085	-.043	-.165**

*: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas). **: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Discusión

Este trabajo fue realizado con la finalidad de establecer si existe asociación entre la responsabilidad y sus facetas y los tipos de motivación académica (extrínseca, intrínseca y amotivación) entre los adultos jóvenes universitarios de Entre Ríos. Se advirtió una asociación significativa y positiva entre la responsabilidad y sus facetas con la motivación intrínseca, a excepción de la reflexividad. No se halló correlación significativa entre la responsabilidad y sus facetas con la motivación extrínseca. Y se encontraron asociaciones significativas y negativas entre la responsabilidad y sus facetas con la amotivación.

Estos hallazgos son consistentes con otros estudios (Cheng & Ickes, 2009; Clark & Schroth, 2010; Cuadra-Peralta et al., 2015; Kappe & Van Der Flier, 2012; Kiliç-Bebek, 2000; Komarraju & Karau, 2005; Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009), y destacan la relevancia de la orientación al logro, la competencia y la autodisciplina como cualidades a fomentar para aumentar los niveles de motivación intrínseca y mejorar el logro académico.

Esta investigación cuenta con las limitaciones propias de las evaluaciones realizadas por autoinformes y de un trabajo de tipo correlacional de corte transversal. Se recomienda para futuros estudios poder analizar más variables conformando un modelo de ecuaciones estructurales, por ejemplo, incluyendo el rendimiento académico. También, a partir de los resultados se considera interesante para futuros estudios profundizar en variables como el *grit* que es la pasión y la perseverancia sostenidas a lo largo del tiempo para cumplir objetivos a largo plazo. Comprender la relación entre las características de personalidad y la motivación académica puede ofrecer una idea sobre cómo les irá académicamente a los alumnos y puede ser fundamental para desarrollar estrategias de enseñanza más efectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abolmaali, K., Rashedi, M., & Ajilchi, B. (2014). Explanation of academic achievement based on personality characteristics psycho-social climate of the classroom and students' academic engagement in mathematics. *Open Journal of Applied Sciences*, 4(05), 225.
- Campbell, E. M. (1973). A conceptualization of academic motivation and its implications for classroom teachers. *Australian Journal of Education*, 17(3), 276-288.
- Carver, C. & Sheier, S. (2014). *Teorías de la Personalidad* (7ma ed.). México: Pearson Educación.
- Cheng, W., & Ickes, W. (2009). Conscientiousness and self-motivation as mutually compensatory predictors of university-level GPA. *Personality and Individual Differences*, 47, 817-822.
- Christopher, A. N., Zabel, K. L., & Jones, J. R. (2008). *Conscientiousness and work ethic ideology: A facet-level analysis*. *Journal of Individual Differences*, 29(4), 189-198
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and individual differences*, 20(1), 19-24.

- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1992). *NEO PI-R professional manual: Revised NEO PI-R and NEO-FFI*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Cuadra-Peralta, A., Veloso Besio, C., Marambio-Guzmán, K., Tapia Henríquez, C. (2015). *Relación entre rasgos de personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. *Interciencia*, 40 (10), 690-695.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Eysenck, H. J. (1970). *The structure of human personality* (3a. ed). London, England: Methuen.
- Facio, A., Prestofelippo, M. E. y Sireix, M. C. (2015). La estructura de la personalidad evaluada a través del NEO-PI-R. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Facio, A., Sireix, M. C., Caneo, A., & Trossero, A. (2018). La personalidad de pacientes argentinos en psicoterapia ambulatoria. *Vertex. Revista argentina de psiquiatría*, 29(1), 270-275.
- Fernández, A. G. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME*, 10(25), 1-25.
- Hazrati-Viari, A., Rad, A. T., & Torabi, S. S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 32, 367-371.
- Kiliç-Bebek, E. (2000). *Explaining math achievement: Personality, motivation, and trust*. Doctoral dissertation, Submitted in partial fulfillment, Yildiz technical University
- Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and individual differences*, 39(3), 557-567.
- Komarraju, M., Karau, S.J., & Schmeck, R.R. (2009) Role of the Big Five Personality Traits in Predicting College Student's Academic Motivation and Achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- McCrae, R. & Costa, P.T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2a. ed.). Nueva York, NY: Guilford Press.
- McCrae, R. & Allik, J. (2002). *The Five-Factor Model of Personality Across Cultures*. New York. Springer Science
- Mori, S., & Gobe, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 3, 194-210.
- Núñez, J. C. (2009, September). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In *Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. Braga, Portugal.
- O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of postsecondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971-990.
- Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V., & Oros, L. (2004). Diferencias entre el español y el argentino en el Neo Pi R: su influencia sobre la validez constructiva. *Psicodiagnosticar*, 13, 27-45.
- Rusillo, M. T. C., & Arias, P. F. C. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), 97-112.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Stover, J. B., De la Iglesia, G., Rial Boubeta, A. y Fernández Liporace, M. (2012). Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83.
- Terracciano, A., Abdel-Khalak, A.M., Adam, N., Adamovova, L., Ahn, C.-K., Ahn, H.-N., et al. (2005). National character does not reflect mean personality trait levels in 49 cultures. *Science*, 310(96), 96-100.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Wagerman, S.A. and Funder, D.C. (2007). Acquaintance Reports of Personality and Academic Achievement: A Case for Conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41, 221-229.
- Widger, T. & Costa, P. (2013). *Personality Disorders and the Five-Factor Model of Personality*. Washington, USA. American Psychological Association.

Agradecimiento: Este trabajo fue posible gracias al apoyo del Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social de la Pontificia Universidad Católica Argentina, sede Paraná (CIIVDS-UCA).

VIOLENCIA DE GÉNERO: EL ROL DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA SALUD EN LA RUTA CRÍTICA DE LAS MUJERES

Pichel, Mariana; Fernandes Blanco, Florencia; Osso, Valeria; Tau, Manuela Sol; Giacalone, Maria Alejandra; Gargiulo, Paula Micaela; Barba, Agustina
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente artículo resulta del trabajo de investigación realizado durante el primer cuatrimestre del año 2021 en la comisión de Tutorías: “Representaciones sobre violencia de género de profesionales residentes y concurrentes en salud”, a cargo de la Lic. Mariana Pichel con la co-tutoría de Valeria Osso, de la Práctica de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires “Psicología y educación: Los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado” (Cód. 778), a cargo de la Prof. Adj. Reg. Mgtr. Cristina Erausquin. La propuesta es analizar las representaciones sobre violencia de género de profesionales residentes y concurrentes en salud, indagar acerca de la formación académica sobre la temática en las carreras de grado y de posgrado de los/as profesionales participantes, para así pesquisar cómo estas representaciones y la falta y/o adquisición de herramientas específicas para el abordaje de las problemáticas de violencia de género pueden impactar en la ruta crítica de las mujeres en situación de violencia.

Palabras clave

Violencia de género - Profesionales de la salud - Ruta crítica - Modelos mentales

ABSTRACT

GENDER VIOLENCE: THE ROLE OF HEALTH PROFESSIONALS IN THE CRITICAL PATH OF WOMEN

This article is the result of the research work developed during the first four months of the year 2021 in the Tutoring Commission: “Representations on gender violence from health residents and practitioners” taught by Lic. Mariana Pichel and co-tutored by Valeria Osso, of the practice research of the Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires entitled “Psychology and education: Psychologists and their participation in communities of practice of situated learning” (Code 778), directed by Prof. Adj. Reg. Mgtr. Cristina Erausquin. The goal is to analyze the representations about gender violence of resident and practitioner health professionals, inquire about the academic training on the subject in the undergraduate and graduate

careers of the participating professionals, in order to investigate how these representations and the lack and / or acquisition of specific tools to address gender violence problems can impact the critical path of women in situations of violence.

Keywords

Gender violence - Health professionals - Critical path - Mental models

Introducción

El presente artículo resulta del trabajo de investigación realizado durante el primer cuatrimestre del año 2021 en la comisión de Tutorías: “Representaciones sobre violencia de género de profesionales residentes/concurrentes en salud”, a cargo de la Lic. Mariana Pichel con la co-tutoría de Valeria Osso, en el marco de la Práctica de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires “Psicología y educación: Los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado” (Cód. 778), a cargo de la Prof. Adj. Reg. Mgtr. Cristina Erausquin. Asimismo, dicha práctica se sustenta en el Proyecto de Investigación UBACYT 20020190100362BA (2020-2022) “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”, también dirigido por Mgtr. Cristina Erausquin. El trabajo de investigación pretende dar cuenta acerca de la importancia de incorporar la perspectiva de género en las formaciones de grado y de posgrado de las carreras universitarias relativas al área de salud. Asimismo, se propone relevar (la necesaria) qué capacitación específica se requiere para cada especialidad en el abordaje de las problemáticas que se presentan en materia de violencias contra las mujeres por motivos de género. De esta manera, los y las profesionales del sistema de salud podrían contar con las herramientas necesarias para identificar y abordar dichas problemáticas de manera adecuada, ofreciendo los recursos necesarios para garantizar el bienestar físico y psíquico de quienes acuden al sistema de salud. Entendiendo que éste puede implicar el inicio de la Ruta Crítica, en

los casos de mujeres en situación de violencia de género (en adelante, VG).

Para ello, se analizarán las representaciones sobre violencia de género de los y las profesionales de la salud en formación, a partir del análisis de sus Teorías Implícitas y Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo, 1997). Y se indagará sobre las capacitaciones y/o formaciones académicas que los y las profesionales de la muestra tuvieron o tienen en el marco de su formación profesional.

Objetivo general

Estudiar las representaciones de violencia de género de profesionales residentes/concurrentes en salud, a partir del análisis de las Teorías Implícitas (TI) y Modelos Mentales Situacionales (MMs) de los y las profesionales entrevistados/as, para analizar cómo estas representaciones podrían impactar a la hora de identificar, abordar e intervenir en situaciones de violencia de género en su ejercicio profesional.

Violencia contra las mujeres y el sistema de salud:

Introducción a la Ruta Crítica

En la última década, las problemáticas en torno a las violencias contra las mujeres por motivos de género han ido cobrando gran visibilidad a nivel mundial, regional y local. En nuestro país, la Ley N° 26485 de protección integral a las mujeres (Argentina, 2009) define la violencia contra las mujeres como “toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes”. Esta normativa contempla también la violencia indirecta, entendida como “toda conducta, acción omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón”.

A su vez, esta ley distingue distintos tipos y modalidades de violencias. Los tipos de violencias pueden ser física, psicológica, sexual, económica y patrimonial, simbólica. Las mismas pueden adoptar diferentes modalidades de acuerdo a los ámbitos en donde ésta se lleva a cabo. Estas modalidades pueden ser: doméstica, laboral, contra la libertad reproductiva, obstétrica y, por último, la violencia mediática.

La Ruta Crítica ha sido definida como la secuencia de decisiones que toma una mujer en situación de violencia y las acciones que la misma ejecuta para enfrentar la situación de violencia que enfrentó y/o enfrenta, teniendo en cuenta también, las respuestas que ella encuentra en su búsqueda de ayuda. Por lo que, siguiendo esta Ruta, se puede conocer cuáles son los obstáculos que se les presentan a las mujeres para buscar ayuda, así como también cuáles son sus percepciones sobre las respuestas institucionales recibidas y las representaciones socia-

les sobre la violencia hacia la mujer que circulan en el personal de las instituciones que deberían de responder a esa demanda (OPS/OMS, 2000). Así, las respuestas que ellas reciban en los primeros pasos de esta ruta, pueden resultar definitorias en la continuidad de dicha búsqueda de ayuda o, por el contrario, en la desestimación de la misma y la consecuente permanencia de la mujer en la situación de violencia, con todas las consecuencias físicas, psíquicas, sociales, sexuales y/o económicas que dicha situación puede provocar en ella.

El primer pedido de ayuda, es decir, el primer paso en esta ruta crítica puede tener lugar en distintas instituciones pertenecientes tanto al ámbito privado como al público, incluyendo cualquier institución de la salud. Por ello, las *representaciones sociales* sobre la violencia contra las mujeres por motivos de género, que circulan en cualquiera de estas potenciales entidades intervinientes, podrían traducirse en respuestas facilitadoras u obstaculizadoras en este proceso.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, se desprende la urgente necesidad de formación y/o capacitación en el abordaje de las violencias contra las mujeres por motivos de género, de todas/os las/los trabajadoras/os de instituciones (públicas o privadas), que pudieran llegar a ser parte de alguno de los pasos de la ruta crítica de estas mujeres.

Este trabajo aborda específicamente el sistema de salud, con el foco en profesionales de salud que se encuentran aún en el proceso formativo (residencias/concurrencias), con especial apoyatura en los incisos a, c, d y f correspondientes al artículo 4 de la Ley N° 26.485. En ellos se dispone garantizar, entre otras cosas, la incorporación de la problemática de la violencia contra las mujeres en los programas de salud integral de la mujer, diseñar protocolos específicos de detección precoz y atención de todo tipo y modalidad de violencia contra las mujeres, prioritariamente en las áreas de atención primaria de salud, emergencias, clínica médica, obstetricia, ginecología, traumatología, pediatría, y salud mental. En ellos se deberá especificar el procedimiento a seguir para la atención de las mujeres que padecen violencia, con especial cuidado en resguardar la intimidad de la persona asistida y que se promueva una práctica médica no sexista; La promoción de servicios o programas con equipos interdisciplinarios especializados en la prevención y atención de la violencia contra las mujeres y/o de quienes la ejerzan, con la utilización de protocolos de atención y derivación y la garantía de ofrecer asistencia especializada a los/as hijos/as testigos de violencia.

Es por ello que, en esta investigación, se estudiaron las representaciones sobre violencia de género de profesionales residentes/concurrentes en salud, la capacitación y/o formación de grado y de posgrado de los/as profesionales participantes en la temática y las herramientas con las que éstos/as cuentan para abordar una problemática de violencia de género en su ámbito profesional en el marco de la residencia/concurrencia correspondiente.

Metodología

En el presente trabajo de investigación se realizó un análisis cuanti-cualitativo de los datos recolectados a partir de la administración del “Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención Profesional” (Erausquin, 2019), adaptado a la temática de violencia de género, para profesionales residentes/concurrentes en salud. Para el análisis de los datos recogidos, se empleó la “Matriz de Análisis Complejo del proceso de construcción de competencias para la intervención profesional, del profesional de la salud sobre problemas situados en contexto”, adaptado para situaciones-problema en relación a violencia de género (Erausquin, 2019). Los cuestionarios constan de cuatro dimensiones de análisis: la Dimensión I: “Situación-problema” que aborda y construye el/la profesional concurrente o residente en salud, la Dimensión II: “Intervención profesional residente/concurrente en salud”, la Dimensión III: “Herramientas utilizadas” y Dimensión IV: “Resultados obtenidos y atribuciones de causas a los mismos”. Cada dimensión se compone de distintos Ejes, de modo de organizar la ponderación del “giro contextualista” y el “aprendizaje expansivo” en cada uno de ellos, entre el Indicador 1 y el Indicador 5 como mínima y máxima puntuación.

Posteriormente, se realizaron entrevistas semi-dirigidas, de manera individual, a cada una de las personas que integraron la muestra.

A propósito de la pandemia por COVID-19, ambos instrumentos se administraron en forma virtual a través de distintas plataformas (e-mail, Meet y Zoom).

La muestra constó de ocho profesionales de la salud, que se encuentran realizando su residencia o concurrencia en distintas instituciones correspondientes al AMBA: 2 médicos que realizan la residencia en pediatría en un hospital público de CABA (R2 y R4); 2 médicas que realizan la residencia en pediatría en un hospital público de la Provincia de Buenos Aires (R1 y R3); 1 médica que realiza la residencia en ortopedia y traumatología en un hospital público de CABA (R5); 1 médica residente en cirugía general en un hospital público de CABA (R6); y 2 licenciadas en psicología que realizan la concurrencia en un reconocido Centro de Salud Mental dependiente de un hospital público de CABA (C1 y C2).

Análisis cuanti-cualitativo de los cuestionarios

Respecto a los indicadores analizados en la Dimensión I “Situación-Problema” se hallaron valores disímiles. Por un lado, algunos profesionales dieron cuenta de problemas complejos, con interrelación entre factores o dimensiones, otros además incluían tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores factores y dimensiones (Eje 1). En cambio, algunos mencionaron un problema simple, unidimensional o una superposición de problemas con confusión. Por otra parte, más de la mitad de la muestra no mencionó antecedentes históricos del problema (Eje 4). También, prevaleció la unidireccionalidad en

la relación causa efecto del problema (Eje 5), siendo excepcionales un caso donde se hizo referencia a la multidireccionalidad en la relación de causalidad; y otro, donde una concurrente dio relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva. Por otro lado, se observó el predominio de una sola perspectiva del problema, como si fuera la realidad; excepto en dos profesionales (Eje 6). Por último, predominó la combinación de factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dieron cuenta de regularidades y diversidades al momento de situar la situación problema (Eje 7). El análisis de los indicadores de la Dimensión II “Intervención Profesional” arrojó valores muy variados: 1 de las participantes no indicó quién decidió la intervención, otro la ubicó fuera del agente profesional de la salud y 3 participantes situaron la decisión sobre la intervención unilateralmente en el agente profesional de la salud (Eje 1); 2 participantes indicaron la decisión sobre la intervención situada en el agente profesional de la salud, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes y solo una profesional pudo dar cuenta de una intervención decidida y construida por el agente profesional de la salud conjuntamente con otros agentes.

Asimismo, se obtuvieron respuestas variadas respecto a las acciones (Eje 2). Algunos/as profesionales no mencionan acciones, mientras que, en contraste, otros y otras indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención. Por otra parte, hay residentes que actúan con otros/as agentes y concurrentes, que además realizan una construcción conjunta del problema y de la intervención; en menor medida hay residentes que no dan cuenta de agentes en la intervención, actúa otro/a profesional o actúan solo ellos/as (Eje 3). Algunos residentes no mencionan sobre quien se actúa, a diferencia de las concurrentes que hacen referencia a acciones sobre sujetos individuales, tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto (Eje 5).

En relación a los indicadores de la Dimensión III “Herramientas”, se presentaron valores disímiles. Por un lado, algunos y algunas profesionales mencionaron el uso de una herramienta vinculada a una dimensión del problema, otros y otras hicieron referencia a una sola vinculada a diferentes dimensiones; en otros casos se mencionaron varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema; un residente hizo referencia a varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema. Respecto al carácter de las mismas, la mitad de la muestra mencionó herramientas específicas del rol profesional vinculadas a los modelos de trabajo del área. Dos profesionales, en cambio, hicieron referencia a herramientas sin especificidad con relación al rol profesional. En otro caso un residente aludió a herramientas vinculadas al rol profesional y al área de actuación con alguna referencia teórica que justifique su uso mientras que otra participante no respondió esa consigna.

Por último, respecto a la Dimensión IV “Resultados y Atribución”,

la mitad de la muestra menciona resultados sin atribución. En cambio, en dos casos se mencionan resultados con atribución unívoca y otros/as dos profesionales le atribuyen los resultados a más de una condición. En lo referido a la consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención, se encontraron valores variados, pero se destaca que ninguna persona de la muestra pudo dar cuenta de resultados y atribución ponderados consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores y actrices en interrelación.

Breve recorte del análisis de las entrevistas y articulación

A partir de las entrevistas se obtuvo que 7 de los y las 8 profesionales totales, no tuvieron ningún tipo de formación relativa al abordaje de las violencias de género durante la carrera de grado. Solo R2 manifestó haber realizado el curso de género obligatorio de la UBA, incorporado recientemente [1]. 5 profesionales refirieron no haber tenido, hasta el momento de las entrevistas, ningún tipo de formación relativa al abordaje de las violencias de género en el marco de su residencia/concurrencia. R3 y R4 manifestaron haber tenido que estudiar sobre la temática para el examen de residencia y R1 manifiesta haber tenido dicha formación en el marco de un curso de DDHH. En relación al conocimiento de protocolos institucionales, sólo R1 y R2 refieren conocer protocolo para el abordaje de situaciones de violencia de género dentro de la institución donde transitan la residencia/concurrencia. R3 refiere no conocer protocolo para situaciones de violencia de género, pero sí refiere conocer protocolo para situaciones de Abuso Sexual Infantil (ASI). El resto de los y las participantes refieren no conocer ningún protocolo para el abordaje de las violencias de género.

De la muestra total de 8 entrevistados/as, 5 consideran importante la formación en el abordaje de las violencias de género e indican como necesario el aprendizaje de herramientas para abordar dicha problemática. Del resto de la muestra solo 1 residente no lo considera importante ni necesario mientras los/las otros/as 3 no especifican.

En términos generales, salvo algunas excepciones, la mayor parte de la muestra no pudo dar cuenta de definiciones bien acabadas sobre violencia contra las mujeres por motivos de género según la estipula la Ley N° 26485, ni distinguir los tipos y/o modalidades, observándose incluso, algunas confusiones sobre quienes pueden ser víctimas y victimarias/os. Las representaciones sobre VG se centran mayormente en el tipo de violencia física, ignorando o no pudiendo dar cuenta de la VG de tipos simbólica y psicológica. Sobre esta última, llamó particularmente la atención que las profesionales psicólogas no pudieran dar cuenta de ella. Asimismo, tanto en algunas situaciones-problema planteadas en los cuestionarios como en relatos durante las entrevistas, se han mencionado situaciones de violencia por motivos de género de tipo simbólica en el ámbito institucional sin poder ser, en algunos casos, discriminadas como tal.

Rodrigo (1997) define a las *teorías implícitas* como creencias

rígidas, formadas por conocimientos cotidianos experienciales, que, de manera organizada, permiten a los sujetos generar predictibilidad y manejo del entorno. Además, estas no son conscientes y su propósito es poder generar explicaciones eficaces y útiles, así como predicciones que se adapten al medio en su esfera material y social.

De acuerdo con ello, y por lo desarrollado hasta aquí, se podría deducir que la falta de formación y capacitación en estas temáticas, en las carreras de grado y de posgrado de profesionales de la salud, confluyen en un abordaje guiado a partir de las Teorías Implícitas de cada profesional. Las que, en esta muestra y en relación a la VG, demostraron, en la mayoría de los casos, ser deficientes, anticuadas e incluso erróneas, viéndose esto reflejado en un abordaje carente de especificidad e integralidad en la atención que estas problemáticas requieren.

Por otro lado, los *modelos mentales* se caracterizan por ser representaciones mentales flexibles, construidos a partir de los dominios de conocimiento, las teorías implícitas y la negociación de significados de y entre los sujetos en un escenario socio-cultural (Rodrigo, 1997). En el caso de aquellos/as profesionales que demostraron tener algunas representaciones más flexibles y ampliadas sobre la temática, manifestaron encontrarse faltos/as de herramientas, de protocolos, de contención institucional y de guardias de equipos interdisciplinarios especializados para realizar las interconsultas necesarias. Lo que resultaba en sensaciones de impotencia o ineficacia para el correcto abordaje integral de las problemáticas.

De esta manera, el impacto, tanto positivo como negativo, en la Ruta Crítica de las mujeres que acuden al sistema de salud, parecería quedar librado a las representaciones sociales de los y las profesionales de salud, las cuales estarán determinadas por sus teorías implícitas sobre la temática, construidas éstas por fuera del ámbito de su formación de posgrado de residencias y/o concurrencias.

Conclusiones

A partir de lo desarrollado en el presente trabajo, se enfatiza la importancia y necesidad de que los y las profesionales del área de salud reciban una formación integral, actualizada y pertinente sobre la temática, para que puedan, en primer lugar, identificar potenciales situaciones de violencia de género. Aunque en los motivos de consulta no se manifieste explícitamente la situación como tal, el motivo de la misma podría ser el resultado tanto físico como psicológico de la exposición eventual o crónica a situaciones de VG.

En segundo lugar, es importante que tanto los/as profesionales de la salud como las instituciones en las que están inmersos/as, cuenten con la estructura protocolar e institucional necesaria para poder brindar un abordaje integral e interdisciplinario y así garantizar lo que pronuncia y pretende promover la normativa de nuestro país. Por último, pero en un nivel de importancia prioritario, se requiere que el sistema de salud garantice funcionar como

un sistema facilitador en la ruta crítica de las mujeres en situación de violencia que allí acuden, evitando perpetuar situaciones de re-victimización y obstaculización en la ruta mencionada.

NOTA

[1] Curso de género para los alumnos y las alumnas de la UBA. Información disponible en <https://www.uba.ar/academicos/uba21/novedades.php?id=375>

BIBLIOGRAFÍA

- Erausquin, C. (2019) Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso. CABA: PsiDispa.
- Ley N° 26485. Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Buenos Aires, 1 de abril de 2009.
- OPS/OMS (2000) Programa Mujer, Salud y Desarrollo. La Ruta Crítica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina.
- Rodrigo, M.J. (1997) "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas", en Rodrigo M.J. y Arnay J. La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, España: Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en Pozo I. y Monereo C. (comps.) El aprendizaje estratégico. Aula XXI. Santillana. Madrid.

DE LA ESCUELA NORMALIZADORA AL MERCADO REGULADOR: LA SUBJETIVIDAD EN RIESGO

Rojas Breu, Gabriela; Fernandez, Veronica

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

RESUMEN

Desnaturalizar matrices teóricas y prácticas institucionales es imperioso para acceder a un ejercicio de la profesión ético y reflexivo. Por tal motivo, este trabajo acude al análisis histórico comparativo para analizar constructos teóricos que desde el campo de la salud y de la criminología se introducen en el ámbito escolar. Se comparan dos períodos de la educación argentina: 1900-1930 y 1995-actualidad. Diversas perspectivas críticas han denunciado en el campo de la criminología la vinculación entre el orden político y las ideologías científicas. Ahora bien, este análisis en clave de denuncia, ¿ha sido aplicado a la institución escuela y sus saberes implicados toda vez que estos son piezas clave en la reproducción de la estructura social, política, cultural, histórica y económica? Responder este interrogante y visibilizar la articulación entre la dimensión política y la patología en el discurso escolar solidaria de la importación del discurso médico y la criminología es el objeto de este trabajo, para el cual el análisis histórico, el relevamiento de fuentes primarias y el análisis bibliométrico son asistencias privilegiadas.

Palabras clave

Criminología - Psicología educacional - Patologización - Análisis histórico

ABSTRACT

FROM THE NORMALIZING SCHOOL TO THE REGULATORY MARKET: SUBJECTIVITY AT RISK

Denaturing theoretical matrices and institutional practices is imperative to access an ethical and reflective exercise of the profession. For this reason, this work uses comparative historical analysis to analyze theoretical constructs that are introduced into the school environment from the field of health and criminology. Two periods of Argentine education are compared: 1900-1930 and 1995-present. Various critical perspectives have denounced in the field of criminology the link between the political order and scientific ideologies. Now, this analysis in the key of denunciation, has it been applied to the school institution and its implicated knowledge since these are key pieces in the reproduction of the social, political, cultural, historical and economic structure? Answering this question and making visible the articulation between the political dimension and the pathology in the solidarity school discourse of the importation of the medical discourse and criminology is the object of this work, for

which the historical analysis, the survey of primary sources and the analysis Bibliometric are privileged assistances.

Keywords

Criminology - Educational psychology - Pathologization - Historical analysis

Introducción

El análisis histórico constituye un recurso privilegiado para desnaturalizar y deconstruir matrices teóricas y prácticas institucionales. Por tal motivo, este trabajo acude al mismo para analizar determinados constructos teóricos que desde el campo de la salud y de la criminología se introducen en el ámbito escolar. En este sentido, se emplea el método comparativo propuesto por P. Ariés a partir de dos períodos de la educación argentina: 1900-1930 y 1995-actualidad. Se fundamenta dicho recorte en el precepto de que solo en la comparación es dable advertir aspectos de la propia estructura social y mentalidad operando su desnaturalización. Diversas perspectivas críticas han denunciado en el campo de la criminología la vinculación entre el orden político y las ideologías científicas. Ahora bien, este análisis en clave de denuncia, ¿ha sido aplicado a la institución escuela y sus saberes implicados toda vez que estos son piezas clave en la reproducción de la estructura social, política, cultural, histórica y económica? Responder este interrogante y visibilizar la articulación entre la política y la patología en el discurso escolar con la asistencia del discurso médico y la criminología es el objeto de este trabajo.

Metodología

El trabajo se inscribe en una matriz integrada por referencias teóricas derivadas de la psicología jurídica, la psicología educacional y la criminología. El tipo de diseño será de carácter descriptivo e interpretativo. Las categorías de investigación serán de exclusivo alcance cualitativo, al tiempo que los procedimientos consistirán en el análisis histórico (basado en el método comparativo propuesto por P. Ariés), el relevamiento de fuentes primarias, el análisis bibliométrico y la revisión bibliográfica.

Período 1900-1930

En este período, la institución escuela es considerada una pieza estructural de la construcción de subjetividades solidarias de la idea una ciudadanía que soporte la idea de Estado nación. En

tales términos, la socialización asume un deslizamiento compatible con la normalización. Esto es: ajustarse a la norma es ser típico o, al menos, no ser desviado o diferente. Esta afirmación se desprende del relevamiento de iniciativas institucionales previstas por el Consejo Nacional de Educación (vg. el Instituto de Psicología Experimental, el curso de perfeccionamiento para la enseñanza de niños anormales) y de publicaciones de esta misma entidad. Respecto a estas, el análisis bibliométrico de El Monitor de la Educación Común arroja que el tema que aparece con mayor frecuencia corresponde a los “niños retardados pedagógicos”. Le siguen: concepciones de educación, temas de matemáticas, lengua y literatura, pedagogía y arte. Es decir, en primer lugar, se encuentra un movimiento de categorización cuyo agente es el Estado que absolutiza un rasgo convirtiendo una dificultad en un tipo de sujeto: los “anormales”.

Ahora bien, si pensamos en un análisis cualitativo, es interesante indagar sobre el contenido de programas educativos con sesgo preventivo. Ejemplo de lo antedicho lo constituyó la Colonia Torres, creada en 1915 y dirigida por el Dr. Cabred. Dicho proyecto incluye como uno de sus ejes la enseñanza moral, con el fin de modelar al sujeto (Rojas Breu, G., Fernández, V., 2011). El Boletín Anamnésico da cuenta de que esta prevención recae sobre la probable criminalidad; “¿en su familia hay delincuentes?”; “Aspecto del cuello”, “Malformación craneana” son algunas de las 84 preguntas estandarizadas que integran este boletín. Se busca así la detección temprana de la criminalidad bajo el amparo del determinismo positivista que convierte en peligroso al sujeto de manera independiente de sus actos. La escuela, entonces, pasa a ser un lugar destacado donde identificar diferencias que construyan estereotipos ante los cuales reaccionar en pos del control social. La antropometría, la biotipología y la eugenesia serían los soportes científicos que velarían la práctica violenta: El Monitor publica las doce secciones que integran el Instituto de Psicología Experimental, creado en 1929 bajo la dependencia del Consejo Nacional de Educación, entre las cuales se encuentran el Servicio de Antropometría, Biometría Eugénica y Biopatología, destinada a detectar criminalidad. Y esta práctica excede la educación pues incluye actores provenientes del campo de la salud y del trabajo social: médicos, maestros y visitadoras de higiene escolar integran este “dispositivo de prevención primaria”.

Otra iniciativa orientada a este fin se da en el campo de la capacitación: este Instituto imparte el “Curso de perfeccionamiento para la enseñanza de los niños anormales”, a cargo de médicos. Este curso tiene un marcado sesgo *correccionalista* dado que no solo la capacitación versaba sobre los criterios para confeccionar diagnósticos psicológicos sino que también abarcan las “normas para corregirlos” (CNE, 1925). ¿Corregir qué? La pregunta equivoca los términos: corregir a quién es la correcta, jerarquizando las subjetividades en construcción. Este examen psicológico incluye varios apartados: anomalías de carácter, inmorales constitucionales, falsos anormales del carácter, retardados pedagógicos, tartamudos, entre otras. Y, conforme el

paradigma etiológico, se dirimen en el campo de las causas factores biológicos y mesológicos. Esto permite establecer una clasificación psicológica que recae en los niños evaluados a los que la categoría de delincuentes los alcanza con facilitada predicción: el Consejo Nacional de Educación aborda, por ejemplo, la derivación de los “los falsos anormales afectivos” en “verdaderos y propios delincuentes” (Op. cit.). Y el correccionalismo insiste en aras de la prevención: “Medios para corregir a los indóciles, indisciplinados, caprichosos, mentirosos, cleptómanos, crueles, violentos, impulsivos, etc. Acción preventiva de la escuela primaria”. Nuevamente, aparece la escuela asumiendo un rol preventivo, la psicología como disciplina explicativa de la delincuencia; el peso de la constitución biológica; y la propuesta correctiva (Rojas Breu, G., Fernández, V., 2011: 300). Desde el campo de la educación se construye la categoría de “menor” -palabra rechazada por el paradigma de la protección integral vigente solidaria de la consideración de los/as niños/as como sujetos de derecho- como posible delincuente.

Pero la criminalidad no era el único interés ni el más acusado entre las políticas e iniciativas impartidas por el Ministerio de Instrucción Pública. Las dificultades del aprendizaje es el tema que asume la mayor frecuencia en los temas publicados en la revista supra mencionada. Pero estas dificultades nuevamente son absolutizadas para convertir al niño en *retardado*. Esta absolutización del diferente - concepto que importamos de la criminología crítica - descansa en postulados “científicos” basados en criterios empiristas devenidos en experimentales: ““El examen psicológico tendrá que ser, antes que nada, un examen de sensibilidad. La sensibilidad produce los aspectos mentales y volitivos que son la fuente de los conocimientos y las acciones, del saber y la moralidad” (CNE, Morzone, 1927). De esta manera, los fenómenos fisiológicos determinan los fenómenos psíquicos: déficits fisiológicos determinarán, entonces, y de manera inexorable, debilidad mental y criminalidad. Pues, “es precisamente a la exquisitez de todos sus sentidos que el hombre debe su superioridad en la escala zoológica” (Op. cit.). Por tal motivo, la escuela es habitada por discursos psicopatológicos de corte positivista, tal como se desprende de los exámenes anamnésicos previstos, que tienen por fin indagar caracteres heredados y estigmas degenerativos, con consonancia con la teoría de la degeneración de Morel y la eugenesia de Galton. El examen somático, asimismo, incluye el examen antropológico, morfológico y fisiológico (CNE, 1926:50). El morfológico observa si las partes que constituyen el conjunto del cuerpo son conforme a las de tipo humano medio” (1929:49). Los dos últimos exámenes consisten en un estudio gramométrico y la medición de alteraciones craneanas. El fundamento de estos abordajes descansa en la “correlación que existe entre las atipias morfológicas y las atipias psíquicas”. Las primeras, indican un hipodesarrollo cerebral con consecuente criminalidad. Los mismos fundamentos científicos que avalaron prácticas eugenésicas y soportaron el derecho de autor, recaen en la categorización de

niños y niñas, construyendo estereotipos en momentos de plena estructuración subjetiva.

Orden social e infancia: aportes de la ciencia a la docilidad subjetiva

De lo expuesto surge que la escuela funciona como institución que tenía por fin, entre otros, diagnosticar, clasificar y corregir. Si bien la ley 1420 establece la inclusión en el ámbito escolar de toda la población que tuviese entre 6 y 14 años, esta inclusión se hace en términos “correctivos” donde se absolutiza al diferente en plena construcción de subjetividad en aras de “neutralizar la anormalidad”. La idea de corrección desplaza la idea de castigo, lo cual resuena, llamativamente, en el campo criminológico. Y si esto ocurre, ¿no es pertinente pensar en los efectos del “etiquetamiento” tal como se pensó en dicho campo? Máxime cuando la población etiquetada es invitada a habitar esa identidad en momentos por definición de vulnerabilidad. El imperativo es *corregir*, corregir sujetos, o más bien, según Zubiatur (1884), corregir la infancia. Será casualmente Pavarini, referente del derecho penal, el que denuncie la criminalización de la infancia asistida por la psicología infantil: “Desde el punto de vista de la psicología infantil, Zubiatur consideraba que eran los criminalistas los más preparados para abordar a estos sus sujetos a partir del “estudio psicológico del individuo”. El niño en tanto cuerpo en vez de ser castigado, debe ser inscripto en un orden (Pavarini, 1983:46).

Pero antes de profundizar en esta línea es interesante ubicar lo que ha ocurrido en la criminología en su campo natural, el penal. Este discurso pasó de estudiar el acto (el delito) al autor (el delincuente) para, desde las miradas críticas, interesarse luego por la reacción penal y social desnudando o denunciando la articulación entre las ideologías científicas y la construcción de un orden social desigual y violento que era legitimado y velado por las mismas (Basaglia, 1987, Baratta, 2004, Anitúa, 2005, Zaffaroni, 2003, 2005, entre otros). Sin embargo, cuando la criminalización sucede en un ámbito no natural como lo es el penal, este derrotero crítico no tiene lugar, generando la necesidad de ahuecar este ámbito con nuestra pregunta: ¿es ético y legítimo absolutizar las infancias de la mano de la ciencia?

Los autores mentados denuncian abordajes en nombre de la ciencia reductores y legitimantes de prácticas violentas, pero veladas, que tienen por fin cristalizar un orden y reproducir las condiciones políticas. Ya no corregir, sino disciplinar “permitiendo una eficaz pervivencia de una microfísica del poder. La pretendida “cientificidad” dará forma y textura a esta nueva racionalidad, esto es, el consenso acerca de un orden social (político) determinado, incluso allí donde lo irracional irrumpe” (Rojas Breu, G., 2020: 37). La criminalidad pasa a ser reinscripta en su origen natural: en tanto constructo social, cultural, histórico, político, económico. ¿Qué ocurre cuando no se habla de criminalidad sino de niños que no se ajustan a la norma? El campo educativo es un lugar privilegiado para reproducir un

orden que no es sino político. Y, en este sentido, si el delito no es un dato preconstituido, tampoco lo serán los diagnósticos psicopatológicos que muchas veces parecen obedecer más al orden social que al padecimiento subjetivo. En palabras de Pavarini, la criminología es “una pluralidad de discursos (...) orientados hacia la solución de un problema común: cómo garantizar el orden social” (1983: 18), y a este fin no solo obedece la criminología o, más bien, como el mismo autor señala, el campo penal no agota la incumbencia de esta disciplina.

En todo caso, la criminología pone en evidencia que la desviación es lesiva del orden y en ese caso debe ser objetivada en términos científicos que habiliten su control y corrección. Pero, como bien se ha visto en el apartado anterior, las desviaciones se objetivan en momentos previos a la intervención del sistema penal, momento en el cual se instalan estereotipos legitimados por discursos provenientes de la salud. La alianza educación, salud y criminología sigue operando, por lo que insistir en lecturas críticas y deconstructivas es relevante. Ahora bien, si se asume que el orden social es político, en tanto se trata de los modos en los que se piensan y reproducen las relaciones sociales y económicas en el marco de un determinado orden normativo de base estatal (Rojas Breu, 2020), la sociología debe auxiliar este análisis. En tal sentido, dirá Grüner (2007) que este orden gestado de manera violenta se eterniza tras la subjetivación de dicha violencia. En efecto, el *partenaire* de este orden es el sujeto dócil que asume el interés ajeno como interés propio. ¿Qué ocurrirá entonces para los sujetos que escapan a la autocensura? Claramente este enfoque niega la patología y la anomalía y opone en cambio un análisis basado la estructura social en clave de denuncia. Acorde los desarrollos planteados por Grüner (2007), Virgolini y Simonetti (2003), entre otros, es condición del orden no solo la pretensión del Estado de mandar sino la construcción de ciudadanos que se conviertan en sus propios vigilantes, de la subjetivación de la violencia objetiva renegada, fuente de legitimidad social (Grüner, 2007: 51).

Período 1995 - actualidad

Si de cambios hablamos debemos precisar qué entendemos por ello, dado que tal como se ha planteado, hay un punto insoslayable que tuvo y ha tenido la escuela y el sistema académico en general que fue, y es, alcanzar la común medida. Sin embargo, aquello que no debemos dejar de lado es lo planteado por Foucault quien plantea que “La enfermedad es, en una época determinada y en una sociedad concreta, aquello que se encuentra práctica o teóricamente medicalizado” (Foucault, 1999) De esta forma el proceso de enseñanza, el de aprendizaje y el de sujeto se encuentran avasallados por el quehacer biologicista que determina que aquello que no puede precisarse en la actualidad podrá ser investigado a posteriori, señalando que la herencia, lo congénito y lo determinado por la genética es lo que determina la escena. Tal como señala Foucault (1999), la biohistoria es el modo de pensar los efectos en el ámbito biológico de la inter-

vención médica, la huella que deja en la historia humana dicha intervención. El eje patológico que determinaba a un niño ser “anormal” en el siglo anterior, solo ha cambiado de matices, pero en su estructura es semejante. El contexto determina que este nuevo niño, es un niño que deberá adaptarse a un quehacer competitivo, a un hacer con el tiempo, que nos determina, desde “antes de que el niño sepa del tiempo”. Siempre es lo anterior, lo que hubo que haber realizado, lo que se debe haber dicho, lo que pudo haber sido enseñado y que al mismo tiempo deberá ser pensado como un sujeto que debe “hacer”, en tiempo y forma, que tal como sucedió desde el nacimiento de la Escuela Moderna, ese saber, es un saber que acorta los tiempos, que impone mejores y mayores rendimientos, que el hoy ya debería ser ayer, y que por ende, si el niño no alcanzó, lo que debería haber alcanzado, está fuera de competencia y, por tanto, enfermo. El nuevo regulador es la medicalización de dicho desfasaje, pero para ello se debe pensar en indicadores a nivel “biológico” que ameriten dicha “patologización” y no solo que ameriten, sino que tengan un sello de distinción, a través de un certificado único de discapacidad que “posibilite” al niño “imposibilitado” una regulación de sus acciones que se lleve a cabo desde “sus terapias cognitivas” a su quehacer psicológico y su forma recreativa en un mundo que se encuentra prearmado, y donde el niño deberá adaptarse con todas las prótesis propuestas.

¿Ha cambiado lo que determinaba la anormalidad en el siglo pasado? Han cambiado los envases, pero no los contenidos. La esencia permanece intacta, o mejor expresada, diferente, más veloz, dinámica, con una rapidez que se dirige hacia ritmos inusitados. El sujeto se cree libre y autónomo cuando en verdad es un tirano consigo mismo, se autoexplota, haciéndose rehén de sus propias producciones. Al niño no se le da tiempo de ser niño, su tiempo está sujeto a los mandatos de un “tiempo” que es el del consumo, la competencia, el mercado, el saber hacer, la productividad: “el juego de ejercicio no es útil, no tiene sentido porque no es productivo”. Hasta el juego debe responder al imperativo tiránico de la productividad y la utilidad.

Si en trabajos anteriores nos preguntábamos por los cambios que se producían en desde los comienzos del siglo anterior y el presente, y llegábamos a la conclusión de que había un viraje del “decir”, al “hacer”, hoy no solo podemos decir que hay una modificación en ese sentido, sino que hay una irrupción del “tener”. No es suficiente que diga, que haga sino que “tenga”, para no ser considerado un sujeto anormal. ¿Qué debe tener? Adquisiciones tempranas, cantidad de palabras, cantidad de mirada, manejo de los elementos, inmersión en una lengua extranjera. La marca de distinción se encuentra de entrada. “Dis” que determina aquello que diferencia, que enaltece, aunque también aquello que deja huella, y que oscurece.

El niño que no se adapta a esos estándares de producción queda segregado, a la manera de un “homeless”, un sin techo, un sin hogar, porque la nueva realidad le impone que si no puede eso, no podrá nada, y su diagnóstico será nodal para poder dar

cuenta de su “poder” dentro de una sociedad que tiene como el pilar el “tener” en lugar al ser.

Conclusiones

El análisis histórico realizado advierte que en ambos períodos indagados la absolutización del rasgo como movimiento de construcción del diferente es algo que insiste con diferentes insumos teóricos y constructos técnico-conceptuales. En tal sentido, persiste la alianza entre un orden socio-político-económico y una ideología científica que transforma en subjetivas variables de otra índole. Visibilizar la articulación entre estos mecanismos de construcción y las categorías con las que en la actualidad se descuartiza la subjetividad en manos de criterios supuestamente asépticos y garantidos por la lógica actuarial es sumamente relevante en tanto constituye un paso inexorable para alcanzar el paradigma que concibe al/a niño/a como sujeto de derecho y un imperativo elocuente para nuestra disciplina, la psicología, toda vez que lo que está en juego no es sino la dimensión subjetiva misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anitua, G.I. (2005). *Historia de los pensamientos criminológicos*. Ed. Del Puerto.
- Aries, P. (1986). *El tiempo de la historia*. Ed. Paidós.
- Baratta, A. (2004). *Criminología crítica y crítica del derecho penal. Introducción a la sociología jurídico penal*. Siglo XXI.
- Basaglia, F. (1987). *Los crímenes de la Paz*. Siglo XXI
- Consejo Nacional de Educación (1924). *El Monitor de la Educación Común*. 622: 8-13.
- Consejo Nacional de Educación: “Educación Común” - informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública (1932).
- Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. 1883, 18.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Obras esenciales. vol. II. Paidós.
- Grüner, E. (2007). *Las formas de la espada. Miserias de la teoría política de la violencia*. Colihue.
- Morzone, L. (1929). “El Monitor de la Educación Común”, Nº 682: 315-329
- Pavarini, M. (1983). *Control y dominación. Teorías criminológicas burguesas y proyecto hegemónico*. Siglo XXI.
- Rojas Breu, G. y Fernández, V. (2011). Estudio comparativo de dos períodos de la psicología educacional: de la criminalidad anticipada a la violencia disruptiva. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/6>
- Rojas Breu, G. (2020). Criminología del acto, política o de autor: las fórmulas de la sinécdoque y el imperativo de integración [Trabajo libre]. *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.. Facultad de Psicología - UBA*. Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-007/865>



Simonetti, J.M., Virgolini, J. (2003). *Criminología, política y mala conciencia*. Editores de Puerto.

Zaffaroni, E. R. (2003). *Criminología: aproximación de un margen*. Editorial Temis.

Zaffaroni, E. R. (2005). *En busca de las penas perdidas (Deslegitimación y dogmática jurídico-penal)*. Ediar

Zubiaur, J. (1884). *La protección del niño*, Tesis de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Buenos Aires: Imprenta y Lit de Luis Maunier.

LA ENSEÑANZA DE LA FLUIDEZ LECTORA EN ESPAÑOL. UNA REVISIÓN NARRATIVA

Roldan, Luis Angel; Palacios Vallejos, Maria Eugenia; Arnés, Victoria; Domenech, Aldana; Pérez Casal, Sofía
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. La Plata, Argentina.

RESUMEN

La presente revisión, narrativa y no sistemática, recorre un conjunto de investigaciones que han mostrado la importancia de la enseñanza de la fluidez lectora entendida como habilidad multicomponencial. Leer fluidamente supone que el lector lea con precisión, velocidad y recuperando los aspectos prosódicos del lenguaje oral. A su vez, dichos aspectos se integran en diferentes niveles del lenguaje escrito: palabras, oraciones y textos. Esta habilidad se constituye en una vía privilegiada para la comprensión de textos, objetivo último de la lectura. Se analizan específicamente trabajos que presentan el diseño o intervenciones destinadas a mejorar dicha habilidad en sujetos hablantes nativos del español. Por un lado, se describen aquellos trabajos que se han enfocado en mejorar la precisión y la velocidad lectoras. Por otro, las indagaciones más recientes que incorporan la prosodia como elemento ineludible en la mejora de la lectura y la comprensión. Finalmente, se analizan las implicaciones prácticas de la revisión, tanto para contextos educativos como clínicos.

Palabras clave

Lectura - Comprensión lectora - Fluidez lectora - Lectura prosódica

ABSTRACT

TEACHING READING FLUENCY IN SPANISH. A NARRATIVE REVIEW

This is a narrative and non-systematic review covering a number of investigations that have shown the importance of teaching reading fluency understood as a multi-component skill. Reading fluently supposes that the reader reads with accuracy, speed and a good use of prosodic features. In turn, these three components: speed, accuracy and prosody are integrated into different levels of written language: words, sentences and texts. This ability constitutes a privileged way to achieve test comprehension, the ultimate goal of reading. Papers that present the design or interventions to improve reading fluency in native Spanish-speaking children are analyzed. On the one hand, those articles that have focused on improving reading accuracy and speed are described. On the other, the most recent investigations that incorporate prosody as an inescapable element for improving reading and comprehension. Finally, the practical implications of the review for both educational and clinical contexts are discussed.

Keywords

Reading - Reading comprehension - Reading fluency - Prosody

La fluidez lectora

Leer fluidamente supone que el lector lea con precisión, velocidad y recuperando los aspectos prosódicos del lenguaje oral. A su vez, dichos aspectos se integran en diferentes niveles del lenguaje escrito: palabras, oraciones y textos. Gómez-Zapata, Defior y Serrano (2011) definen la fluidez de la siguiente manera:

[...] se podría definir la fluidez lectora como la habilidad de leer palabras, pseudopalabras y textos con precisión (es decir, sin errores en su decodificación), de una manera expresiva y a un ritmo adecuado, de tal forma que la atención pueda dirigirse a la comprensión de aquello que se lee. Además, el lector fluido utilizará esta habilidad de forma estable con diferentes tipos de materiales escritos, aunque sea la primera vez que los lee. (p. 66).

De lo anterior se desprende que la fluidez es un constructo que refiere a una habilidad compleja y multicomponencial, puente entre la decodificación y la comprensión del texto, de ahí radica la importancia en revisar la evidencia empírica para orientar la enseñanza y las formas de mejorarla.

El primer aspecto reconocido de la fluidez refiere a la automatización en el reconocimiento de las palabras. Le Berge y Samuels (1974) argumentaron que ante la limitada capacidad de atención de los seres humanos, automatizar el reconocimiento de las palabras resulta necesario para que los lectores puedan dedicar recursos cognitivos a otras actividades de orden superior, como la comprensión de textos.

Más tarde, la investigación reconoció el papel que tiene la prosodia en la fluidez lectora. La lectura prosódica se refiere al uso de los rasgos prosódicos del lenguaje como son las pausas, el acento y la entonación, así como a una apropiada segmentación de la frase en sintagmas con significado (Dowhower, 1991). Pronto se reconoció que la recuperación de los aspectos fonológicos suprasegmentales son claves para la construcción del significado del lenguaje escrito (Rasinski & Hoffman, 2003).

Las demandas del aprendizaje de la fluidez se ven influidas por las características del sistema de escritura en la que se presenta. En Español, por ser un sistema transparente, algunos aspectos como la precisión en la lectura se aprenden con menor esfuerzo por parte del lector. En cambio la velocidad en la lectura, supone un largo trayecto de aprendizaje. Además, una

vez que la automaticidad se consolida, sus relaciones con la comprensión del texto, parecen decrecer a lo largo del trayecto escolar. En cambio, la prosodia parece seguir correlacionando con la construcción del significado textual, incluso en el nivel secundario de enseñanza (Valencia et al., 2010).

De las particularidades que adquiere el desarrollo de la fluidez surge la importancia de realizar una revisión de investigaciones que tengan como objetivo mejorar la lectura fluida con población hispanoparlante, y, a partir de la evidencia recogida, informar sobre la importancia de dichas prácticas en los contextos clínicos y educativos. En eso consiste el objetivo del presente trabajo.

La mejora de la precisión y la velocidad

En términos generales, en la bibliografía, se sitúa que la fluidez mejora con la práctica y exposición continua. La lectura repetida es uno de los métodos más conocidos para mejorarla (Kuhn & Stahl, 2003). En los últimos años, comenzó a investigarse sobre la lectura acelerada de palabras, método con el cual se han demostrado mejoras en el reconocimiento rápido y preciso de dichas unidades (Breznitz; 2006 citado por Zapata, Defior, Serrano; 2011). El mismo, consiste en un aumento de velocidad en la lectura con la ayuda de un docente o terapeuta.

Jiménez-Porta y Martínez-Diez (2018) presentan un estudio en el cual evalúan e intervienen sobre dicho proceso, tanto en niños con características de dislexia (CCD) como sin características de dislexia (SCD). La falta o disminución de la fluidez se considera un indicador importante para el diagnóstico de dislexia, debido a que, dichos sujetos presentan dificultades para automatizar los procesos lectores. Por lo tanto, el reconocimiento de palabras es más lento, y puede repercutir en otras áreas de aprendizaje. De allí la importancia de la identificación e intervención tempranas en este tipo de dificultades.

El estudio mencionado se centró en la implementación de un videojuego (*Minecraft*) como forma de intervención, en un diseño pretest, aprendizaje y postest. Se realizó una evaluación a los cinco niños de entre 6 y 8 años antes y después de la intervención en una serie de tareas ligadas a la fluidez lectora: lectura de una lista de palabras de alta frecuencia; registro de lectura oral de un texto; lectura de la lista de palabras de *Minecraft* y conceptos de este videojuego. Los dos primeros instrumentos se emplearon para determinar el nivel de fluidez, mientras que los últimos dos se centraron en evaluar los conocimientos adquiridos luego de la interacción con el videojuego (Jiménez-Porta y Martínez-Diez, 2018).

La elección de este tipo de actividad es interesante, ya que es un videojuego “convencional” que se adapta al formato de la intervención, es decir, es una estructura lúdica centrada en el ejercicio lúdico y la diversión por parte del jugador (Calvo Ferrer, 2018). Así, este videojuego adquiere rasgos educativos para la fluidez lectora y se constituye como una elección apropiada por sus posibilidades de lectura y por su presentación de un mundo virtual que permite una experiencia multi-sensorial de aprendizaje.

Al comparar el desempeño de los participantes en las tres pruebas implementadas en el pre-test y post-test, los autores encontraron que en todos los casos estos mostraron avances en sus capacidades de lectura de palabras y su fluidez lectora, mediante las sesiones de aprendizaje realizadas utilizando el videojuego *Minecraft* (Jiménez-Porta y Martínez-Diez, p. 88, 2008).

Otro artículo que presenta una intervención a partir de un videojuego es el de Rosas, Escobar, Ramírez, Meneses y Guajardo (2017), quienes se proponen evaluar el impacto de una intervención explícita, sostenida y directa en niños de primer grado de primaria con riesgos de manifestar dificultades lectoras, de alto y bajo nivel socioeconómico. La intervención se dirigió a automatizar los procesos básicos de decodificación -correspondencia fonema/grafema- para poder consolidar el reconocimiento visual de las palabras que conlleva mayor disponibilidad para recursos cognitivos de alto nivel, ligados a la comprensión lectora.

Estos autores utilizan un videojuego “serio” (Calvo Ferrer, 2018), el *GraphoGame*, un software específico para la consolidación de la correspondencia grafema-fonema, y cuyo objetivo principal es el aprendizaje, relegando en segundo plano el aspecto lúdico. Este video juego presenta un mecanismo de adaptación que permite sostener la motivación del niño, ya que mantiene un nivel óptimo de desafío entre lo que el niño percibe como fácil y lo que es capaz de aprender. Los resultados muestran que la intervención tuvo efectos en las variables de reconocimiento rápido y en la identificación del sonido de las letras, pero no en la lectura de palabras y pseudopalabras.

Zapata, Defior y Serrano (2011) describen otro programa de intervención, que también tiene como objetivo mejorar habilidades relacionadas a la fluidez lectora, especialmente en niños con Dislexia de entre 8 y 11 años. Es un programa con formato de juego interactivo individualizado (*Galexia*) y adaptado. También es estructurado y secuencial, ya que parte de la sílaba, y pasando por las palabras, culmina con la lectura de textos. En el mismo se combina la lectura repetida como la acelerada, descritas anteriormente. Al mismo tiempo, incluye actividades metafonológicas, entre las que se encuentran tareas de análisis, síntesis y reglas de correspondencia entre fonema-grafema.

Por último, Ferroni, Barreyro, Mena, y Diuk (2019) diseñaron una intervención basada en la lectura en voz alta de los textos. Durante la lectura, el adulto iba apoyando la comprensión de los textos mediante la realización de preguntas. Luego de la lectura del adulto, se le pedía al niño que realice una lectura en voz alta de alguno de los fragmentos del texto. Además del trabajo con los textos se realizaban lecturas repetidas y aceleradas con unidades léxicas y subléxicas. A través de un diseño cuasiexperimental con un grupo control, los autores encuentran mejoras en el grupo intervenido en la velocidad de la lectura de palabras que formaron parte de la intervención, y además en la lectura de palabras de transferencia (que no formaron parte de la propuesta de enseñanza) y no palabras.

La mejora de la prosodia

La prosodia es un aspecto central de la fluidez lectora, el cual ha sido considerado en menor medida en las investigaciones, en comparación con la precisión y la velocidad lectora. Poniendo el foco en el desarrollo de las habilidades fonológicas suprasegmentales, comienzan a desarrollarse trabajos que indagan con mayor profundidad el impacto del aprendizaje y el trabajo con los aspectos prosódicos en la fluidez lectora.

El concepto de fonología suprasegmental hace referencia a los patrones acústicos que se producen en la relación entre los fonemas que componen las palabras y que generan diferentes rasgos prosódicos como el acento, la entonación y el ritmo del habla (Llisterri et al. 2016).

Raúl Gutierrez-Fresneda, Isabel María de Vicente-Yague-Jara y Elena Jiménez- Pérez (2020) realizaron un estudio cuasi-experimental con grupo control sobre el impacto del desarrollo de las habilidades prosódicas en los primeros años del curso educativo con niños españoles (7 y 8 años). Uno de los grupos recibe la intervención mientras que el otro sigue el curso usual de enseñanza. Los participantes habían adquirido un alto grado de correspondencia fonema-grafema y desarrollaron diversos tipos de estrategias para la lectura: silábica, vacilante, hasta otras más expresivas. (Gutierrez Fresneda et al., 2020).

La intervención incluyó el trabajo en varios aspectos. Los procesos de decodificación se ejercitaban mediante palabras y pseudopalabras a través de la secuencia: lectura silenciosa a nivel individual, lectura en parejas en voz alta y lectura global de todos los estudiantes. Por su parte, la comprensión sintáctica se trabajaba mediante diferentes tipos de oraciones en las que la entonación, el ritmo y el respeto de los signos de puntuación fueron relevantes para la adecuada comprensión de la información. Mientras que la comprensión textual se ejercitó mediante la presentación de parejas de textos en los que el significado de las oraciones cambia en función de su tipo y de la ubicación de los signos de puntuación. Los resultados en este estudio comprueban la importancia de la enseñanza sistemática de habilidades suprasegmentales para generar mejoras en el aprendizaje, evidenciando cambios en la fonología segmental, las habilidades suprasegmentales, la decodificación y la lectura a nivel sintáctico y textual.

Calet, Gutiérrez-Palma y Defior (2017) realizaron un estudio de intervención considerando todos los componentes de la fluidez y utilizando un diseño pre, postest con un grupo control sin tratamiento. El entrenamiento en fluidez focalizó en la automaticidad versus otro grupo que trabajó aspectos prosódicos y su impacto sobre la competencia lectora teniendo en cuenta dos niveles de lectura correspondientes a 2° y 4° grado.

El entrenamiento para el grupo de automatización implicó lecturas repetidas con énfasis en la velocidad y precisión. Luego se realizaron actividades para mejorar la conciencia fonológica y habilidades ortográficas. El entrenamiento en prosodia fue similar pero las lecturas repetidas y el feedback se focalizaron en la

acentuación, pausas, entonación y signos de puntuación con el modelado de la expresión si el niño lo hacía mal. Los signos de puntuación se marcaron en verde para facilitar el análisis supra-segmental. Por último, el grupo control leyó el mismo texto sin intervenciones ni feedback del profesor. Además, se realizaron actividades generales de lenguaje oral.

Los resultados indican que el entrenamiento prosódico fue el método más efectivo para mejorar tanto la fluidez (velocidad, precisión y prosodia) como la comprensión lectora aunque algunos resultados han dependido del nivel lector. En 2° grado el entrenamiento en prosodia mejoró tanto la automaticidad como la prosodia. En 4° grado el entrenamiento en prosodia fue efectivo en mejorar dichas habilidades pero solo mejoró la automaticidad en una medida (lectura de no palabras). Además, la intervención tanto del grupo de automaticidad como el de prosodia tuvo impacto en la eficacia lectora. En comprensión de oraciones sólo el grupo de entrenamiento prosódico mejoró significativamente lo que muestra el rol de la prosodia en la comprensión lectora en ese nivel del lenguaje escrito.

Además de la intervención en el contexto áulico, el trabajo sobre habilidades prosódicas resulta clave para el trabajo individual con sujetos que presentan dificultades lectoras. En un estudio de caso único, Calet, Perez-Morenilla y Santos-Roig (2019) analizaron la intervención de lecturas repetidas de un texto haciendo foco en la expresividad. Encontraron que dicha intervención no solo mejoraba las habilidades de fluidez lectora, también lo hacía respecto de la comprensión de textos.

Discusiones e implicaciones para la práctica

Los resultados sugieren que el entrenamiento en fluidez debe ser incorporado a la currícula escolar en tanto constituye un componente crítico de la competencia lectora. Tanto la automaticidad como la prosodia son cruciales para la lectura fluida. Esto implica que los docentes del nivel primario deberían enseñar a los niños a leer con la entonación correcta utilizando el modelado como herramienta y material que promueva este tipo de lectura, por ejemplo con narraciones que contengan diálogos o leyendo de forma repetida, y haciendo foco en el reconocimiento de las diferentes pistas suprasegmentales. Además, debe ser incorporada como una habilidad clave en el tratamiento de niños con dificultades lectoras o con riesgo de tenerlas.

Las investigaciones que se revisaron en este escrito, muestran que las intervenciones que trabajan fundamentalmente con habilidades metafonológicas no parecen impactar en el reconocimiento de palabras y pseudopalabras. En cambio la lectura repetida y acelerada de unidades léxicas y subléxicas mejora la precisión y la velocidad en el reconocimiento de esas unidades. La lectura repetida de diferentes tipos de textos, luego del modelo del docente o el terapeuta, se presenta como otra de las actividades claves para mejorar la fluidez lectora.

Asimismo, los resultados fundamentan el cambio de paradigma que incluye a la prosodia en la enseñanza de la lectura. Las

intervenciones que incluyen aspectos prosódicos son alentadoras para trabajar la lectura durante diferentes momentos del trayecto escolar, y también en contextos clínicos para el trabajo con niños con dificultades lectoras. Resulta destacable el efecto que tiene el trabajo sobre los aspectos prosódicos de la fluidez en la comprensión de oraciones y textos a lo largo de diferentes momentos de la escolaridad.

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que la investigación parece mostrar que el trabajo sobre las habilidades de la fluidez, en sus diferentes dimensiones y niveles, resulta crucial para el acceso a un derecho clave como el aprendizaje de la lectura.

Una línea de investigación futura refiere a poder replicar estas investigaciones en diversas poblaciones que presenten perfiles lectores distintos a las investigaciones de origen, y en diferentes momentos del desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., & Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction*, 52, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.006>
- Calet, N., Pérez-Morenilla, M. C., & De los Santos-Roig, M. (2019). Overcoming reading comprehension difficulties through a prosodic reading intervention: A single-case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 75-88. <https://doi.org/10.1177/026565901982625>
- Calvo-Ferrer, J. R. (2018). Juegos, videojuegos y juegos serios: Análisis de los factores que favorecen la diversión del jugador. *Miguel Hernández Communication Journal*, (9), 191-226. <http://dx.doi.org/10.21134/mhcj.v0i9.232>
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended benefellow. *Theory into practice*, 30(3), 165-175.
- Ferroni, M., Barreyro, J. P., Mena, M., & Diuk, B. (2019). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: análisis de los resultados de una intervención. *Interdisciplinaria*, 36(1), 273-288. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.1.18>
- Gómez Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología* 4(2), 65-73.
- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yague-Jara, I. M., & Jiménez-Pérez, E. (2021). Efectos de la conciencia suprasegmental en el aprendizaje de la lectura en los primeros cursos escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.10.001>
- Jiménez-Porta, A. M., Díez-Martínez, E. J. (2018). Impacto de videojuegos en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia. El caso de Minecraft. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*. 17(1). <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.77>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of educational psychology*, 95(1), 3. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Llisterri, J., Machuca, M. J., Ríos, A., y Schwab, S. (2016). La percepción del acento léxico en un contexto oracional. *Loquens*, 3(2). <https://doi.org/10.3989/loquens.2016.033>
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In *Handbook of reading research*, Volume IV (pp. 312-345). Routledge.
- Rosas, R., Escobar, J. P., Ramírez, M. P., Meneses, A., & Guajardo, A. (2017). Impact of a computer-based intervention in Chilean children at risk of manifesting reading difficulties/Impacto de una intervención basada en ordenador en niños chilenos con riesgo de manifestar dificultades lectoras. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 158-188. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263451>
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.1>

CARACTERÍSTICAS DEL ACOMPAÑAMIENTO PSICOEDUCATIVO DURANTE EL A.S.P.O., EN UNA MUESTRA INTENSIVA DE PROFESIONALES PSICOEDUCATIVOS DE POSADAS, MISIONES (ARGENTINA)

Romero, Miguel Adrian

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

RESUMEN

La siguiente ponencia, se enmarca en los intereses investigativos del equipo UBACyT: “Hermenéutica y Metodología” a cargo de la Dra. Roxana Ynoub y el seminario de la Maestría en Psicología Educacional: “Tratamiento de los problemas del aprendizaje” a cargo de la Mgr. María Di Scala. Se presenta un análisis cualitativo sobre las características de la escuela y el acompañamiento psicoeducativo en el contexto de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (A.S.P.O.). Para ello, se llevo adelante una entrevista con una muestra intensiva de profesionales psicoeducativos de la ciudad de Posadas (Misiones, Argentina); bajo la siguiente pregunta rectora: ¿Qué lectura sobre los problemas del aprendizaje y las trayectorias escolares aparecen en un grupo de profesionales psicoeducativos en el contexto de pandemia? El análisis de las entrevistas es de carácter descriptivo- exploratorio y los resultados son preliminares, sin embargo, es posibles destacar dos elementos significativos. Por un lado, las experiencias profesionales de acompañamiento a las trayectorias de niñas/os y jóvenes con diagnósticos asociados a problemas psicoeducativos. Por otro lado, la vigencia de las características o “determinantes duros” de la escuela en aspectos como socialización y aprendizaje significativo.

Palabras clave

Aprendizaje - Acompañamiento - Contextos - Inclusión

ABSTRACT

CHARACTERISTICS OF PSYCHOEDUCATIONAL ACCOMPANIMENT DURING THE A.S.P.O., IN AN INTENSIVE SAMPLE OF PSYCHOEDUCATIONAL PROFESSIONALS IN POSADAS, MISIONES (ARGENTINA) The following paper is framed within the research interests of the UBACyT project team: “Hermeneutics and Methodology” in the direction of Roxana Ynoub, PhD. and the seminar of the master’s in educational psychology: “Treatment of learning problems” in the direction of María Di Scala, ME. A qualitative analysis is presented on the characteristics of the school and the psychoeducational accompaniment in the context of A.S.P.O. For this purpose, an interview was carried out with an inten-

sive sample of psychoeducational professionals from the city of Posadas (Misiones, Argentina); under the following guiding question: What is the reading of learning problems and school trajectories in a group of psychoeducational professionals in the context of pandemic? The analysis of the interviews is of a descriptive-exploratory nature and the results are preliminary; however, it is possible to highlight two significant elements. On the one hand, the professional experiences of accompanying the trajectories of children and young people with diagnoses associated with psychoeducational problems. On the other hand, the validity of the characteristics or “hard determinants” of the school in aspects such as socialization and meaningful learning.

Keywords

Learning - Support - Contexts - Inclusion

En cuclillas, a la misma orilla del río, trabajaban los dos juntos. - Lo primero de todo (dijo Mitsima agarrando una pella de barro húmedo entre sus manos-, vamos a hacer una lunita. Aldous Huxley. Un mundo Feliz (1932).

Introducción.

Los problemas sobre el aprendizaje infantil y las trayectorias educativas (Terigi, 2009) son temas que desde el origen de la escuela de la modernidad (Pineau, 2001) ha derramado ríos de tinta. La explicación sobre ambas dificultades tiene distintas miradas que evocan tradiciones de cortes biomédicos, sociológicos, psicológicos, neurocognitivos, pedagógicos, entre otros. En el ámbito de la psicología, las explicaciones con mayor consenso sitúan el nudo argumental en un cruce interdisciplinario, cuya unidad de análisis es “el niño o la niña con problemas” (Baquero, 2002; Mises, 2000). Desde este enfoque, las intervenciones, los acompañamientos o la implementación de recursos pedagógicos daba por supuesta la destreza de las/os educadoras/es y borran al contexto del centro de los análisis (Menin, 2008).

Atravesados por la pandemia mundial del COVID-19, el contexto obligó a retirar a las/os niñas/os de las aulas y ofrecer un acom-

pañamiento desde la virtualidad. Esto generó un sin número de preguntas sobre las trayectorias, los recorridos, el sostenimiento y las actividades. En esta línea y en el marco de las tareas de formación al interior de la Maestría en Psicología Educativa^[1] se indagó el siguiente interrogante: ¿Qué lectura sobre los problemas del aprendizaje y las trayectorias escolares aparecen en un grupo de profesionales psicoeducativos en el contexto de pandemia?

La siguiente propuesta es de carácter descriptivo exploratoria y su propósito es visibilizar el estado de situación de profesionales de acompañamiento al aprendizaje de niñas/os y adolescentes en la ciudad de Posadas (Misiones). La conjetura de la cual se parte sostiene que el espacio físico de la Escuela permite encauzar con mayor eficacia las estrategias y actividades en las prácticas de sostenimiento y andamiaje de contenidos curriculares en niñas/os y adolescentes con problemas en el aprendizaje. De esta forma, y sin dar ninguna respuesta acabada sobre el asunto, el objetivo será examinar el papel que tiene el espacio físico escolar como un dispositivo que regula y concretiza la actividad profesional, la efectividad de los acompañamientos y la socialización.

Miradas sobre los problemas del aprendizaje.

En la actualidad, las perspectivas y definiciones sobre los problemas del aprendizaje no son unívocas y es un tema de indagación que reúne a distintos campos que van desde las ciencias de la educación hasta la sociología. Esto no quiere decir que el tema caiga en una suerte de eclecticismo teórico, sino, todo lo contrario: hay una propuesta que apunta a integrar los conocimientos que cada uno de estos campos puede aportar al tema. Esto tampoco quiere decir que la comunión de las propuestas se logre con el mejor de los éxitos ya que todo lo que esté asociado al aprendizaje y sus contornos siempre es un campo de disputas. Para algunas/os autoras/es los problemas del aprendizaje se expresan en las dificultades de “interpretación y creación de sentido experiencia singular a partir de la experiencia con objetos” (Di Scala, Erhart Del Campo, & Rego, 2012), esto permite comprender con algún detalle cómo se produce la constitución psíquica temprana y los avatares presentes en los procesos de simbolización en el psiquismo. Esta perspectiva de corte psicodinámico apuesta a un trabajo que implica el reposicionamiento de las/os niñas/os y adolescentes cuyos conflictos -para el acto de aprender- provienen de las respuestas que aparecen como una trabazón en la constitución subjetiva.

También hay enfoques que resaltan que los problemas que las/os niñas/os tienen en relación con el aprendizaje de contenidos escolares puede ser leído desde un asunto estrictamente cognitivo. Estas corrientes, señalan que el énfasis debe ponerse en la/el niña/o, la adquisición del aprendizaje y la interacción que se da entre ambos. Sin embargo, en una línea similar a la propuesta de Di Scala et al., Tomasini y Roa (1998) señalan que: El aprendizaje, definido como un cambio cognitivo a largo plazo,

depende de la habilidad del individuo para construir significados a partir de la experiencia. De esta manera, el estudiante es un participante activo del proceso de aprendizaje, él controla tanto lo que es aprendido como la construcción del significado. (pág. 5) Una y otra propuesta colocan en el centro al tratamiento infantil y evocan distintas formas de articulación: en el primer caso los elementos constitutivos asociados a los aspectos de la socialización primaria (al interior de la familia) y en el segundo caso, la relación con los elementos que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje (a modo interacción con el medio).

Un tercer modelo podría ser caracterizado como el enfoque Neuropsicológico. Allí, las referencias a los problemas del aprendizaje infantil están relacionados a las disfunciones relativas con la estructura y funcionamiento cerebral. Roselli et al. (2010) identifican una serie de trastornos específicos y esgrimen que “para tener éxito en los aprendizajes debemos contar con una estructura cortical y cerebral anatómica e histológicamente sana, pero además debemos contar con un adecuado funcionamiento de sus sistemas y de sus circuitos” (p. 254). Por lo general estos enfoques apuntan a la construcción de un diagnóstico que permita guiar un tratamiento específico.

En la intersección de estos tres enfoques decidimos ubicar, como categoría general, a las propuestas para la inclusión educativa que tenemos en nuestro país. Se sostiene el planteo de “punto intermedio”, no porque funcione como un modelo en sí mismo, pero sí porque resulta un marco que requiere la integración de miradas que contemplen los aspectos de sociabilización (en sus diferentes niveles), cognición, aprendizaje, y neurocognitivos/biomédicos. Concomitante a esto, la ampliación de perspectivas implica lo que Valdez (2001) propone con la idea de “recontextualizar el problema”. Este movimiento significaría ampliar las unidades de análisis e interrogarnos por la función que tienen y cumplen los espacios de enseñanza y aprendizaje.

En un año atravesado por la pandemia del COVID-19, la pregunta por el lugar de las organizaciones educativas y su papel en el sostenimiento de los aprendizajes de niñas/os y adolescentes con dificultades se tornan esenciales para comprender el papel e importancia de los espacios físicos tradicionales, las familias y de profesionales de la integración que necesariamente tienen que “reinventar” las estrategias para el aprendizaje.

En el siguiente apartado describiremos algunas características metodológicas de la indagación realizada en un grupo profesionales encargadas del acompañamiento de niñas/os y adolescentes cuyas dificultades van desde los problemas de lectoescritura, socialización, comportamiento y biomédicos.

Relevancia de la propuesta y algunos aspectos metodológicos sobre la indagación.

La situación de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (A.S.P.O.) provocada por el paso del COVID-19, implicó una reorganización de espacios laborales dentro de los cuales la Escuela no fue la excepción. Con el objetivo de que las/os alumnas/os

no pierdan el año lectivo, gran parte de los espacios educativos del territorio empezaron a implementar el uso de plataformas virtuales para llevar adelante actividades de sostenimiento de las trayectorias educativas.

Esta modificación alcanzó a la comunidad escolar en el sentido amplio del término, implicando así a familiares, equipos de gestión y profesionales de acompañamiento al aprendizaje y las trayectorias. Con el propósito de visibilizar la importancia que tiene el espacio físico de la escuela para que niñas/os y adolescentes con problemas del aprendizaje puedan sostener sus trayectorias, se decidió recuperar el relato de profesionales para la integración escolar en Posadas, provincia de Misiones.

Esta apuesta tiene varios puntos que pueden ser considerados relevantes para el propósito de este trabajo. En primer lugar, conocer la situación de escolarización por fuera de la gran urbe de C.A.B.A. permitiendo visibilizar el estado general sobre las características del despliegue educativo, el acceso a las estrategias implementadas y la vivencia de los actores o actrices en primera persona. En segundo lugar, porque el recorte de la población que fue elegido como “informantes claves”, es un punto que funciona como nexo entre el aprendizaje, sus dificultades (biopsicosociológicas), los contextos (escuelas u hogares) y quienes integran a estos (maestras, profesores, familias y la/el niña/o).

La muestra fue de tipo intensiva de pocos casos (cuatro profesionales para la inclusión) y se realizó una entrevista abierta con características de grupo focal (Ynoub, 2015). Teniendo en cuenta que la propuesta es descriptivo exploratoria, esta decisión cumplía dos funciones: 1. Generar un clima de diálogo e intercambio sobre las experiencias individuales entre el entrevistador y las entrevistadas y, 2. Discutir sobre los puntos de contacto y diferencias de la descripción de estas experiencias. La vía de comunicación elegida para el desarrollo de la entrevista fue la plataforma “Zoom” y comprendió tres partes de 40 minutos. El desarrollo de la entrevista fue registrado y grabado con el correspondiente consentimiento de las participantes.

Experiencias de profesionales para la inclusión.

La entrevista se realizó a 4 profesionales dedicadas al trabajo de la inclusión y apoyo para las trayectorias educativas de la ciudad de Posadas, en la provincia de Misiones. Dos de ellas son psicopedagogas, una es profesora de educación especial y una es estudiante del profesorado de educación especial.

Con el propósito de visibilizar las experiencias en contexto de A.S.P.O. y revisar el lugar que ocupa el espacio escolar desde el trabajo que ellas realizaron durante el 2020, la entrevista recorrió cuatro ejes de indagación que podrían ser sintetizados en las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de tareas realizan, con quienes trabajan y cómo son contactadas?
- ¿Qué características son relevantes a la hora de pensar el acompañamiento a las trayectorias y su sostenimiento en contexto de pandemia?

- ¿Cómo se estableció la relación entre enseñanza- aprendizaje en términos de lazos, conexiones y estrategias desplegadas durante el A.S.P.O.?
- ¿Cómo ven el panorama educativo para el ciclo lectivo 2021? ¿Qué esperan?

Sobre el primer eje/interrogante, las entrevistadas comentaron que se dedican al apoyo para la inclusión en las trayectorias. Esta tarea consiste en un acompañamiento sistemático que busca sostener el aprendizaje de contenidos escolares en niñas, niños y adolescentes con algún problema o trastorno del aprendizaje y que, además, requieren una adaptación de los contenidos curriculares para permanecer en el nivel escolar que corresponde a su edad cronológica. El sostenimiento de las trayectorias se instala de manera oficial en nuestro país con la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 que incluye en sus artículos 42, 43 y 44 la protección de los derechos inclusivos para las personas con discapacidad en las escuelas (Ley 26.206, 2006).

Tal como aparece en el relato de las entrevistadas, el leitmotiv de su trabajo está orientado a que niñas, niños y adolescentes con problemas en el aprendizaje no se queden “sin la posibilidad de acceder a sus derechos, el aprendizaje y la socialización”. Todas ellas trabajan con niños de edades tempranas, y una está actualmente acompañando a una adolescente en el primer año de la secundaria. En todos los casos se describe una modalidad de contrato laboral con características mixtas, es decir, pueden ser convocadas a través de alguna obra social o de forma particular por entrevista directa con los padres. Si la solicitud es por parte de los padres, el motivo suele ser por pedido del equipo psicopedagógico de la escuela o la advertencia de alguna maestra o profesora que logra identificar algunas dificultades cognitivas o conductuales. Si el pedido es por la acción mediadora de alguna obra social, hay dos diferencias fundamentales: por un lado, la mediación en el contacto, la información que reciben sobre la situación escolar de la niña, niño o adolescente y los requerimientos administrativos; por el otro lado, la presencia de un diagnóstico que justifique la cobertura del acompañamiento.

Este último punto nos conecta con el interrogante relacionado a las características relevantes para tener en cuenta en el proceso del acompañamiento. Sobre esto, hay un consenso en la importancia que ellas le otorgan a la presencia del diagnóstico ya que este funciona como guía y orientador en torno al logro de un aprendizaje significativo. Una de las entrevistadas señaló que “todo diagnóstico tiene su ventaja y desventaja, pero que finalmente funciona como un ordenador que permite diseñar un recorrido de trabajo y una adaptación coherente con lo que puede hacer o no la niña, el niño o adolescente frente a los contenidos curriculares”.

Si bien, las cuatro poseen competencias para identificar las dificultades que las alumnas y alumnos cuando hay una mediación

por parte de la obra social el diagnóstico resulta del paso que ellas/os hacen por diferentes profesionales de la psicopedagogía, psicología, medicina y de la organización escolar que son las/os primeras/os en advertir “disarmonías evolutivas” (Misès, 2000). Además, la obra social cubre los distintos tratamientos que son requeridos por las/os profesionales de las distintas áreas, generando así un tratamiento global de las dificultades en el aprendizaje.

En esta línea, las entrevistadas comentaron que el diagnóstico funciona como un indicador que invita a repensar la proyección en términos de espacio escolar transitado: muchas veces este permite dar cuenta que hay niñas/os que están en una escuela especial y podrían transitar la escuela común (con algunas adaptaciones), o a la inversa, la necesidad de que la construcción de conocimientos encuentre en las escuelas de educación especial un lugar mucho más propicio. Dicho esto, las cuatro comentan que las/os alumnas/os con las que trabajan poseen C.U.D. (Certificado Único de Discapacidad) o diagnósticos tales como déficit de atención, trastorno específico del aprendizaje, encefalitis diseminada aguda o retraso madurativo global del desarrollo. Ahora ¿qué implicó para cada una de ellas el trabajo de acompañar los aprendizajes en niñas/os y adolescentes con diagnósticos específicos y en un contexto de aislamiento escolar?

La pregunta del párrafo anterior fue indagada y respondida con las siguientes expresiones: “al principio me costó, pero me fui acostumbrando”, “en primer lugar, fue una experiencia de incertidumbre, en segundo lugar, de pánico y, en tercer lugar, de mucha ansiedad”, “en mi caso también fue muy difícil. Sobre todo, porque yo entraba a trabajar en esta área y no conocía muy bien, ni la dinámica, ni a los chicos que acompaño ahora”, “para mí el año fue muy difícil”.

A las experiencias y vivencias personales que cada una indica con relación a la modalidad virtual, se añaden otros problemas. El primero es la forma en la que se establecieron los vínculos para el aprendizaje durante el 2020. En la provincia de Misiones, el A.S.P.O. se convirtió rápidamente en un distanciamiento social debido a la poca cantidad de casos de COVID-19^[2] que fueron registrados. Este hecho no habilitó la apertura de las escuelas, pero sí permitió que la circulación y el acercamiento con personas frecuentes iniciara mucho antes de lo que ocurrió en zonas, como, por ejemplo, C.A.B.A. y la provincia de Buenos Aires. Esta información resulta relevante, porque, como indican las entrevistadas, las niñas/os y adolescentes que estaban acompañando pudieron recibirlas en sus hogares o en algunos casos fueron ellas quienes las/os recibieron en sus domicilios. Cualquiera sea el caso, las actividades se veían constantemente obstaculizadas por la estructura relacional y física propia del contexto familiar. En términos relacionales, las familias o vínculos de alguna de las partes ejercían una presión extra al trabajo ya complejo que tenían las acompañantes. En algunos casos el trabajo escolar era acompañado por algún miembro de la familia (principalmente la madre) que intentaba hacer un “seguimiento”

o aprender de las técnicas utilizadas al momento de hacer las tareas que las/os maestras/os dejaban vía e-mail o WhatsApp. En otras ocasiones, la presencia de las madres, los padres u otro miembro de la familia generaba disputas que retrasaban las actividades y acortaban el tiempo productivo que suponen algunas estrategias para el aprendizaje.

En términos físicos, la estructura del hogar contenía elementos que también funcionaron como distractores materiales y simbólicos. La computadora, la televisión, la disposición de los espacios o el sentido de pertenencia (por apropiación o extranjería) generaban interferencias en la comunicación entre las acompañantes y la/el acompañada/o. A esto se agregan las dificultades específicas que conciernen al tipo de diagnóstico, el sostenimiento de la atención, las actividades que debían realizarse, la falta de comunicación de la/del docente y el despliegue de las estrategias de intervención. Se tornaba evidente que las estructuras del hogar (en todos sus aspectos), no coincidían con las llamadas características de la escuela (Trilla, 1985).

El segundo punto que relevamos está asociado a la importancia que le asignaron las entrevistadas a la modalidad de trabajo presencial. En primeros términos, destacan que la presencialidad y el espacio escolar les otorga la posibilidad de sostener un trabajo compartido tanto a las/os alumnas/os, como a ellas. Cuando se indagó que quería decir esto, referenciaban la estructura del espacio escolar como medio y espacio de socialización que forma parte del trabajo estrictamente pedagógico. En segundos términos, la interacción de ellas con las/os docentes y el equipo psicopedagógico escolar (en caso de que la escuela contara con uno) se producía de manera sincrónica, dinámica y como un trabajo colaborativo.

Además, y como complemento a lo que las entrevistadas fueron comentando, es posible señalar que el “ecosistema” escolar, elimina algunos obstáculos o variables que “interrumpen” el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como fue señalado en párrafos anteriores, el espacio familiar en el que se venían sosteniendo los acompañamientos generaba un clima intervenido por la sensación de pertenencia, la intervención de los familiares y, en algunos casos, la falta de herramientas y elementos didácticos afines. Si bien esto es una conjetura que debiera ser analizada en detalle y en futuras indagaciones, se advierte algo de lo señalado cuando evocan las discrepancias que son posibles trazar para quienes ya venían trabajando en el contexto presencial con las/os mismas/os niñas/os.

Reflexiones sobre los “espacios” de acompañamiento a las trayectorias.

Tal como fue comentado en distintos momentos de esta producción, el trabajo intentaba recuperar la experiencia de profesionales abocadas a la tarea de acompañamiento de niñas/os con problemas del aprendizaje, en contexto de A.S.P.O. Para ello, la propuesta de carácter descriptivo exploratorio, explicitó la experiencia de algunas profesionales de la ciudad de Posadas

(Misiones) con miras a visibilizar una realidad alejada a la de las grandes urbes, que aparece con frecuencia como relato dentro de los medios de comunicación, redes sociales o investigaciones que se difunden sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje en contexto de pandemia.

En este último apartado, avanzaremos con una reflexión que proviene del último eje de indagación durante la entrevista realizada, que queda condensada en la pregunta que indagaba lo siguiente: ¿Cómo ven el panorama educativo para el ciclo lectivo 2021? ¿Qué esperan?

Los ejes que fueron indagados previamente ofrecían una respuesta casi evidente que anticipaba que ninguna de ellas preferiría a la virtualidad por sobre la presencialidad. En primera instancia, por la sensación generada a partir de la falta de preparación para el acompañamiento en el espacio virtual ya que se formaban vivencias de frustración, angustia e incertidumbre. En segunda instancia, porque advertían que el acompañamiento podía estar obstaculizado por el entorno en el que se desarrollaban las actividades. En tercera instancia, porque el espacio físico de la escuela parece facilitar todos los procesos de mejora en las niñas, los niños y adolescentes con relación a la efectividad del tratamiento frente al diagnóstico que poseen.

En esta línea, ante la pregunta por el panorama sobre las actividades del ciclo lectivo que comienza en breve, la respuesta fue unánime con respecto al regreso al formato presencial.

A modo de cierre, y como fue planteado al inicio de este desarrollo, aquí la idea de “tratamiento” es comprendida desde una mirada ampliada y como un proceso en construcción. De esta manera, quizá se advierta que cuando se destaca o hace énfasis en el acompañamiento, también se está evocando una forma de tratamiento. Tratamiento, que como se dejó ver en el relato de las entrevistadas, conjuga una mirada de múltiples actores y actrices de la salud biopsicosocial y que incluye a psicopedagogos/os, psicólogas/os, médicas/os, maestras/os y profesoras/os. En esta línea, compartimos la propuesta de Gómez y Valdez (2015) cuando señalan que “en una escuela para todos, debería ser posible que a cada alumno se le ofrezca el itinerario que necesite para lograr sus aprendizajes” (pág. 149), por lo cual todas estas partes señaladas son una pieza fundamental.

Se espera que futuros trabajos puedan indagar con mayor detalle, las diferencias que se organizan en torno a las especificidades del espacio físico de las escuelas, para analizar el modo en el que esto incide en el tratamiento/accompañamiento de los problemas del aprendizaje.

NOTAS

[1] Mas específicamente, en las actividades propuestas al interior del Seminario “Tratamiento de los problemas del aprendizaje” a cargo de la Prof. Mgr. Di Scala, María.

[2] Para información detallada con relación al avance de la pandemia por países y regiones, se puede consultar: Coronavirus (COVID-19) - Google Noticias.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24(97-98), 57-75.
- Di Scala, M., Erhart Del Campo, M. L., & Rego, M. V. (2012). Análisis de las transformaciones simbólicas de un niño con problemas de aprendizaje durante el tratamiento psicopedagógico grupal. *Actas del Congreso de Investigaciones Facultad de Psicología UBA*, 43-46.
- Ley de Educación Nacional, 26.206 (Ministerio de justicia y Derechos Humanos 27 de 12 de 2006).
- Menin, O. (2008). Actividad y prevención desde la Psicología Educativa. *Praxis Educativa (Arg)*, (12), 23-29.
- Misès, R. (2000). Actualidad de las patologías límites del niño. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 30, 5-19.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, 50(1), 23-39.
- Tomasini, G. A., & Roa, A. O. (1998). *Problemas de aprendizaje: enfoques teóricos*. Zaragoza: UNAM, Facultad de Estudios Superiores.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Valdez, D. (2001). Problemas de aprendizaje/ Problemas de enseñanza: la necesidad de recontextualizar “el problema”. *Novedades Educativas*.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I*. México DF: Cengage learning.

SOBRE LA OPORTUNA COMUNICACIÓN

Sabogal, Mauricio

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

RESUMEN

En el marco del Proyecto de Investigación UBA-UBACYT “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes” y la participación en el Seminario acreditable a Doctorado “Inclusión, diversidad y aprendizaje: enfoques socio-culturales, cognitivos y perspectiva de género en estrategias y herramientas de la Psicología Educacional” organizado por la Facultad de Psicología de la UNLP ambos dirigidos por la Mg. Cristina Erausquin se presenta la siguiente experiencia de reflexión atravesando un contexto particular como una pandemia mundial en donde las prácticas psico-educativas se ven obligadas a transformarse mediante procesos en muchos casos contradictorios, hacia el uso de nuevas herramientas técnicas/metodológicas en la educación. Pero ¿qué ocurre cuando estos caminos de re-configuraciones tienen en su seno cortos circuitos que impiden que la comunicación oportuna se constituya como el pilar de las acciones y estrategias a realizar en el campo educativo? Es entonces cuando los abordajes reflexivos de las contradicciones devienen en aprendizajes que lograrán constituirse como modos de hacer en nuevos contextos, escenas y paradigmas en donde se desarrollan/desarrollarán los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera integral.

Palabras clave

Comunicación - Contradicciones - Educación - Pandemia

ABSTRACT

ON TIMELY COMMUNICATION

Within the framework of the UBA-UBACYT Research Project “Participatory appropriation and construction of meanings in intervention practices for inclusion, quality, and social bond: exchange and development of tools, knowledge, and experiences among psychologists and other representatives” and the participation in the Ph.D. Seminar “Inclusion, diversity, and learning: socio-cultural, cognitive and gender perspective approaches in strategies and tools of Educational Psychology” organized by the Faculty of Psychology of the UNLP, both directed by Mg. Cristina Erausquin, the following experience of reflection is presented, going through a particular context such as a worldwide pandemic where psycho-educational practices are forced to transform themselves through processes, in many cases contradictory, towards the use of new technical/methodological tools in education. But what happens when these re-configuration paths

have short circuits that prevent timely communication from becoming the pillar of the actions and strategies to be carried out in the educational field? Then, reflective approaches from contradictions become knowledge that will become alternative ways of doing in new contexts, scenes, and paradigms where the teaching-learning processes will be developed integrally.

Keywords

Communication - Contradictions - Education - Pandemic

Introducción. La situación analizada a través de un Instrumento de Reflexión (Erausquin et al., 2009, 2018) con el objeto de re-configurarla de un modo *complejo y hologramático* (Morín & Pakman, 1994) bajo categorías conceptuales enmarcadas en el pensamiento de Lev Vigotsky y las re-conceptualizaciones contemporáneas (1934, 1978, 1987, 1989, 1995) se desarrolla en el marco de una Pandemia, en donde todas las actividades laborales, culturales, sociales y educativas se encuentran remitidas a la total/semi-total virtualidad por medio de plataformas digitales y dispositivos tecnológicos. En la función de Acompañante Externo para la Integración Escolar (A.E.) de un estudiante de 14 años con Dx. TGD No Especificado en una Institución Privada de la Zona Villa Ballester, Provincia de Buenos Aires.

Dadas las adaptaciones que se ejecutaron durante todo el ciclo lectivo no sólo en las formas/modos didácticos y pedagógicos en que se realizan las clases, sino también en las relaciones entre diferentes agentes (Engeström, 2001a; Erausquin, 2018c) -docentes, Equipo de Orientación Escolar (E.O.E), directivos, padres, estudiantes, profesionales externos- y el uso de los espacios comunes del hogar/dispositivos tecnológicos con los que se cuenta, las consignas, actividades y/o trabajos prácticos se realizaron de acuerdo a la comunicación de a) los/las/les docentes y el estudiante -a través de la plataforma académica- b) comunicación A.E, el estudiante y los padres y c) los/las/les docentes con el A.E.

En la mayor parte del año los canales de comunicación (Engeström, 2001a) se mantuvieron abiertos y fluidos, con resultados satisfactorios en la trayectoria escolar del estudiante (Terigi, 2007, 2009, 2010), pero en dos (2) espacios académicos, los/las/les docentes encargados se comunicaron con el A.E finalizando el ciclo lectivo para *informar* que el estudiante adeudaba una cantidad de trabajos prácticos/actividades que no llegaría a resolver en el tiempo restante del año, con lo cual surge los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las consecuencias en distintos planos subjetivos de la no-oportuna comunicación entre

los/las/les diferentes agentes en determinada escena socio-psico-educativa? y ¿será posible, mediante estrategias reflexivas en conjunto, prever y fortalecer la frecuencia y calidad de la comunicación entre emisores y receptores, llegando a puestas/miradas en común?

Marco Teórico. La perspectiva teórico-conceptual con la que se pretenden esbozar reflexiones en cuanto a las formas/modos en los que se desarrollan las actividades pedagógico-didácticas y todas las aristas propias que convergen en los escenarios educativos se centrará en la Teoría Socio-Cultural de Lev Vygotsky y autores contemporáneos en la misma línea teórica. Por lo tanto, será menester señalar que, aunque la mayoría de las condiciones tanto técnicas como subjetivas de los agentes educativos sean propicias para abordar el universo y multiverso de las trayectorias no sólo escolares sino vitales de los sujetos (Terigi, 2010), existen/existirán situaciones emergentes que permiten re-pensar y reflexionar acerca de las tareas que se realizan dentro de la función de cada agente (Wertsch, 1999).

Respecto al enunciado anterior, estas oportunidades de re-pensar-se asimismo dentro cada función, escena y/o subjetividad pueden presentarse frecuentemente, pero se enfrentan a resistencias y encapsulamientos (Engeström, 1991) que no permiten el menor asomo a movimientos con miras a ejercer la transformación de la realidad (Tse-Tung, 1965). Por lo tanto, el *cumplimiento* de las consignas/trabajos prácticos y la presencialidad en las diferentes instancias de clases de espacios académicos no garantiza la construcción y apropiación de conocimientos (Bajtín, 1981; Rogoff, 1997; Wertsch, 1999; Smolka, 2010, Sulle, 2014), como tampoco lo hace la pertenencia a un espacio de formación, ya que es desde el posicionamiento activo en donde se podrán crear *zonas de encuentro de las mentes* (Smolka, 2010) que permitirán la plena participación en cada actividad que se realice.

Por ende, los desafíos comunicacionales *inter-generacionales* (Maddoni, 2014) que pueden surgir y con ello toda una serie de situaciones contingentes que afectan a un todo y por consiguiente a sus partes (Tse-Tung, 1965; Morín & Pakman, 1994) son *aquellos que permiten las oportunidades de reflexionar impulsadas por contradicciones* (Engeström & Sannino, 2020) hacia un *aprendizaje expansivo en donde el sujeto es transformado en un sistema de actividad colectivo* (ídem) a través de procesos de comunicación reflexiva inter-agencial (Erausquin, 2014).

Es por ello que estos procesos de reflexión se constituyen como motores hacia nuevas formas de configurar el que-hacer diario en cada una de las funciones de los agentes, ya que *siguiendo al objeto y sus transformaciones* (Engeström, 2007b) es en donde los conservadores/estáticos modos de hacer logran transformarse hacia una integralidad superadora (Sabogal, 2019), más aún en una época tan convulsionada/sobrecargada de información, dispositivos, datos en constante movimiento, por lo tanto la necesidad de renovarse y reestructurarse acompañando el paso

inexorable del tiempo es fundamental.

Ser parte de esos procesos cuando se pone de manifiesta la contradicción -entendida como raíz de todo movimiento y vitalidad (Hegel, 1969, en Engeström & Sannino, 2020)- reduce necesariamente la dificultad de los mismos, pero cuando no lo son y en palabras de Engeström & Sannino (2020) *no se tiene un acceso directo a ellas*, deben ser abordadas a través de las manifestaciones propias, ya que en ocasiones no hablan por sí mismas y únicamente pueden ser reconocidas cuando los/las/les agentes que participan en ellas son capaces de reconocerlas, articularlas/construirlas con palabras y acciones.

Es necesario mencionar que si bien es un avance significativo el que un agente/sistema de actividad (Engeström, 2001a; Erausquin, 2014) transforme sus posturas frente a la experiencia y todos los procesos en relación con el objeto, será menester que ese proceso transformador sea *expansivo* hacia otros agentes/sistemas de actividad por medio de un pensamiento colectivo (Daniels, 2009) con trabajos intersectoriales (Terigi, 2014) que permiten que varias disciplinas/equipos participen activamente de la construcción de transformaciones de realidades y/o escenarios psico-socio-educativos mediante un lenguaje compartido entre diferentes voces (ídem) o lo que Terigi (2014) señala como *polifonía de voces*.

Entendiendo que se está asistiendo a una coyuntura a nivel mundial, se hace más que necesario que los trabajos colaborativos mencionados tengan lugar en procesos pedagógico-didácticos, ya que mediante las posturas activas de los/las/les agentes se logrará llevar a un buen puerto las tareas de construcción y apropiación de conocimientos a través de la virtualidad, la semi-presencialidad y todos aquellos fenómenos que hacen parte de la vorágine sociocultural actual.

Interrogante. Es preciso mencionar que son las preguntas dis-paradoras las que permiten abonar el camino hacia reflexiones conjuntas, que se basan más en aquellas cuestiones que están sin resolver generando tensiones (Wertsch, 1999; Morín & Pakman, 1994; Engeström, 2001a; Erausquin, 2013) que en las estáticas respuestas conocidas que generan *zonas de confort* en funciones/escenarios, encapsulando los movimientos posibles hacia lo nuevo y transformador. Por ende, uno de los interrogantes que pueden guiar el presente trabajo es: ¿cómo será posible abordar las diferentes situaciones suscitadas de un modo complejo/integral, no sólo hacia las finalizaciones de las contingencias/emergencias, sino también utilizando estos momentos como puntos de partida hacia movimientos aún mayores en los diferentes sistemas de actividad?

Metodología. Teniendo en cuenta lo abordado en los apartados anteriores es necesario situar el presente viaje conceptual/teórico en situaciones concretas a fin de analizar de mejor manera lo descrito bajo la lente reflexiva y compleja. Por ello, se presenta a continuación una experiencia profesional de un agente que

se desempeña como profesional integrador para escuelas, desarrollando estrategias/ configuraciones para generar procesos de apropiación, modificación de conductas y construcción de conocimientos en niños, niñas y adolescentes dentro del espectro autista.

La situación seleccionada se enmarca en el ciclo lectivo 2020, en función como Docente Integrador de un estudiante de 14 años, segundo año, con Dx. TGD no Especificado. Durante la primera mitad del año 2020, las actividades/contactos con el estudiante se realizan de manera satisfactoria, las gestiones llevadas a cabo son pocas, en vista de su desarrollo en tanto las consignas propuestas por los/les/las docentes. Finalizando el mes de octubre se contactan con el profesional dos (2) docentes con el objetivo de comentar que el estudiante adeudaba de cada espacio aproximadamente ocho (8) trabajos prácticos/ actividades desde el primer y segundo trimestre.

La intervención. Los objetivos que guiaron la intervención se pueden definir como: a) reflexionar y reconocer los motivos de la no-entrega de estos trabajos por parte del estudiante, b) conocer las razones de la *tardanza* por parte de los/les/las docentes en cuanto a la comunicación de esta situación, c) gestionar con los agentes involucrados la mejor manera de cumplir en tiempo y forma con las actividades *adeudadas*, d) generar procesos de apropiación de los contenidos por parte del estudiante, mientras realiza los trabajos prácticos a través de herramientas pedagógicas/didácticas.

En primer lugar, en cuanto se tomó conocimiento del tema, se contactó a la familia del estudiante y a la coordinación del acompañamiento con el fin de diseñar las estrategias y configurar las ayudas/asistencias que se aplicarían para realizar las consignas; se habla con los/les/las docentes para evaluar la posibilidad de simplificar y/o unir determinados puntos de los trabajos y así lograr terminarlos en las dos (2) semanas previas al cierre de periodo trimestral. Los/les/las docentes acuerdan la unificación de un trabajo integrador; en cuanto se envían, los padres y el profesional acompañante se comunican permanentemente con el estudiante a través de videollamadas con el fin de ayudar con los procesos de construcción de conocimientos en las consignas referidas. Cuando se logran cumplimentar, se hacen envíos vía correo electrónico a la espera de las calificaciones. Estas resultan de manera satisfactoria y se logra cerrar el ciclo lectivo sin *adeudar* ninguna materia.

Resultados. Los resultados obtenidos pueden verse referenciados en: a) los/les/las docentes simplificaron las consignas, lo cual redujo sustancialmente el tamaño de las actividades; b) el estudiante, con el apoyo del profesional y los padres logró entregar en tiempo/forma sus actividades y c) los canales de comunicación con los/les/las docentes se mantuvieron abiertos, por lo tanto lo necesario de ser *oportuno* y *preciso* en cuanto al trabajo integral que se realiza, en miras de acompañar al es-

tudiante, pudo verse reflejado y apropiado por todas las partes involucradas.

Es importante señalar que tanto los resultados obtenidos como los demás logros que se observaron en el estudiante durante el ciclo lectivo (e.g.: mayor autonomía, responsabilidad, uso de agenda electrónica y física) se vieron posibilitados en tanto el trabajo en equipo inter-agencial como el carácter reflexivo de cada intervención/gestión/configuración realizada guiaron el proceso de acompañamiento escolar en todo momento.

Discusión de los resultados y conclusiones. Las reflexiones posteriores a la intervención. Dadas las condiciones de trabajo virtual, es posible considerar que las decisiones tomadas por los diferentes agentes fueron oportunas y acertadas en función de generar procesos de apropiación y expansión en el estudiante. La modificación que resultaría necesaria frente a la intervención mencionada tendría que ver con una comunicación más específica por parte del profesional hacia los/les/las docentes, que genere procesos que permitan seguir más de cerca las trayectorias escolares, infiriendo que únicamente al haber revisado en un momento determinado las actividades que se presentaron -o no-, se logró tener un panorama actualizado de aquellas consignas no presentadas.

La razón de lo mencionado anteriormente, tiene que ver específicamente con el proceso de reflexión del profesional en tanto no logró comunicarse oportunamente con los/les/las docentes, esperando que emergiese alguna situación particular para realizar acciones específicas.

Por ende, teniendo en cuenta el Marco Teórico presentado previamente, en combinación con la pregunta central y la experiencia mencionada, es posible señalar que las posiciones adoptadas por parte de los/les/las diferentes agentes resultaron parciales. Esta reflexión se aborda gracias al movimiento de repensar-se a sí mismo/a en tanto funciones y configuraciones a realizar/realizadas. Cabe destacar que, con la continuación de la virtualidad en diferentes actividades, toman un carácter fundamental las posturas activas no sólo para evitar situaciones similares, sino para generar nuevas contradicciones/tensiones que generarán asimismo soluciones complejas que irán modificando las acciones en los planos socio-psico-educativos hacia mejoras significativas en tanto trabajo reflexivo, horizontal e integral con prácticas intersectoriales desde cada función.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta en el presente apartado acerca de las discusiones a realizar, es la posibilidad de realizar *movimientos inter-sistémicos activos* -entre diferentes sistemas de actividad-, en tanto profesional A.E., coordinación del Acompañamiento, Equipo de Orientación Escolar, docentes, directivos, padres y estudiante, con posibilidades de reestructurar inclusive el propio rol, en función de crear sistemas de actividad más amplios con objetivos en común a llevar a cabo. Como premisa final es importante señalar como menciona Tse-Tung (1965) que cuando los objetivos avanzan y cambian, es

preciso que los/las/les agentes de cada sistema sean capaces de saber avanzar y cambiar a la par, en su conocimiento subjetivo, así logrando que aquellos agentes involucrados participen de estos movimientos, contribuyendo con los cambios producidos en nuevos proyectos de trabajo, ya que es en el estudio de la particularidad de las contradicciones en las *cosas concretas* puestas de manifiesto, que se logra dirigir satisfactoriamente el curso de toda práctica psico-socio-educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. (1981). La imaginación dialógica, trad. en Caryl Emerson y Michael Holquist (Austin: University of Texas Press, 1981), 69.
- Daniels, H. (2009). Vygotsky and inclusion. En P. Hick, R. Kershner & P. Farrell: Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice (pp. 24-37). London: Routledge (Traducción Larripa, Psicología Educacional II, Facultad Psicología UBA).
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning, *Learning and Instruction*, 1(3), (243-259).
- Engeström, Y. (2001a). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland. (Traducción Larripa Cátedra Psicología Educacional II UBA).
- Engeström, Y. (2001b). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En: Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) "Estudiar las prácticas". Buenos Aires: Amorrortu. 1996.
- Engeström Y. (2007b). From communities of practice to mycorrhizae // *Communities of Practice: Critical perspectives / J. Hughes (eds.)*. London: Routledge. p. 41-54.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2020). From mediated actions to heterogeneous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 1-20.
- Erausquin C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones del Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Época*. Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. Publicado en 2014.
- Erausquin, C. (2018c). Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ficha de cátedra, UBA y UNLP. Libro de Cátedra EDULP 2016-2018.
- Hegel G.W.F. (1969). Hegel's science of logic. New York: Humanities Press.
- Maddoni, P. (2014). El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E., & Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Rogoff B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, Del Río y Álvarez A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sabogal, M. (2019). La apropiación como herramienta para la creación de puentes hacia la participación social, educativa y cultural. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Smolka, A. (2010). "Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en Nora Elichiry (comp) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Bs As.: Manantial.
- Sulle A. (2014). Los enfoques socioculturales. Unidades de análisis y categorías que interpelan las relaciones entre aprendizaje escolar, contexto e intervención psicoeducativa. Ficha de Cátedra. Publicaciones Centro Estudiantes Facultad de Psicología UBA.
- Terigi, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Santa Rosa. La Pampa conferencia Disponible en: www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoo & M. Poggi, Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión (pp. 217-234). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Tse-Tung, M. (1965). Cinco tesis filosóficas. Ediciones Genesis.
- Vygotsky, L. (1934). "The Problem of the Environment", en Valsiner y Vander Veer the Vygotsky Reader (338-354). Traducción Aguilar Efraín en <http://vygotskitraducido.blogspot.com.ar/search/label/Conducta%20%C3%A9tica>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Vigotsky, L. (1987). Imaginación y creación en la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 10-27.
- Vygotsky, L. (1989). Concrete human psychology. *Soviet psychology*, 27(2), 53-77.
- Vigotsky, L. (1995). Obras escogidas: 3, Problemas del desarrollo de la psique. Visera.
- Wertsch, J. (1999). La mente en acción, Buenos Aires: Aique (Cap. 2 selección de apartados: p 47-58 y 82-99).

PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL SOBRE LA VIRTUALIDAD EN LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Sanchez, Sabrina Nair; Di Paola, Antonella; Pereno, Germán
Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.

RESUMEN

La presente investigación se enmarca en el modelo de deserción/retención de Tinto e indaga la percepción estudiantil de diferentes aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje, en particular aquellos que se vieron modificados a partir de la virtualidad desde el comienzo de la actual pandemia. Se plantea como hipótesis que dicha percepción variará de acuerdo al año de cursado de la carrera que realice el estudiante. Se administró un cuestionario a 155 estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Córdoba, indagándose las variables año de cursado en relación a la percepción de la enseñanza virtual y opinión sobre diferentes adecuaciones institucionales a la virtualidad. Se plantea una investigación descriptiva de la relación entre estas variables, para lo cual el análisis de datos se realizó por medio del R-MEDIC. Los resultados muestran que la percepción estudiantil varía sustancialmente según el año de cursado, lo que pone de manifiesto la necesidad de considerar las diferencias existentes entre el estudiantado. Conocer la percepción del estudiantado sobre nuevos aspectos que propone la virtualidad constituye un punto de inicio para comprender la dinámica impuesta por la pandemia; y aporta datos para la posterior toma de decisiones una vez superada la actual situación.

Palabras clave

Percepción estudiantil - Deserción - Retención - Pandemia

ABSTRACT

STUDENT PERCEPTION ON VIRTUALITY IN THE DEGREE IN PSYCHOLOGY

This research is part of Tinto's dropout / retention model and investigates the student's perception of different aspects of the teaching-learning process, in particular those that were modified from virtuality since the beginning of the current pandemic. It is hypothesized that said perception will vary according to the year the student has completed the degree. A questionnaire was administered to 155 students of the Degree in Psychology of the Catholic University of Córdoba, investigating the variables year of study in relation to the perception of virtual teaching and opinion on different institutional adaptations to virtuality. A descriptive investigation of the relationship between these variables is proposed, for which the data analysis was carried out through the R-MEDIC. The results show that student perception varies

substantially according to the year of study, which highlights the need to consider the existing differences between the student body. Knowing the students' perception of new aspects proposed by virtuality constitutes a starting point to understand the dynamics imposed by the pandemic; and provides data for subsequent decision-making once the current situation has been overcome.

Keywords

Student perception - Dropout - Retention - Pandemic

Introducción

En el año 2020 el mundo se vio atravesado por la aparición de una pandemia sin precedentes. El hecho marcó un antes y un después para la sociedad, ya que como medidas para prevenir la propagación de la enfermedad, actividades como la educación presencial fueron canceladas. Surgió como alternativa la educación virtual, en donde tanto estudiantes como docentes debieron modificar hábitos, formas de estudiar, como también de transmitir conocimientos. De esta manera, se plantearon dudas, interrogantes y desconcierto en los diferentes agentes que interactúan en el proceso educativo, replanteando formas antiguas de enseñanza, generando nuevas técnicas y resignificando la importancia que tiene la institución educativa en la vida del estudiantado. De esta forma, los espacios virtuales han quedado en el centro de las estrategias de transmitir educación, ocasionando nuevas formas de aprendizaje, creando así un factor importante que puede ser negativo, como positivo, en cada estudiante, teniendo incidencia en la deserción, permanencia y rendimiento académico de éstos en sus estudios universitarios (Pequeño et al., 2020; UNESCO, 2020).

La migración a la modalidad virtual implicó utilizar herramientas digitales que faciliten el trabajo sincrónico y asincrónico, dejando ser de esta manera el aula virtual solo un repositorio digital, adquiriendo protagonismo y constituyéndose como el espacio en donde se despliega el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la utilización de dichas herramientas requiere un nivel de competencias digitales que, en su mayoría, no se prepararon 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 por parte del docente y mayores competen-

cias digitales en ambos. Esta adecuación, sin una preparación previa, puede traer como consecuencia el posterior abandono de los estudios superiores.

Cuando se aborda el tópico de la deserción, es posible hallar múltiples definiciones, aunque todas ellas apuntan básicamente a lo mismo, el abandono de los estudios por parte de un estudiante, una vez que comenzó los mismos. Tinto (1989) sostiene que desde un punto de vista individual, desertar significa la imposibilidad de completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada. La deserción no sólo depende de las intenciones individuales, sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una cierta universidad (Ramírez y Rivas Palma, 2016).

Según Mares et al. (2012), la identificación de los factores vinculados con la deserción y la trayectoria permite, entre otras cuestiones, proponer y realizar las acciones necesarias para lograr que cada estudiante que ingresa a la universidad alcance el grado académico ofrecido por ésta, con altos criterios de calidad y en el tiempo especificado en los planes de estudio. Frente a la necesidad de identificar estos factores, se plantean dos categorías: los relativos a lo estudiantil y los correspondientes a las condiciones del entorno que favorecen o entorpecen la formación. La primera de ellas incluye las competencias académicas y no académicas, así como la motivación, intereses y percepción frente al cursado de una carrera universitaria. La segunda se refiere a las circunstancias económicas, culturales y familiares que facilitan o dificultan el desarrollo de las capacidades de cada estudiante.

Partiendo de la concepción de complejidad de la problemática, existen múltiples investigaciones sobre factores personales o individuales que se vinculan con la integración del estudiante a la universidad, sin embargo, resultan de interés las acciones que la institución realiza para incorporar al estudiantado y cómo vivencia el proceso el mismo.

De acuerdo a Ariza Gasca y Arias Marín (2009), la institución educativa también posee un rol importante en el desarrollo y sentido de pertenencia que adopta el estudiantado cuando ingresa; por tanto, aspectos como inconformidad con la universidad, sus propuestas, políticas y recursos que ofrece, intervienen en el bienestar y expectativas con que cada estudiante imagina a su futuro profesional.

En este sentido, diferentes investigaciones previas dan cuenta sobre cómo distintas variables institucionales influyen en factores asociados a la retención o deserción de estudiantes universitarios (Rico, 2017; Rodríguez-Urrego, 2019; Saldaña Villa y Barriga, 2019). Dichas investigaciones no abordan de manera directa estas variables en el marco de la virtualidad, o si aspectos de las mismas se constituyen como una variable que puede de alguna manera influir en la deserción o retención estudiantil. Así, en el presente trabajo se analizan las percepciones que el estudiantado tiene sobre distintas variables institucionales ante

la virtualidad sobre el tramo de la carrera que el estudiante se encuentra realizando, especificando si las percepciones observadas se modifican en los distintos años.

Materiales y Métodos

El presente estudio es una investigación de tipo *ex post facto*, de enfoque cuantitativo descriptivo y exploratorio. La muestra está formada por 155 estudiantes cursantes de asignaturas de diferentes años de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Córdoba. El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo accidental. Todos ellos se encontraban cursando virtual al momento de la recolección de datos.

Para el relevamiento de datos se construyó un cuestionario estructurado, virtual, autoadministrado de respuestas de opción múltiple. Las variables analizadas consistieron en: año de cursado (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, estudiantes que cursan asignaturas de diferentes años y estudiantes que solo se encontraron cursando las prácticas preprofesionales supervisadas- PPS) y percepción de la modalidad virtual en cuanto a la posibilidad de cursar en el futuro algunas materias de manera virtual, percepción de cursar mejor con la virtualidad, competencias necesarias para cursar la modalidad virtual versus la presencial e impacto en las condiciones para aprobar una asignatura sobre el rendimiento académico según el año de cursado de cada estudiante.

Para conocer la relación entre estas variables, se aplicó estadística descriptiva mediante el uso del software R-MEDIC.

Resultados

En primer lugar, al indagar sobre la percepción de competencias necesarias para cursar virtualmente, se encontró que la percepción es disímil según el año de cursado. De los 20 estudiantes que contestaron de 1er año, un 50% (10) consideran que en parte se requieren competencias distintas, un 10% (2) no contestaron, y un 40% (8) consideran que totalmente. 2do año (56 casos) se distribuye presentándose un 36% (20) en parte, un 7% (4) que decidieron no contestar, un 11% (6 casos) que consideran que no y un 46% (26) que si se requieren. En 3er año, un 64% (24 casos) considera que se requieren otras competencias, y un 36% (14) que en parte se requieren otras competencias. 4to año presenta un 57% (8 casos) que consideran se requieren en parte y un 43% (6 casos) que sostienen que son competencias totalmente distintas. Los estudiantes de 5to año se distribuyeron un 26% (5 casos) que consideran las competencias como en parte distintas y un 74% (14 casos) que sostienen que son competencias totalmente distintas.

Finalmente los estudiantes que cursan asignaturas de varios años (7 casos), un 14% (1 caso) considera que las competencias son en parte distintas, mientras que el 43% (3 casos) considera que no son distintas y el mismo porcentaje considera que son totalmente distintas.

Así, mientras que estudiantes de 2º, 3º y 5º año sostienen que las competencias para el cursado virtual son totalmente distin-

tas a las necesarias para el cursado presencial, estudiantes de 1° y 4° consideran que en parte son diferentes. Interesantemente, estudiantes que cursan asignaturas de distintos años, opinan en un alto porcentaje que no son necesarias para la virtualidad, competencias diferentes que para la presencialidad. La totalidad de estudiantes que cursan las PPS sostienen que las competencias para cursar virtualmente son el parte diferentes a las necesarias para la presencialidad.

En cuanto al impacto de la virtualidad sobre el rendimiento académico, los resultados se constituyen como variables en relación al año de cursado.

Dichos resultados son muy dispares, en tanto la mayoría de los estudiantes de 4° año consideran que los cambios implementados durante la virtualidad no afectaron los resultados académicos de la cursada (84%, 5 casos), lo mismo que estudiantes de 5° (80% 4 casos) y 1° año (75%, 6 casos). Un importante porcentaje de estudiantes de 3° año percibe que la virtualidad le dificultó el acceso a la regularidad o promoción (58%, 14 casos); en tanto que un alto porcentaje de estudiantes de 2° año (35%, 7 casos) opinan que en realidad la virtualidad les permitió acceder a la regularidad o promoción de las distintas materias. La totalidad de casos en esta respuesta fue de 66 estudiantes.

Posteriormente se preguntó si, finalizada la emergencia sanitaria, continuarían cursando virtualmente las asignaturas. Se halló en todos los cursos, excepto para 3° año, que la mayoría respondió que sí (55% 11 casos, 59% 33 casos, 50% 19 casos, 54% 9 casos y 63% 12 casos respectivamente), destacándose estudiantes de las PPS y que cursan asignaturas de varios años, quienes respondieron en su totalidad que sí. Por el contrario, estudiantes del 3° año respondieron el 50% que sí, y el 50% que no, lo cual es consistente con el análisis anterior, ya que en dicho año se percibe el mayor impacto negativo de la virtualidad en el rendimiento académico.

Por último, cuando se analizó la percepción del estudiantado sobre cuál instancia de las asignaturas (teóricas / prácticas) elegirían cursar virtualmente, se puede observar que los mayores porcentajes (en todos los años de cursado excepto en estudiantes que cursan simultáneamente materias de diferentes años) se relacionan con la posibilidad de cursar solo las clases teóricas, mientras que menores porcentajes se aplican para la totalidad de la materia y muy bajas cantidades de opiniones para las clases prácticas. De modo que prefieren cursar solo materias prácticas un 19% de los estudiantes de 2do año (9 casos) un 3% de 3er año (1 caso) y un 6% de 5to año (1 caso). En relación a cursar solo las clases teóricas, se distribuyen de primero a quinto año del siguiente modo: 53% (9 casos), 66% (31 casos), 73% (22 casos), 64% (7 casos), 56% (9 casos). Finalmente cursarían virtual toda la materia el 47% de los estudiantes de 1er año (8 casos) el 15% de los de segundo año (7 casos), el 24% de aquellos que cursan tercer año (7 casos), el 36% de los de

cuarto año (4 casos), el 38% de quinto año (6 casos) y el 71% de aquellos que cursan asignaturas de varios años (5 casos). El total de los estudiantes que respondieron este punto fueron 129 personas, absteniéndose el resto de contestar.

Conclusiones

La presente investigación indaga un aspecto original en tanto aborda la percepción del estudiantado sobre las actuales condiciones de pandemia, en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido, virtualizado en su totalidad.

La continuidad o no del estudiante en una carrera universitaria depende de múltiples factores, entre ellos la percepción que tiene el mismo sobre distintas acciones que lleva a cabo la propia institución. Para un estudiante que deserta o está pensando en abandonar, en comparación con otro estudiante que continúa sus estudios, no serán las mismas experiencias personales, vivencias acerca de la significación sobre el cursado de una carrera, el deseo de continuar, tiempos diversos al común del resto del estudiantado, importancia del sostén familiar, apoyo del grupo de pares o la implicancia de las condiciones socio-económicas que los atraviesa, actividades personales que inevitablemente se dejaron de lado, etc.

Estas diferencias también se aplican a los diferentes momentos que cada estudiante se encuentra en la carrera, constituyéndose el ingreso y el egreso como quizá los dos principales momentos de la misma, donde en el ingreso se despliegan estrategias que pueden determinar la continuidad o no del estudiante.

Partiendo de las anteriores consideraciones, esta investigación recabó la percepción del estudiantado, diferenciando los años de cursado, sobre diferentes aspectos que cambiaron a partir de la virtualidad, y que son fundamentales en la consideración de cada estudiante.

Un aspecto interesante que se indagó es si el estudiantado percibe que se requieren competencias diferentes en la virtualidad cuando se la compara con la presencialidad. Tal como se hipotetizó, las percepciones varían según el año de cursado. Estudiantes de primer año consideran en realidad deben ser diferentes solo en parte, ello probablemente debido que aún no conocen las diferentes herramientas virtuales que se ponen de manifiesto en la universidad, y que claramente son distintas a las utilizadas en la escuela secundaria. También estudiantes que cursan asignaturas de distintos años de cursado opinan que las competencias, en un amplio porcentaje, no deben ser diferentes, aunque ello puede relacionarse al hecho que ante la dispersión de asignaturas, necesitan que todas dicten sus contenidos de una manera similar. Por el contrario, la gran mayoría de estudiantes sostiene que en realidad las competencias para el cursado virtual son totalmente distintas a las necesarias para el cursado virtual.

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de una rápida intervención desde la universidad para formar al estudiantado en las competencias necesarias para la virtualidad. Contrariamente a lo que se pueda creer, los adolescentes actuales pueden des-

empeñarse de manera óptima dentro del campo de las redes sociales, pero claramente ello no implica que el estudiantado pueda desempeñarse adecuadamente dentro del aula virtual, que representa un ámbito académico con normas que le son propias y que se trasladan al uso de los sistemas informáticos.

En cuanto a si esta percepción sobre la necesidad de otras competencias y la virtualidad pueden impactar en el rendimiento académico, se analizó la opinión en aspectos específicos de las asignaturas, esto es, si la virtualidad permitió la regularidad o promoción de las asignaturas, si en realidad la dificultó o si no impactó.

Aquí se observa que los extremos; primer, cuarto y quinto año; sostienen que no se vio afectada la cursada, relacionado a que dichos estudiantes ya conocen en detalle estrategias para aprobar una materia (cuarto y quinto); en tanto que estudiantes de primer año aún pueden no estar en condiciones de evaluar cuanto puede influir la virtualidad en el rendimiento propio, ya que no han tenido tampoco la oportunidad de cursar en condiciones diferentes.

Por contraposición, estudiantes de tercer año, que de acuerdo al plan de estudios vigente es uno de los más arduos por la carga horaria y contenidos, perciben en realidad que se le dificultó el acceso a la regularidad o promoción.

Estos resultados ponen en consideración la importancia de identificar los años de cursado con mayor dificultad para el estudiantado para, de alguna manera, acompañarlos en ese proceso, y que esa mayor dificultad no sea un impedimento para la continuidad. Ello debería ser trabajado desde el primer año, aunque los resultados arrojados en este estudio muestran que dichos estudiantes no perciben que impacte demasiado la virtualidad en sus rendimientos.

Continuando con las percepciones estudiantiles, se indagó si en el futuro cursarían algunas materias de manera virtual, considerando que el porcentaje de virtualidad en las carreras de psicología del país es limitado. Los resultados son interesantes en tanto la mayoría de estudiantes opina que sí, a excepción de estudiantes de tercer año, que como se mencionara anteriormente, es el año que más dificultades acarrea y que durante el 2020 han percibido dificultades para obtener altos rendimientos académicos.

Estas consideraciones llevan a la necesidad de rediscutir, no solo por la actual pandemia y posterior postpandemia, sino también por lo aquí obtenido y la utilización de TICs en la educación superior, las cargas horarias virtuales que se permiten en las Licenciaturas en Psicología. Muy probablemente, luego de la pandemia, se debata un aula híbrida en donde actividades teóricas puedan ser dictadas de manera virtual, mientras que las prácticas sean presenciales. También será necesario debatir la virtualización total de asignaturas particularmente teóricas de los primeros años de cursado, aunque aquí deberá tenerse en mente la necesidad de afiliación institucional del estudiantado durante los primeros años de cursado.

Por último, cuando se analizó la percepción del estudiantado respecto a las instancias de las asignaturas que se cursarían mejor desde la virtualidad, se puede observar que los mayores porcentajes se relacionan con la posibilidad de cursar solo las clases teóricas, mientras que menores porcentajes se aplican para la totalidad de la materia y muy bajas cantidades de opiniones para las clases prácticas. Esto va de la mano con lo anterior, en tanto un aula híbrida deba considerar la presencialidad para las actividades de formación práctica, y fundamentalmente una gradualidad, con mayor cantidad de horas prácticas y presenciales en los últimos años de cursado. En este punto se puede reflexionar también, en que medida el equipo docente estuvo preparado para trasladar al aula virtual las actividades prácticas. Es posible que aún se puedan encontrar maneras creativas de virtualizar esas instancias.

Los resultados obtenidos en esta investigación parten de considerar la importancia que tiene la percepción estudiantil en la continuidad o no en los estudios superiores, más considerando la actual situación de pandemia en donde los contenidos a dictar debieron virtualizarse. Lo aquí hallado plantea la necesidad de reflexionar y debatir el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación que se proporciona al estudiantado, teniendo en mente la necesidad que tendrá toda la comunidad educativa de adaptarse a los nuevos estándares que exija la postpandemia.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariza Gasca A. M., y Arias Marín, D. A. (2009). Los factores intervinientes en la deserción escolar de la Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores. *Tesis Psicológicas*, 4, 72-85.
- Castro Ramírez, B. y Rivas Palma, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad Hoy*, 11, 35-72.
- Mares, et al. (2012). Identificación de factores vinculados con la deserción y la trayectoria académica de los estudiantes de Psicología en la FES Iztacala. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 189-207.
- Pequeño, I., et al. (2020). Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia. Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020. *Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 150-170.
- Rico, D. A. P., Suárez, L. Y. C., & González, Y. F. C. (2017). Factores relacionados con la permanencia estudiantil en programas de pregrado de una universidad pública. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 19(1), 155-170.
- Rodríguez-Urrego, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, (51), 49-66.
- Saldaña Villa, M., & Barriga, O. A. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, XVI(4), 616-628.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 71, 33-51.



Tinto, V. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/#.YNjCeuhKiUk>

ACOMPañAMIENTO EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN CON INGRESANTES A LA ACTIVIDAD UNIVERSITARIA

Stasiejko, Halina; Xantakis, Ines

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

RESUMEN

El presente trabajo se encuadra en una línea de investigación que explora los componentes que se entranan y posibilitan la subjetivación de los cursantes del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires como estudiantes integrados en sus carreras universitarias. En el tramo UBACyT 2018-2020, el equipo indagó sobre los efectos subjetivos de una acción central: la evaluación que conduce a la acreditación de las asignaturas. En la materia Psicología se aplicó un acompañamiento al proceso de evaluación. El equipo de investigación analizó tal proceso con el objetivo de identificar y caracterizar los efectos productivos sobre la subjetividad estudiantil. Presentamos marco teórico, estrategia metodológica, características de la intervención pedagógica y análisis del material recolectado en los cursos con y sin intervención con el objetivo de ponderar las diferencias. Identificamos una diferencia significativa entre los grupos de la muestra. Los ingresantes ponderaron positivamente el acompañamiento por haberles otorgado la posibilidad de escuchar y elaborar argumentos. Por haber favorecido acciones tales como planear, analizar y organizar respuestas; ubicar errores y formas de reelaborarlos. Se evidenció que el acompañamiento beneficia más a quienes tienen más dificultades en el recorrido de ingreso, constituyendo así una acción que genera inclusión en la actividad universitaria.

Palabras clave

Universidad - Estudio - Ingresantes - Evaluación

ABSTRACT

FIRST YEAR UNDERGRADUATES' ACCOMPANIMENTS AT UNIVERSITY
This paper is part of a line of research that explores the components that are interwoven and make possible the first year undergraduates' subjectivity process at Ciclo Básico Común de la UBA. Within the UBACyT 2018-2020 phase, the team investigated the subjective effects of a central action: the students' conceptions on examinations they undertake to approve subjects of the semester. Different accompaniment activities were applied to the process of evaluation in the subject Psychology. The research team analyzed this process with the aim of identifying and characterizing the productive effects on student's subjectivity. The theoretical framework is introduced, as well as methodological strategy, characteristics of the pedagogical intervention and analysis of the material collected in the cour-

ses with and without intervention with the aim of weighing the differences. A significant difference between the groups in the sample was identified. The students positively weighed the accompaniment for having granted them the ability to hear and elaborate arguments. They also found it favored actions such as planning, analyzing, and organizing responses; locate errors and ways to rework them. Since accompaniments turn out to benefit those who have more difficulties, they are considered as actions that generate inclusion in university activity.

Keywords

University - Study - First year undergraduate - Examination

Introducción

Desde hace más de una década el equipo de investigación explora los procesos que propician y los que dificultan la construcción de la identidad del ingresante en su inserción en la actividad de estudio universitaria. En diferentes convocatorias UBACyT se investigaron los sentidos que se otorgan al estudio, a los obstáculos con que se encuentran los ingresantes, a los logros y potencialidades que reconocen, y también a la dilación durante la inserción. Temáticas semejantes, también se exploraron desde la perspectiva de los docentes con el propósito de entender qué sentidos y significados aportan otras voces incluidas en la actividad.

Las conclusiones elaboradas a lo largo de estos años muestran que los ingresantes no logran construir tan rápidamente las pericias necesarias para capitalizar las dificultades y éxitos que se presentan en el nuevo tramo educativo. El proceso de hacerse estudiante universitario lleva tiempo y requiere del desarrollo de un funcionamiento psicológico más complejo y exigente. Para favorecer este desarrollo resultan de gran importancia los acompañamientos ofrecidos por la institución y por el docente de cada materia. Cuando los andamiajes están ausentes o son muy débiles, los ingresantes suelen suponer que los problemas que encuentran durante su trayectoria son exclusivamente personales. Si bien no se resta la incidencia de los factores individuales en el proceso de hacerse estudiante universitario, se destaca la importancia de sostener formas de acompañamiento dirigidas a alojar el desarrollo de la diversidad de trayectorias que conviven en un aula. La deserción y el abandono no son sólo problemáticas individuales, las mismas se gestan en la interrelación de todos los factores que participan en la comunidad educativa.

En el tramo 2018-2020, se llevó a cabo una indagación centrada en la comprensión de los efectos subjetivos vinculados con la participación en una acción de carácter central en la actividad universitaria: la instancia de evaluación que conduce a la acreditación de las asignaturas.

¿Qué potencias y obstáculos genera en los actores el proceso de evaluación en el aula? ¿Qué aspectos de las prácticas de evaluación son las que favorecen el desarrollo de los procesos psicológicos requeridos en el aula universitaria? ¿Mediante qué prácticas se puede poner en duda una significación muy extendida, la que sostiene que la evaluación sólo serviría para que el docente pueda calificar los saberes que previamente enseñó?

En el marco de la materia Psicología del CBC de la UBA en los cuatrimestres de los años 2018 y 2019 se aplicó una intervención con formato de acompañamiento en el proceso de evaluación. El equipo de investigación acompañó tal proceso con el objetivo de indagar los efectos productivos sobre la formación subjetiva de los ingresantes universitarios.

En esta ocasión presentamos el análisis del material recolectado en los cursos en los que se aplicó la intervención, así como en aquellos en los que no, a efectos de ponderar las diferencias que se hicieron presentes.

Marco teórico

Nos enmarcamos teóricamente en la línea contextualista en Psicología Educativa (Baquero, 2012) ya que la misma amplía los aportes de la escuela histórico cultural (Vigotsky) conjugándolos con los aportes de la Teoría de la Actividad (Cole & Engeström, 2001; Daniels, 2003). Desde tal perspectiva se acepta que las situaciones educativas ofrecen un rumbo para el desarrollo, admitiendo que el mismo primero sucede en el plano social intersubjetivo, junto con otros, donde cobra un lugar central el papel de los acompañamientos que habilitan experiencias de encuentro para afrontar la complejidad y construir sentidos para la experiencia educativa, de lo que aún no está ahí (Aizencang, Bendersky y Maddonni, 2018).

De acuerdo con los mencionados aportes, la actividad de formación universitaria puede entenderse como un sistema que, en el transcurso del tiempo, entrama componentes heterogéneos con efectos subjetivos en sus participantes. Actores, reglamentaciones, programas, condiciones materiales, acciones, formas de evaluación, entre otros, que otorgan contexto y significado a la dinámica conjunta en situación. Consideramos que las acciones de cada actor cobran sentido cuando se analizan en relación con los otros componentes de la actividad.

Asimismo, valoramos las contribuciones dedicadas al estudio de la construcción de las creencias implícitas referidas a diferentes prácticas universitarias (Pozo, 2003; Rodrigo & Correa, 1999). Las creencias de los actores se evidencian y se pueden revisar en el transcurso de los acompañamientos habilitados por la actividad. Es necesario, a su vez, tener en cuenta que la experiencia de los sujetos partícipes de una actividad se basa en sentimien-

tos, valoraciones y concepciones interiorizadas, que orientan la realización de las acciones proveyendo marcas subjetivas al proceso de inclusión en el sistema colectivo. Las concepciones, sentidos y emociones, pueden potenciar y/o dificultar el proceso mismo de inclusión y participación en la actividad.

El tramo de ingreso puede considerarse como un proceso de desarrollo, como un devenir dedicado a la construcción de un pasaje en el que se producen diversas reorganizaciones en las relaciones entre las personas y sus acciones en el contexto, siempre y cuando el proceso se acompañe de reflexiones (Diriwachter y Valsiner, 2004; Valsiner, 1997).

Por otra parte, entendemos que el estudio no se limita a la realización aislada de tareas, acciones y procedimientos, sino a la autorregulación del propio comportamiento en base a los motivos y sentidos personales. Esto significa que, sin el análisis de los significados y motivos que guían a los ingresantes en su participación en las acciones de estudio resulta difícil alcanzar la comprensión de los cambios vinculados con la inclusión de los sujetos en la actividad. (Daviđov y Márkova, 1987).

Con respecto al proceso de evaluación, Camilloni (1998) señala que una evaluación formativa permite recoger información sobre procesos en desarrollo y colabora para que estudiantes y docentes conozcan cómo participan y cambian cuando toman conciencia de los objetivos, criterios y responsabilidades del proceso de evaluación en situación. En tal proceso, es importante instar a los estudiantes a reconocer la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, identificando sus fortalezas y debilidades, los factores facilitadores y obstaculizantes. Asimismo, el proceso se enriquece si se incluyen prácticas metacognitivas compartidas (Mateos, 2001), de autorregulación de las propias acciones y de retroalimentación (Anijovich, 2010) en torno a los momentos de la evaluación, transformando este acto comunicativo en un verdadero acto de aprendizaje (Litwin, 2016).

Estrategia metodológica

El diseño que se implementa es de carácter cualitativo y exploratorio (Ruiz Olabuénaga, 2003, Flick, 2004; González Rey, 2002). El conocimiento que se busca obtener es eminentemente descriptivo y teórico, basado en la aplicación de la Teoría fundamentada en los datos (*Grounded Theory*) (Jones et al, 2004). El universo de estudio está constituido por ingresantes a carreras de diferentes Facultades de la Universidad de Buenos Aires, cursantes de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires en Argentina.

Atendiendo a criterios teórico-conceptuales, la muestra está compuesta por 6 cursos de la materia, distribuidos en diferentes sedes -Ciudad, Paternal y San Miguel-. El total de estos cursos se divide en dos grandes grupos: uno, donde se realiza una intervención centrada en trabajar con acompañamientos, compuesta por diferentes momentos de trabajo reflexivo y metacognitivo entre estudiantes y docentes; y otro grupo intacto[()], que se toma como grupo control, conformado por la otra mitad

de los cursos, en donde el proceso de evaluación se ajusta a características tradicionales.

La recolección de datos varía según los momentos del proceso de intervención y el tipo de grupo clase. Se utilizaron cuestionarios individuales, actividades en pequeños grupos con producción conjunta, autoevaluación sobre la propia producción en diferentes momentos, producciones gráficas individuales y colectivas, exposición y análisis de las producciones grupales con el grupo clase.

El material recolectado en las dos condiciones -con y sin el acompañamiento e intervención reflexiva sobre el desempeño en las evaluaciones- se analiza y categoriza con el propósito de identificar y ponderar semejanzas y diferencias entre ellas.

Nos focalizamos en la identificación del impacto subjetivo vinculado con las intervenciones, el papel del acompañamiento docente en los diferentes momentos, los efectos de los diferentes tipos de devolución de las correcciones y calificaciones, y la autoevaluación de los estudiantes acerca de su propia participación en el proceso, antes, durante y al finalizar la realización de las pruebas parciales. Los cuestionarios iniciales y finales se aplican por igual en todos los cursos, más allá de haberse acompañado la cursada con la intervención innovadora o no.

Caracterización de la intervención

Al comienzo del cuatrimestre, en todos los cursos se aplicó el "*Cuestionario inicial*" para indagar: ¿qué función tienen los exámenes?, ¿cómo organizan las respuestas en un parcial? y ¿qué esperan de las devoluciones del docente además de la calificación numérica? Hacia el final del cuatrimestre, también se aplicó en todos los cursos un "*Cuestionario final*", preguntando: ¿Para qué te sirvieron las evaluaciones en esta materia? ¿Aprendiste a resolver una consigna de examen de una manera diferente? ¿Qué aprendiste o que cambió en tu manera de responder a una consigna de examen? y, de todas las actividades que se hicieron, incluyendo los parciales, ¿qué te sirvió más para resolver un parcial en futuras materias?

En los cursos con acompañamiento, durante el recorrido del cuatrimestre se integraron diversas estrategias y actividades innovadoras. En momentos previos a los parciales, se propiciaron construcciones conjuntas de ítems de parcial, de interpretación de consignas, de análisis de respuestas de otros grupos de cuatrimestres anteriores, intercambios y discusión conjunta sobre el tema del desempeño en los parciales, identificación de los errores y formas de salvarlos, análisis de las reflexiones asociadas.

En los momentos de parcial, los cursantes completaron planillas registrando la autoevaluación del propio desempeño, discriminando logros y dificultades vinculados con cada ítem del instrumento de evaluación. Tales planillas se retomaron en el momento de la devolución de las calificaciones, en el que se conversó sobre las respuestas, los criterios de corrección, las dificultades emergentes, y la calificación alcanzada. Se dio lugar a una retroalimentación individual y escrita.

Análisis del material recolectado

En el inicio de la cursada, tras la aplicación y el análisis del *Cuestionario inicial* a toda la muestra, pudimos identificar y caracterizar las significaciones otorgadas a la evaluación en el ámbito universitario. Encontramos que una minoría muy pequeña ubica a las evaluaciones como una práctica impuesta por el sistema educativo, sin utilidad alguna para los actores involucrados, y que otra minoría la comprende como una práctica compleja en la que se articulan diferentes dimensiones o factores. Sin embargo, para la gran mayoría, los parciales sólo proveen un saber para otros, acercan información sobre lo supuestamente aprendido para que un docente otorgue calificaciones.

La mayor parte de los ingresantes desconoce que la evaluación es un proceso complejo en el que es preciso tener en cuenta múltiples variables y considera una única perspectiva de análisis, la que remite al control (Litwin, 2016). Sólo para una cuarta parte de la muestra total, los momentos de evaluación se reconocen como parte del propio proceso de aprendizaje.

Tras el análisis del material recolectado durante el proceso de intervención y las respuestas al cuestionario final, identificamos una diferencia significativa entre los grupos que componen la muestra.

En los cursos en los que se llevó a cabo el acompañamiento, encontramos que gran parte de los estudiantes ponderaron en forma positiva:

- El trabajo grupal acompañado por la docente, porque otorga la posibilidad de escuchar a los compañeros y de elaborar argumentos para comunicar a otros.
- La posibilidad de detenerse y seleccionar qué solicita una consigna para, desde allí, organizar una respuesta.
- El análisis de las respuestas para ubicar el error y las formas de modificarlo.
- La reelaboración de las respuestas posibles, la variación en el armado según la comprensión que se tenga del tema.

Respecto del espacio de reflexión conjunta previo a las evaluaciones, identificaron que el acompañamiento les permitió planear y organizar con coherencia las respuestas de un parcial. Valoraron la posibilidad de preguntar al docente en el momento del parcial y de repensar la escritura, entendiendo que la elaboración de un parcial es un acto comunicativo.

Referenciaron cambios en los modos de estudiar, en la organización y focalización de contenidos, en la posibilidad de anticiparse, prepararse y chequear el propio aprendizaje sin centrarse exclusivamente en la calificación.

Junto con las evaluaciones positivas referidas al proceso innovador, encontramos que algunos estudiantes no respondieron los cuestionarios en los parciales y que en el día del análisis de las respuestas, sólo deseaban conocer la calificación.

La inclusión de una autoevaluación del propio desempeño durante los parciales y el trabajo posterior en el grupo clase junto con el docente fue estimado como una posibilidad para develar

lo que se esperaba como respuesta, los criterios de corrección y la posibilidad de reflexión sobre el propio desempeño.

Asimismo, quedó de manifiesto que tras la inserción en el nuevo ámbito, el universitario, sienten la pérdida de la contención de otros significativos en quienes confiar. De ahí que optan por afrontar los desafíos en solitario, sin la confianza en otros estudiantes como para formar un grupo que permita crecer junto con otros. En este sentido, el trabajo sobre los parciales junto con el docente y el grupo fue valorado como espacio que permitió generar vínculos. Gran parte de los cursantes marcó una diferencia con otras instancias conocidas en las que encuentran su calificación en una lista pegada en la pared.

Las prácticas de acompañamiento se reconocieron de gran ayuda durante el proceso que transitan porque les permitieron ubicarse como parte activa: reflexionar sobre las propias estrategias y acciones, aprender a resolver consignas, planificar antes de responder y, luego de responder, chequear la respuesta para entender qué solicitaba y qué se respondió.

A partir del análisis del *Cuestionario final* en los grupos con intervención, las respuestas refirieron implicación en el proceso y reconocimiento en la forma de responder a las consignas en el transcurso de la cursada. La innovación fue valorada positivamente, evidenciándose que las prácticas de acompañamiento favorecen más a quienes tienen más dificultades en el recorrido en la universidad. Los estudiantes que ya saben cómo estudiar no identificaron cambios tan significativos. Sin embargo, la totalidad de los cursantes consideraron que las actividades realizadas redundan positivamente en el desempeño durante los momentos de la evaluación.

Por su parte, en el grupo control, en el cual no se realizó la intervención, los estudiantes no reconocieron modificaciones en las estrategias utilizadas para enfrentar las evaluaciones. Las evaluaciones formaron parte del recorrido universitario que están iniciando. Valoraron las clases de repaso como espacios de intercambio que permitieron organizar el material de estudio.

En ambos grupos, con y sin intervención, se consideró que las evaluaciones requieren de una implicación autónoma y auto-reflexiva, coincidiendo en la necesidad de contar con un rol activo por parte del docente. Valoraron positivamente todo acompañamiento que acercara guías, actividades y explicaciones ya que les permiten sentirse incluidos y partícipes de la actividad.

Conclusiones

Partiendo de lo anteriormente dicho respecto a que el proceso de hacerse estudiante universitario, es decir, subjetivarse como tal, lleva tiempo, participación en actividades y realización de acciones intencionadas dirigidas a tal fin, encontramos en los resultados del análisis una confirmación respecto a que resultan de gran importancia los acompañamientos ofrecidos por la institución y por el docente de cada materia. Hablamos de “acompañamientos” en plural, dado que no hay una única manera de pensar tales andamiajes, sino, por el contrario, acercar una reflexión a

las y los docentes respecto a este tema puede ayudar a pensar/indagar/diseñar en cada espacio áulico y para distintas materias, diversos modelos y estrategias de acompañamiento y andamiaje. Lo que aparece bastante claro es que cuando no existen estas actividades intencionadas, ante los obstáculos y fracasos, los estudiantes tienden a cargar sobre sí la causa de la falta de éxito en la inserción académica. Si bien no se resta la incidencia de los factores individuales en el proceso de hacerse estudiante universitario, la deserción y el abandono no son sólo problemáticas individuales, ya que las mismas se gestan en la interrelación de todos los factores que participan en la comunidad educativa.

En un primer momento, al indagar los significados y utilidad que las y los estudiantes dan a las evaluaciones, estos presentan respuestas que son resultado de prácticas anteriores, de sus éxitos o fracasos, de sus experiencias escolares y, sobretudo, de la significación que generalmente tienen estas instancias en la cultura en la que participamos. Teniendo en cuenta lo antedicho, es destacable cómo, al darles la oportunidad de reflexionar (quizás la primera en toda su trayectoria), generar acciones metacognitivas y experiencias de compartir con otras/os, sobre el proceso evaluatorio, las y los ingresantes tienden a apropiarse de nuevas significaciones, la mayoría muestra predisposición a poner en cuestión estas primeras significaciones y miradas sobre los componentes de la actividad de estudio. Esto plantea una importancia central para la reflexión y la formación docente en cuanto a la importancia de agenciarse y autorizarse en la intervención de tales procesos formativos, y no solo en la transmisión de los contenidos de su especialidad.

Acorde a este desarrollo, proponemos en el intercambio docente-estudiante, una apertura al diálogo reflexivo, como orientador del proceso, ofreciendo herramientas de sistematización, así como identificando fortalezas y debilidades, que permitan a través de las devoluciones, fortalecer las capacidades de los estudiantes para administrar por sí mismo sus progresos, sus estrategias frente a la tarea y a los obstáculos que se presenten.

NOTAS

[i] Los alumnos en estos grupos permanecen en sus condiciones normales de trabajo y no se interfiere con las actividades habituales del curso (McGuigan, 1998).

[ii] **Los autores de este trabajo e investigadores incluidos en el proyecto son:** Stasiejko, Halina; Xantakis, Inés; Krauth, Karina; Pelayo Valente, Loreley.

[iii] Los alumnos en estos grupos permanecen en sus condiciones normales de trabajo y no se interfiere con las actividades habituales del curso (McGuigan, 1998).

BIBLIOGRAFÍA

Aizencang, N. y Bendersky, B. (2009) Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan. En: Elichiry, N. (Comp.) *Inclusión educativa: investigaciones y experiencias en psicología educativa*. Buenos Aires: JVE Ediciones.

- Aizencang, N. y Bendersky, B. y 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.
- Anijovich, R. (comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. (2012) Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. En *Polifonías. Revista de Educación*. Departamento de Educación, UNLu. Año 1, nº 1, set-oct.
- Camilloni, A. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cole, M. & Engeström, Y. (2001) El enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En: Salomón, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Davidov, V. & Markova, A. (1987) La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En: Antología *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Editorial Progreso: URSS, 1987.
- Díaz Barriga A. & Hernández Rojas, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: Mc Graw Hill.
- Diriwachter, R. & Valsiner, J. (2004) Qualitative developmental research methods in their historical and epistemological contexts. Forum: Qualitative Social Research, 7(1), Art. 8.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Elola, N., Zanelli, N., Olivia, A., Toranzos, L. (2010) *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique Educación.
- González Rey, F. (2002) *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- Jones et al. (2004) La Teoría Fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En Kornblit, A. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Kullasepp, K. (2008) Are you like this... or just behave this way?, en *International Journal for Dialogical Science*, Vol. 3, No. 1, 69-92.
- Litwin, E. (2016) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mateos, M. (2001) *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mc Guigan, F. (1998) *Psicología Experimental: Métodos de Investigación* 6ª ed. México, Prentice Hall.
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid. Síntesis.
- Pozo, J.I. (2003) *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*: Buenos Aires.
- Rodrigo, M.J. & Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Valsiner, J. (1997) *Culture and the development of children's actions: A theory of human development* (2nd ed.). Chichester: John Wiley & Sons.

ACERCA DE LOS IMPOSIBLES, UNIVERSAL(ES) Y NORMALIDAD(ES): TEJIENDO TRAMAS ENTRE EL PSICOANÁLISIS Y LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA SITUACIONAL

Torrealba, María Teresa; Sánchez, Ángela

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

RESUMEN

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación UBA-CyT (2020-2021) “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis”. En 2016, iniciamos una conversación entre la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis. En “Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre ‘lo común’ desde la intersección entre psicoanálisis y política” (Sánchez, Torrealba y Arrúe) interrogamos el concepto de lo común e invitamos a pensarlo como una construcción provisoria -hoy podríamos agregar, situada- que permite articular diferencias reconociendo las singularidades. Un año más tarde, en “Inclusión educativa: tramas de experiencias de lo común que interpelan las tradiciones escolares. Construyendo puentes entre la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis” (Torrealba y Sánchez) nos centramos en el concepto de experiencia. En él, proponíamos pensar las experiencias como invenciones que dan lugar a articulaciones y tensiones entre lo común y las diferencias. Para esta presentación, trabajaremos el concepto de imposibles, recuperando la conversación iniciada entre las perspectivas que dan cuerpo a nuestro marco teórico. Un concepto, el de imposibles, que nos convoca a pensarlo como motor, como un punto de partida desde el cual sostener las preguntas (Freud, 1937).

Palabras clave

Imposibles - Universal(es) - Normalidad(es) - Psicoanálisis y PPS

ABSTRACT

ABOUT IMPOSSIBLES, UNIVERSAL(S) AND NORMAL(ITIES): WEAVING PSYCHOANALYSIS AND SITUATIONAL PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE

This paper is framed in the University of Buenos Aires’ research project “School experiences that favour educational inclusion. An approach that weaves a situational psychological perspective and psychoanalysis” (UBACyT 2020-2021). We started a dialogue between psychoanalysis and situational psychological perspective in 2016. In our paper, “The constitution of subjectivity within School’s situation. An approach from the intersection

between Psychoanalysis and Politics” (Sánchez, Torrealba and Arrúe) we questioned the concept of “the common” and proposed to define it as a provisional construction -today we would add that this construction is also situated- that permits to articulate the differences while recognizing the singularities. A year later, in our paper “Educational inclusion: weaving experiences of the common that argue with school traditions. Building bridges, between psychoanalysis and a situated psychological perspective” (Torrealba and Sánchez), we focused on the concept of experience. There, we proposed to think of experiences as inventions that entail both possible dialogues and tensions between “the common” and the differences. In this paper we will focus on the concept of impossibles, recovering the conversation between these perspectives that make the substance of our theoretical frame. This concept, the impossibles, motorizes our thinking, constituting a starting point from which we can uphold our questions (Freud, 1937).

Keywords

Impossibles - Universal(s) - Normal(ities) - Psychoanalysis and Situational Psychological Perspective

Introducción[i]

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación UBA-CyT (2020-2021)[ii] “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis”.

En 2016[iii], nos propusimos iniciar una conversación entre la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis. Entendemos esta conversación en términos de la posibilidad de establecer puentes entre campos disciplinares, recuperando las tensiones y la intertextualidad. No se trata de una lectura psicoanalítica de los procesos de aprendizaje escolar sino de pensar las teorías y los conceptos como *caja de herramientas* que nos permiten redefinir los problemas desde una lectura situada y psicoanalítica de experiencias escolares inclusivas.

En aquel artículo focalizamos en el concepto de *lo común*. Este *común*, decíamos, es necesario pensarlo como una construcción provisoria -hoy podríamos agregar, situada- que permite

articular diferencias reconociendo las singularidades. Coincidimos con Alemán (2016), en que *lo común* “(...) tiene como punto de partida la heterogeneidad, [y] no puede borrar nunca las diferencias” (p.48).

Un año más tarde[iv], nos centramos en el concepto de *experiencia*. Desde la perspectiva que venimos trabajando, proponemos pensar las experiencias como invenciones que dan lugar a articulaciones y tensiones entre lo común y las diferencias. Concebimos las *experiencias*, en el sentido de lo político, como actos instituyentes. Tal como señala Alemán (2016): “(...) lo que caracteriza al acto instituyente, es que (...) no es una creación que viene de la nada (...) es una creación que exige las tramas simbólicas, las constelaciones históricas, las herencias” (p.50). Para esta presentación, trabajaremos el concepto de *imposibles*, recuperando la conversación iniciada entre las perspectivas que dan cuerpo a nuestro marco teórico. Un concepto, el de imposibles, que nos invita a pensarlo como motor, como un punto de partida desde el cual sostener las preguntas (Freud, 1937).

Acerca de los imposibles, universal(es) y normalidad(es)

Freud (1937), en *Análisis terminable e interminable*, señala que gobernar, educar y psicoanalizar tienen en común ser profesiones en las que “(...) se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado” (p.249).

En este sentido, Aromí (2005) afirma: “Si para Freud hay tres profesiones imposibles (...) es porque existe algo que no se obtiene en cada una de ellas (...). Algo de la satisfacción no se alcanza” (p.119).

¿Qué es lo que no se alcanza? ¿Qué es aquello que no se satisface?

Millot (1990) nos orienta cuando afirma que estas profesiones descansan en “(...) los poderes que un hombre puede ejercer sobre otro, merced a la palabra, y las tres encuentran el límite de su acción, en última instancia, en el hecho de que al Inconsciente no se lo somete, porque el que nos somete es el Inconsciente mismo” (p. 200).

Resulta necesario, sin embargo, precisar que este límite juega de modo diferente en las tres profesiones.

El psicoanálisis plantea ese límite y el psicoanalista parte de él en el ejercicio de su profesión. Freud (1937) sostiene: “Uno no se propondría como meta limitar todas las peculiaridades humanas en favor de una normalidad esquemática, ni demandará que los ‘analizados a fondo’ no registren pasiones ni puedan desarrollar conflictos de ninguna índole. El análisis debe crear las condiciones psicológicas más favorables para las funciones del yo (...)” (p. 251). Los psicoanalistas sabemos acerca de la existencia del inconsciente, sabemos que el deseo es inconsciente y sabemos también, que la dirección de la cura es la búsqueda de una verdad que nunca es absoluta ni para todos la misma. Freud advierte la imposibilidad de una *normalidad esquemática*, única, universal. Por eso, nuestro trabajo no consiste en la búsqueda de esta normalidad, sino en hacer de la vida del paciente, una

vida más vivible.

¿Cómo se juega el límite respecto a las otras dos profesiones? En este punto proponemos -en relación a nuestra investigación- pensar el gobernar y educar en la trama de los procesos de escolarización masiva.

Sabemos que gobernar y educar -desde fines del siglo XIX- son funciones ejercidas por los Estado Nación mediante dispositivos específicos. Dispositivos de control social y tutelaje de las clases populares que procuran evitar -entre otras cuestiones- que las luchas sociales amenacen la estabilidad política. La escuela moderna será el dispositivo privilegiado para el “gobierno de la infancia”. Se consolida a partir de la desvalorización y destrucción de otras formas de organización y transmisión social (Varela y Álvarez Uría, 1991). La educación masiva y obligatoria que integra a los hijos de la naciente clase trabajadora tiene como objetivo formar ciudadanos según las exigencias de la nueva conformación de los estados, así como preparar para el mundo del trabajo, según las exigencias del modelo capitalista de producción. Al respecto, sostienen Varela y Álvarez Uría (1991) “(...) como en el siglo XIX las intenciones se ocultan menos que en el presente, puede leerse con frecuencia que ‘cuestan menos las escuelas que las rebeliones’ con lo cual quedan suficientemente explicitados los beneficios que las instituciones educativas de pobres reportan a las clases en el poder” (p. 50). La escuela moderna, como maquinaria de gobierno, se propuso homogeneizar a poblaciones heterogéneas con el objetivo de construir la unidad nacional (Guillain, 1990). Esta operación se materializó en términos de que todos aprendieran los mismos contenidos, del mismo modo y en los mismos tiempos. Así, la escuela moderna, ha instituido y naturalizado la idea de *lo común* como aquello que supone una experiencia igual para todos (Diker, 2008). Y en este mandato del *para todos* sostiene un universal que es necesariamente excluyente[v].

Sabemos, que a causa de la imposibilidad que supone este *para todos*, la escuela moderna como proyecto político no pudo conformar sin fracturas, el universal que pretendía. El proyecto liberal impuso una cultura hegemónica pero no pudo impedir el surgimiento de miradas críticas y tensiones en su propio seno. No pudo ver que -como decía Freire- en el mismo acto de enseñar a leer, enseñaba a leer el mundo. Y no pudo imaginar que -casi un siglo después- la escuela obligatoria y masiva de la modernidad, se reconociera como un derecho de las infancias y adolescencias.

Sabemos, asimismo, que la imposibilidad de la educación para el psicoanálisis no solo interroga el proyecto educativo moderno y su pretendida universalidad, sino que también cuestiona el sentido mismo de lo que significa educar. Aceptar la imposibilidad de la educación para el psicoanálisis es la verdadera razón para seguir educando, reconociendo, a la vez, la imposibilidad como tal. Se trata de sostener esta imposibilidad como fundante para que se ponga en movimiento algo del orden del deseo. Sostener la imposibilidad sería, en términos de Lacan (1992a), no

elidirla sino ser su agente. Y en esta operatoria, la introducción de la lógica del *no todo* es la que permite hacer lugar al sujeto. En el campo educativo “(...) *la función de la pregunta, de cierto no saber, resulta estructurante. No se puede pensar la función educativa si no es bordeando preguntas*” (Aromí, 2005, p. 124).

Cuando el imposible tensiona al universal.

El psicoanálisis nos enseña que no es posible que el universal se constituya como tal sin una excepción: el *todos* del universal se funda en una proposición particular que la niega (*no todos*). Esa excepción representa el límite al universal.

“*El todo se apoya entonces aquí en la excepción postulada como término*” (Lacan, 1992b, p. 97). A partir de esta lectura, lo que se propone como imposible es la propia constitución del universal. Y en cambio, así como sostiene la imposibilidad del universal, abre el camino a la posibilidad de pensar la singularidad del habla sujeto, en relación a lo universal de la lengua, mediatizados por el ordenamiento del discurso.

Para Aromí (2005) la imposibilidad de gobernar y educar “(...) *tiene su causa en el hecho de que el ser hablante no es totalmente gobernable, ni totalmente educable, (...)*” (2005, p. 119).

Y en este *no es totalmente*, podemos reconocer la necesidad de aceptar el límite al universal que supone ese no todo. Aceptar este límite requiere posicionarnos desde unidades de análisis que reconozcan la complejidad. En este sentido, la perspectiva psicológica situacional nos permite pensar ese límite, introducir tensiones y complejizar la mirada.

Porque habilita a “(...) *comprender los hilos singulares y las tramas colectivas que se entretajan (...) en las aulas haciendo lazo entre sujetos, posiciones, tiempos y espacios*” (Torrealba, 2018, p. 19). Porque esta mirada no supone el borrado de las singularidades, sino que visibiliza -cuando se considera el efecto patologizador que opera la lógica de lo común- la importancia de atender a la situación educativa, en tanto sistema de actividad. Porque reclama la necesidad de flexibilizar y recrear las condiciones de la escolarización para comprender el aprendizaje que allí acontece. Porque es “(...) *a partir de las experiencias singulares [que] se puede construir algo de lo común, entonces lo imposible de lo universal permite producir lazos*” (Sánchez, 2018, p. 35). Y es en este sentido, que esta perspectiva habilita los plurales tensionando *lo universal* en términos de universales que se constituyen histórica y culturalmente.

Cuando el límite tensiona el concepto de normalidad.

¿Cómo se juega ese límite, respecto al concepto de normalidad? Decíamos que Freud (1937) advierte la imposibilidad de una *normalidad esquemática*. Sabemos que el límite del trabajo analítico es consecuencia de la represión constitutiva. Sin embargo, es necesario que opere esta represión para hacer lugar al sujeto, es decir, es necesario que algo falte, para que el sujeto inicie una búsqueda en relación al deseo.

En este punto, creemos necesario, para nuestro trabajo de inves-

tigación, establecer las diferencias entre sujeto y subjetividad. Sabemos que el sujeto se constituye a partir de los mecanismos de defensa y represión, mientras que la subjetividad es epocal, es decir, se produce situada histórica y socialmente. El sujeto se constituye a partir de instancias psíquicas que son universales. Las prácticas sociales producen subjetividad, en tanto el sujeto es partícipe de relaciones sociales -configuradas como resultado de significaciones imaginarias conformadas por discursos e ideologías- que lo incluyen, lo constituyen como parte de una cultura. (Bleichmar, 2004).

Como afirma Bleichmar (2003): “*La producción de subjetividad no es todo el aparato psíquico. Es el lugar donde se articulan los enunciados sociales respecto al Yo. El aparato psíquico implica ciertas reglas que exceden la producción de subjetividad, por ejemplo, la represión (...). Seguimos teniendo un psiquismo articulado por la defensa y la represión*” (p. 3).

Si la represión es lo que nos humaniza, no es posible pretender un ideal de “normalidad” que prescinda del malestar. El sujeto analizado, dirá Freud, siempre estará atravesado por un cierto malestar, precio del ajuste a la civilización y del atravesamiento por el lenguaje.

La imposibilidad de una *normalidad esquemática*, revisitada desde la lectura que habilita la perspectiva psicológica situacional, permite poner en cuestión las prácticas heredadas del modelo médico hegemónico en las que abrevó la escuela sostenidas en el par normalidad/anormalidad.

Volviendo al título de este apartado: *cuando el límite tensiona el concepto de normalidad* ¿podemos afirmar que, si nos referimos a los procesos de escolarización, *lo normal* es lo que constituyó el límite?

Sostenemos que la trama de esa “normalidad” se tejió entre las nacientes psicología educacional y escuela moderna, a fines del siglo XIX. Una psicología educacional que para explicar por qué algunos niños no aprendían según lo esperado, patologizó las diferencias. Heredera del modelo médico hegemónico, centró en el déficit individual la explicación del llamado fracaso escolar masivo, en lugar de atender a las características del dispositivo escolar. Una escuela que como Varela y Álvarez Uría (1990) afirman, se constituyó en una maquinaria homegeneizadora que en nombre de la igualdad naturalizó la idea de que todos aprenden lo mismo, del mismo modo y en los mismos tiempos. Así, las diferencias se leyeron y aún se leen en términos de déficit, retraso o apartamiento de la norma.

“*Con el surgimiento de la escuela moderna se define y consolida la noción de normalidad. Esta noción, originada en el modelo médico, influyó en la constitución disciplinar de la psicología educacional y la pedagogía moderna. Aún hoy es posible reconocer en estas disciplinas concepciones y herramientas que provienen de la medicina y psiquiatría y que es difícil poner en cuestión por el status científico que el modelo médico posee. Asimismo, es necesario analizar esta idea de normalidad con*

relación al mandato fuertemente homogeneizador que asumieron los procesos de escolarización. La institucionalización del llamado formato escolar está ligada a su organización gradual, obligatoria, simultánea, de disciplinamiento de los cuerpos, la fuerte regulación de tiempos y espacios, y un tipo de aprendizaje descontextualizado. En este contexto, las diferencias han sido entendidas históricamente como una 'anomalía' y la discapacidad, asociada a la enfermedad, ha sido definida como una característica propia de los sujetos" (Torrealba y López, 2018, p. 71). Tensionar ese límite e interrogar la categoría de normalidad implica reconocer que las diferencias son *lo común*.

El Documento del MEN (2009) aclara que "Las diferencias en educación son lo común y no la excepción, y la inclusión consiste precisamente en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes" (p. 18).

Asimismo, implica reconocer que las diferencias nos constituyen. Como decíamos en 2016, es necesario revisar la naturalizada equivalencia entre lo común y el *para todos* porque lo común no es el "para todos" sin fracturas, sino que surge en relación al inconsciente. Alemán (2010) afirma que *lo común* es previo a toda diferencia, "(...) previo a la diferencia entre los que enseñan y aprenden" (p. 89). Asimismo, sostiene que *lo común* es lo contrario a lo homogéneo y es distinto a la lógica que diferencia entre lo universal y sus excepciones. En este sentido, Alemán advierte que cuando lo homogéneo se construye en la lógica del *para todos*, borra las diferencias. Por eso, sostenemos la importancia de la construcción de un *común* que, en tanto pertenece a la lógica contingente del "no todo", resulta constitutivo.

A modo de no cierre

Este trabajo se propuso ampliar el marco teórico de nuestro proyecto de investigación, retomando la conversación -iniciada en 2016- entre el psicoanálisis y la perspectiva psicológica situacional.

En la introducción dijimos que trabajaríamos el concepto de *imposibles* como un punto de partida desde el cual sostener preguntas. Estas preguntas giraron en torno a los modos en que *el imposible* permite tensionar los conceptos de universal y normalidad. Advertíamos que no se trata de una lectura psicoanalítica de los procesos de aprendizaje escolar.

¿Por qué proponemos este no- cierre?

Porque en el recorrido de este trabajo abrimos preguntas que resultarán herramientas necesarias para analizar las experiencias escolares favorecedoras de inclusión educativa [vi] que constituyen el cuerpo de nuestro trabajo de campo. En este sentido, este análisis nos compele a reconocer los imposibles, a preguntarnos acerca de los universales y sus límites; nos invita a interrogar cómo juegan las *normalidades* en estas experiencias.

Porque la pregunta por los imposibles nos permite reconocer una doble significación. Por un lado, lo que hemos desarrollado en este trabajo: aceptar el límite al universal que supone el *no*

todo. Por el otro, y queda pendiente para un próximo artículo, desentrañar ese resto que a modo de excepción no puede ser incluido en el sistema educativo y que retorna como fracaso escolar masivo. "Quizá el problema de lo común radique en esta ilusión de completud, en esa operación que, bajo distintas formas sostiene la ilusión de que no deja afuera a nada ni a nadie. Porque es justamente esa pretensión de mostrarse como un universal completo lo que está en la base del mecanismo de exclusión" (Diker, 2008, p. 168).

NOTAS

[i] Por razones de fluidez lectora se utiliza en el texto un genérico sin que esto implique discriminación de género.

[ii] Proyecto UBACyT 20020190200339BA, dirigido por M. Teresa Torrealba.

[iii] Sánchez, Torrealba y Arrúe (2016): "Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre "lo común" desde la intersección entre psicoanálisis y política". En el VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, "Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación", Facultad de Psicología, UBA, Bs. As

[iv] Torrealba y Sánchez (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 el 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.

[v] Bendersky y Aizencang (2011) proponen hablar de modelo excluyente para describir el de fines del siglo XIX; de modelo segregador para el que prevaleció a principios del siglo XX; y de modelo integrador, para el de mediados del siglo pasado. Para profundizar estas ideas, sugerimos leer en Bendersky y Aizencang (2011): De formas y formatos... ¿Escuela para todos? En nuestro país, a partir de la ley 26206 del año 2006, artículos 11 y 42, se introduce formalmente el concepto de inclusión educativa.

[vi] UNESCO (2005): "(...) define la inclusión como una estrategia dinámica para responder (...) a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje" (p. 12)

BIBLIOGRAFÍA

Alemán, J. (2016): Horizontes neoliberales en la subjetividad, Argentina, Grama Ediciones.

Alemán, J. (2010): Lacán, la política en cuestión... Conversaciones, notas y textos, Bs. As., Grama Ediciones.

Aromí, Anna (2005): "¿De dónde parte el psicoanálisis?" en Tizio, H. (coord.): Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis, Barcelona, Gedisa.

Bendersky, B. y Aizencang, N. (2011): "De formas y formatos... ¿Escuela para todos?", en: Elichiry, Nora (comp.): La Psicología Educativa como instrumento de análisis y de intervención, Bs. As., Noveduc.

- Bleichmar, S. "Subjetividad en riesgo, herramientas para el rescate" Conferencia, en Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, 6 de julio de 2005.
- Bleichmar, S. (2004) Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis, Revista Topía, abril de 2004.
- Bleichmar, S. (2003) Acerca de la subjetividad. Desgrabación de la Conferencia realizada en la Facultad de Psicología de Rosario (U.N.R.), el 30/07/2003.
- Braunstein, N. (2013) Clasificar en psiquiatría, Bs. As., S XXI.
- Dicker, G. (2008) "¿Cómo se establece qué es lo común?", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Educar: posiciones acerca de lo común, Bs As, Del Estante Editorial.
- Freud, S. (1978) Análisis terminable e interminable, Bs. As., Amorrortu, N° XXIII.
- Guillain, A. (1990) "La Psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención", en: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. V N°1, 69-79. (Trad. F. Terigi).
- Lacan, J. (1992a) Seminario 17 "El reverso del psicoanálisis", CABA, Paidós.
- Lacan, J (1992b) Seminario 20 "Aún", CABA, Paidós.
- Millot (1990) Freud Anti-pedagogo, México, Paidós.
- Sánchez, Ángela N. (2018) Formas de expresión actual del malestar en la cultura (escolar) en Elichiry, Nora (comp.) Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar, Argentina, NOVEDUC.
- Sánchez, Torrealba y Arrúe (2016) "Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre "lo común" desde la intersección entre psicoanálisis y política", en Memorias del VIII Congreso Internac. de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, "Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación", Fac. de Psicología, UBA, Bs. As.
- Torrealba, M. T. (2018) El ateneo: Una cartografía que recrea in(ter)vencciones psicoeducativas en la escuela, Revista N Novedades Educativas, octubre 2018, #334, pp. 14-19.
- Torrealba, M. T. (2018) "Una experiencia que entreteje una cartografía de pasiones: territorios espacio-tiempo", en Elichiry, Nora: Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar, Argentina, NOVEDUC.
- Torrealba, M. T. y López, H. B. (2018) *El destello de las palabras: el Taller de Literatura y Alfabetización. Una experiencia de inclusión educativa* en: en Elichiry, Nora: Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar, Argentina, NOVEDUC.
- Torrealba, M. T. (2015) "Pedagogías de la provocación. La alfabetización inicial desde la Educación por el Arte", en XIX Congreso Pedagógico. Trabajo docente. 31 años construyendo democracia. Hacia una pedagogía Latinoamericana, Bs As, UTE- CTERA/CTA, diciembre 2014/marzo 2015.
- Torrealba, M. T. y López, H. B. (2013) *Hacia la inclusión educativa: formatos de actividad que promueven la participación en el aprendizaje*, en Memoria del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación, IX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA, Bs. As.
- Torrealba y Sánchez (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 del IX Congreso Internacional de Investig y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación, XIII Enc. de Investig. en Psicología del MERCOSUR, Fac de Psicología, UBA, Bs. As.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

DOCUMENTO

Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

LEER EN UNA ASIGNATURA DEL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA. IMPLEMENTACIÓN DE UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES

Villalonga Penna, María Micaela

CONICET - Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. San Miguel de Tucumán, Argentina.

RESUMEN

¿Hay diferencias en cuanto a la apropiación de las clases textuales en dos grupos de clase de una asignatura del primer año de Psicología en función de la organización de las prácticas lectoras en entornos virtuales? Desarrollos internacionales y nacionales han propuesto la dialogicidad y la monologicidad de las prácticas lectoras para dar cuenta de cómo pueden configurarse o no espacios de diálogo entre los docentes y los alumnos sobre los textos o autores. Además, investigaciones nacionales y locales señalaron la relevancia de la enseñanza de los géneros disciplinares. Optamos por una investigación basada en diseño y con dos grupos de clase: el grupo de intervención (GI) y el grupo control (GC). Los resultados evidencian que en el GI, al cabo de un año, varios de los estudiantes dialogan con el docente y con sus compañeros acerca de lo leído, son capaces de identificar las clases de textos, los autores de los textos y los datos de edición, y plantean relaciones de intertextualidad. En el GC, en cambio, la mayor parte de los estudiantes se limitan a buscar en las fotocopias la información que el docente indica y parecen no valorar la necesidad de conocer los autores y datos de edición de los textos que leen.

Palabras clave

Lectura - Intervención - Entornos virtuales - Psicología

ABSTRACT

READING IN A PSYCHOLOGY FIRST YEAR SUBJECT. IMPLEMENTATION OF AN INTERVENTION DESIGN IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

Are there differences in the appropriation of textual classes in two class groups of a Psychology first year subject based on the organization of reading practices in virtual environments? International and national developments have proposed the dialogicity and monologicity of reading practices to account for how spaces for dialogue between teachers and students about texts or authors can be configured or not. In addition, national and local research pointed out the relevance of teaching disciplinary genres. We opted for a research based on design with two class groups: the intervention group (IG) and the control group (CG). Results show that in the IG, after a year, several of the students

dialogue with the teacher and with their classmates about what they read, they are able to identify the kinds of texts, the authors and the editing data, and they can do intertextual relations. On the other hand, in the CG, most of the students limit themselves to look in the photocopies for the information that the teacher indicates and they seem not to appreciate the need to know the authors and editing data of the texts they read.

Keywords

Reading - Intervention - Virtual environments - Psychology

En este trabajo nos centramos en un interrogante *¿Hay diferencias en cuanto a la apropiación de las clases textuales en dos grupos de clase de una asignatura del primer año de Psicología en función de la organización de las prácticas lectoras en entornos virtuales?*

En primer lugar, sobre qué clases de textos se leen en la universidad Parodi (2015) entiende que los géneros académicos presentan gran diversidad, siendo que algunos son creados en el ámbito universitario y otros se importan desde el campo científico o profesional. Pueden identificarse géneros con patrones recursivos de tipo didáctico o divulgativo (por ejemplo, manuales, guías didácticas), prosas altamente especializadas e informacionalmente densas (por ejemplo, textos disciplinares) o aquellas que se escriben en el grado y pre-grado, pero que son fundamentales en la vida laboral científica (por ejemplo, reseñas, artículos y proyectos de investigación) (Parodi, 2008; Parodi, 2015; Jarpa, 2015).

Algunos estudios regionales y nacionales han abordado el análisis de lo que se lee en la universidad (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2005; Giudice, 2014; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Godoy y Giudice, 2014; Pérez y Rincón, 2013). Estos estudios dieron a conocer que en ciencias sociales los alumnos universitarios generalmente leen textos académicos derivados de textos científicos, por ejemplo, los materiales de cátedra, los manuales, los libros y los capítulos de libros (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2003 y 2005; Giudice, 2014; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Godoy y Giudice, 2014; Pérez y Rincón, 2013; Villalonga Penna y Padilla, 2014; Villalonga Penna y Padilla, 2016). Además, una práctica institucionalizada vinculada con el mate-

rial bibliográfico es el uso de fotocopias que se encuentran fuera de la obra completa, desprovistas del índice, prólogo, introducciones, solapas que presentan a los autores, contratapas que comentan el texto, referencias bibliográficas, datos de la edición y título (Bigi, Chacón y García, 2013; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Savio, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2014; Villalonga Penna y Padilla, 2016). Las investigaciones citadas indicaron la relevancia de la enseñanza de los géneros disciplinares y cómo leer los mismos es una herramienta que favorece la apropiación de los contenidos disciplinares.

En segundo lugar, y en relación con las prácticas lectoras áulicas, las mismas pueden organizarse de diferentes maneras. Desarrollos internacionales (Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012) y nacionales (Cartolari y Carlino, 2011; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Villalonga Penna, 2017) señalaron dos modalidades de organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y escritura: las monológicas y las dialógicas.

Las primeras -las formas monológicas- se caracterizan por un predominio de las exposiciones orales magistrales por parte del docente y por comunicaciones organizadas por turnos determinados por este. Al estar determinadas o autorizadas por el docente, este tipo de interacciones comunicacionales suelen no propiciar contribuciones sustantivas al tema trabajado por parte de los estudiantes. En algunos casos, inclusive, los docentes pueden llegar a evitar las interacciones verbales sobre lo leído o lo escrito por considerarlas poco productivas (Cartolari y Carlino, 2011). Hay docentes que incluyen la lectura en las materias como una herramienta de adquisición de información y, para ello, hacen primar las exposiciones orales unipersonales a partir de fuentes teóricas o de material bibliográfico indicado por el profesor (Villalonga Penna, 2017).

Las segundas -las formas dialógicas-, en cambio, se caracterizan por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en preguntas que no se encuentran predefinidas. Asimismo, la interrelación entre lectura, escritura e intercambios orales en las clases sirven para potenciar los aprendizajes en dos direcciones: leer y escribir para hablar y hablar para leer y escribir (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). En menor medida los docentes incluyen la lectura en la enseñanza de los contenidos de una asignatura, para lo cual propician diálogos colectivos sobre los textos leídos o a leer, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes (Villalonga Penna, 2017).

En tercer lugar, no podemos pasar por alto la actual situación de pandemia (COVID-19) que nos ha llevado a replantearnos nuestro quehacer docente a partir del trabajo en contextos virtuales. La literatura revisada da a conocer la posibilidad de generar procesos de enseñanza y de aprendizaje en diferentes niveles educativos en entornos virtuales o conjugando éstos con los presenciales. Señala la importancia de las perspectivas de docentes y estudiantes acerca de esto, cómo se dan las interac-

ciones de estos actores en el marco de los entornos virtuales, la percepción del tiempo y del ambiente en ambos contextos y cómo evalúan estas experiencias quienes las han transitado (Chiecher, 2014; Chiecher y Donolo, 2011; Donolo, Chiecher y Rinaudo, 2004; Chiecher, Donolo, Rinaudo, 2005; Chiecher, Donolo, Rinaudo, 2020).

Metodología

Optamos por una investigación basada en diseño (Kelly y Lesh, 2000; Kelly, Lesh y Baek, 2008) con un enfoque cualitativo y cuantitativo. Tomamos dos grupos de clase. En uno de ellos -grupo de intervención-, enseñamos las clases textuales a los estudiantes a partir de prácticas áulicas sincrónicas de tipo dialógico y reflexionamos acerca de las concepciones sobre la lectura que ellos poseen y su incidencia en las prácticas lectoras. De manera asincrónica se construyeron documentos de cátedra en los que se reseñaban las clases textuales trabajadas en la materia y se brindaban herramientas para comprender los elementos que permiten contextualizar lo que se lee y cómo se leen las referencias bibliográficas. Estos documentos se utilizaron en todos los encuentros sincrónicos como apoyatura para la enseñanza de los aspectos antes citados. Además, con base en la administración de un formulario on-line sobre perspectivas acerca de la lectura en contextos académicos, se abordaron de manera asincrónica dichas perspectivas. Cabe señalar que en este trabajo y, por razones de espacio, no se aborda esta última cuestión inherente al dispositivo de intervención. En el otro grupo -grupo control-, no se planteó esta estrategia.

En ambos casos, se consideraron de manera cuantitativa, las calificaciones obtenidas en los exámenes parciales por los estudiantes de ambos grupos para comparar su rendimiento en la materia.

Resultados

A nivel cualitativo, los resultados evidencian que en el grupo de intervención, al cabo de un año de participación en los encuentros sincrónicos, varios de los estudiantes dialogan con el docente y con sus compañeros acerca de lo leído. Además, los estudiantes de este grupo son capaces de identificar las clases de textos, los autores de los mismos y los datos de edición.

D: Bueno chicos, buen día, quiero que veamos que tenían para hoy.

A1: Profe, estamos en la unidad V del programa Edad escolar y edad preescolar”, en el punto 5.3. “Juego y Dibujo: Aspectos evolutivos de la conducta lúdica y gráfica en la infancia y su implicancia en la subjetividad del niño.” Sólo vamos a centrarnos hoy en la actividad lúdica o juego infantil.

Tenemos dos textos. Uno es un capítulo que está en el libro de la cátedra y es del 2019 y la autora es la profesora Silvina Cohen Imach. El título de ese capítulo es: Juegos en la infancia. Psicología del desarrollo y Psicoanálisis. Es el capítulo 13 y está en la segunda parte del libro. Y el otro capítulo es de Donald Winni-

cott, del año 1972, el título del capítulo es: El juego. Exposición teórica. Y está en el libro Realidad y Juego que es de Winnicott también, o sea, el autor es del libro es Winnicott.

D: Muy bien. Eso en cuanto a los temas que trabajaremos y a lo que tenían que leer para dar cuenta de esos temas. Ahora veamos, en esta parte de la unidad temática V, punto 5.3, interesa que podamos comenzar a pensar en cuál es el valor del juego en la infancia y qué líneas teóricas han dado cuenta de esto.

A2: En el capítulo de la profesora Silvina, en la Introducción se dice de manera general cuáles son las funciones del juego en la infancia: conocer y entender el mundo adulto y favorecer el desarrollo psíquico o afectivo, intelectual y social de los niños, expresar emociones y pensamientos, mostrar lo que le está pasando.

D: Muy bien, muy bien. Cuando se propone como función del juego expresar emociones y pensamientos, se refiere a cómo el juego permite al niño dar a conocer su mundo interno o mostrar cosas que le están sucediendo y que pueden ser displacenteras e intenta tramitar a través del juego.

A3: Después viene un apartado con la historia del juguete y después viene el recorrido por diferentes líneas teóricas dentro de la Psicología que tratan el juego en la infancia: los aportes de la teoría psicogenética de Jean Piaget, de esa teoría se desarrollan los juegos funcionales, los simbólicos y los reglados; de Jean Chateau toma los juegos funcionales y los autónomos; dentro de la teoría psicoanalítica están los aportes de Sigmund Freud con el juego del fort-da, los aportes de Donald Winnicott con el juego como fenómeno transicional y los aportes de Bruno Bettelheim con el juego como un puente entre fantasía y realidad.

D: Entonces, estos vendrían a ser los temas que se tratan en ese capítulo

A4: Y faltan las conclusiones, que ahí retoma todo la autora y dice cuál es el valor del juego en la infancia.

También plantean relaciones de intertextualidad.

D: Muy bien ¿algo más que quieran agregar?

A4: Sí, cuando habla de Winnicott ahí hay que ver que dice el capítulo de Winnicott porque hay cosas que no están tan desarrolladas en el texto de la Profesora Cohen Imach, por ejemplo que hay fenómenos y objetos transicionales y qué valor tienen en el desarrollo del psiquismo del bebé y del niño.

D: ¿Podes ampliar un poco esa idea?

A4: Es que Winnicott plantea ahí que hay objetos transicionales, o sea, objetos que son la primera posesión no yo que están a medio camino entre el self y el mundo exterior o la madre y que el niño acude a ellos cuando siente angustia por la separación de la madre.

D: ¿Y qué relación hay entre el juego y los objetos y fenómenos transicionales?

A5: Que hay un proceso que parte de los fenómenos transicionales hacia el juego, después el juego compartido y de ahí las experiencias culturales.

A6: Profe aquí en los apuntes de la clase teórica tengo la expli-

cación que dio la profesora sobre eso... dice que el juego es un espacio potencial que se va creando entre la madre y el bebé y que no está en el mundo interno del bebé ni en la realidad exterior, es la articulación entre el yo y el no- yo.

D: Exacto entonces, el juego y los juguetes son fenómenos y objetos transicionales, en un primer momento hay solo objetos y fenómenos transicionales y, paulatinamente, lo lúdico se ubica en esta zona intermedia entre el niño y la madre, entre el bebé y la realidad exterior.

En esta interacción entre la docente y los alumnos, las preguntas parecen no estar predefinidas y se entrelazan el discurso de los autores de una fuente primaria, una fuente secundaria, los apuntes de la clase teórica, las explicaciones de la docente y los aportes de los alumnos. Esto parece potenciar la comprensión de la temática ya que se lee para hablar (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). Esta docente parece incluir la lectura en la enseñanza de los contenidos de la asignatura, para lo cual propicia diálogos colectivos sobre los textos leídos, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes (Villalonga Penna, 2017).

En el grupo control, en cambio, la mayor parte de los estudiantes se limitan a buscar en las fotocopias la información que el docente indica y parecen no valorar la necesidad de conocer los autores y datos de edición de los textos que leen.

D: Chicos, ¿qué tema trabajamos hoy?

E1: Juego

D: ¿Qué de juego?

E1: El apunte de la cátedra y una fotocopia sobre eso también.

D: Bueno. Veamos el programa... los temas que están ahí.

E1: "Juego y Dibujo: Aspectos evolutivos de la conducta lúdica y gráfica en la infancia y su implicancia en la subjetividad del niño".

D: Esos son los temas. Hoy vamos a ver qué importancia tiene el juego en la infancia y las teorías sobre el juego. Vamos con las teorías primero ¿Cuáles son las teorías sobre el juego?

E1: La de Jean Piaget, la de Jean Chateau, la de Freud, la de Winnicott y la de Bettelheim.

D: Las tres últimas que has nombrado ¿dentro de que otra gran teoría estarían englobadas?

E1: No entiendo la pregunta profe.

D: Los aportes de Freud, Winnicott y Bettelheim, estos autores, ¿a qué teoría responden?

E2: ¿Psicoanálisis?

D: Sí, exacto. Veamos, Piaget ¿qué dice sobre el juego?

E1: Hay una clasificación de juegos: juegos funcionales, juegos simbólicos y juegos reglados;

D: Bien ¿Qué otra teoría más?

E1: La de Chateau que clasifica en juegos funcionales y autónomos.

D: Bien. Y ahora veamos dentro de las teorías psicoanalíticas, ¿qué dice Freud?

E1: Freud habla sobre el juego del fort-da

D: ¿Qué otro autor más?

E2: Winnicott que dice que el juego es un fenómeno transicional.

D: ¿Y quién más?

E1: Bettelheim, que dice que el juego es como un puente entre la fantasía y la realidad.

En este fragmento se aprecia cómo es el docente quien organiza y autoriza los turnos para hablar. Si bien este tipo de interacción comunicacional le permite abarcar los aportes de autores que han trabajado el juego desde diferentes vertientes teóricas, no llegar a propiciar una contribución en la que se entrelacen el discurso estudiantil, el discurso del docente y el discurso de los autores en diferentes textos (Cartolari y Carlino, 2011). Tal y como se plantea en estudios locales, esta docente parece emplear el material bibliográfico como un medio para adquirir información, interviniendo sólo para señalar que información resulta relevante (Villalonga Penna, 2017).

Tanto en el grupo de intervención como en el control, puede verse la relevancia del tipo de interacciones de los actores educativos que se propician en los entornos virtuales a la hora de reflexionar en torno a la construcción de conocimientos disciplinares (Chiecher, 2014; Chiecher y Donolo, 2011; Donolo, Chiecher y Rinaudo, 2004; Chiecher, Donolo, Rinaudo, 2005; Chiecher, Donolo, Rinaudo, 2020).

A nivel cuantitativo, apreciamos diferencias entre ambos grupos en cuanto a dos aspectos. El primer aspecto, tiene que ver con los conocimientos construidos en torno a las clases de textos y la identificación de los elementos que componen una referencia textual.

En consonancia con la literatura revisada, vemos cómo se identifican con mayor facilidad los documentos de cátedra y los capítulos de libro tanto en el grupo de intervención como en el control, en detrimento de los artículos científicos (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2005; Giudice, 2014; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Godoy y Giudice, 2014; Pérez y Rincón, 2013; Villalonga Penna y Padilla, 2016). Sin embargo, en este estudio hallamos también que las identificaciones positivas para las tres clases de textos resultan superiores en el grupo de intervención en relación con el grupo control.

Tabla N°1

Frecuencias y porcentajes para la identificación de las clases de textos para el grupo de intervención y el grupo control

Clases de textos	Categorías	Grupo control		Grupo de intervención	
		F	P	F	P
Documento de cátedra	Identificación positiva	45	56	58	97
	Identificación negativa	7	9	2	3
	No responde	28	35	0	0
	Total	80	100	60	100
Capítulo de libro	Identificación positiva	37	46	56	93
	Identificación negativa	14	18	1	2
	No responde	29	36	3	5
	Total	80	100	60	100
Artículo científico	Identificación positiva	5	6	50	83
	Identificación negativa	18	23	4	7
	No responde	57	71	6	10
	Total	80	100	60	100

Tabla N° 2

Frecuencias y porcentajes para la identificación de los elementos de una referencia bibliográfica (elemento para contextualizar lo que se lee)

Categoría	Elementos identificados	Grupo control		Grupo de intervención	
		F	P	F	P
Documento de cátedra	Autor, año de edición, título del documento, unidad académica, universidad.	21	26	52	87
	Autor, año de edición, título del documento	24	30	8	13
	No responde	35	44	0	0
	Total	80	100,0	60	100
Capítulo de libro	Autor, año de edición, título del capítulo, título de la obra, páginas, lugar de edición, editorial	15	19	46	77
	Autor, título del capítulo, título del libro	17	21	10	17
	No responde	48	60	4	6
	Total	80	100,0	60	100
Revista científica	Autor, año de edición, título del artículo, nombre de la revista, número de volumen, número de páginas	8	10	35	58
	Nombre de la revista y año de edición	10	13	15	25
	No responde	62	77	10	17
	Total	80	100,0	60	100

Aquí puede apreciarse cómo la identificación positiva de los elementos de una referencia resulta superior para los documentos de cátedra y los capítulos de libros, en detrimento de los artículos científicos, lo cual resulta coincidente con la literatura revisada Bigi, Chacón y García, 2013; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Savio, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2014; Villalonga Penna y Padilla, 2016).

El segundo aspecto, está referido al rendimiento en las 2 (dos) evaluaciones parciales de la asignatura. Mientras que en el primer grupo hay mayor cantidad de aprobados (45%), en el segundo, la cantidad de aprobados es menor (30%).

Conclusiones

Estos resultados muestran que en el grupo de intervención, en el cual las prácticas de lectura en entornos virtuales resultan predominantemente dialógicas, los estudiantes no sólo se han apropiado de las clases textuales y algunos elementos para contextualizar lo que se lee, sino que también los textos constituyen una herramienta para construir conocimientos en el marco de la asignatura. En cambio, en el grupo control, en el cual predominan las prácticas lectoras monológicas, los estudiantes se han apropiado de algunos contenidos vehiculizados en los textos pero no de los textos disciplinares.

Finalmente, queremos señalar que, en nuestro caso particular, se nos presenta como un gran desafío la construcción de prácticas lectoras que tengan un carácter epistémico en la virtualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bigi, E., Chacón, E. y García, M. (2013). ¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios en educación? *Legenda*, 17 (17), pp. 127-145.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 20, 409-420.
- Carlino, Paula (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).
- Cartolari, Manuela, Carlino, Paula y Rosli, Natalia (2010). Lectura y toma de apuntes en escenarios contrastantes de la formación docente. Actas del *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (pp. 250-254).
- Chiecher, A. (2014). Un entorno virtual, dos experiencias. Tareas académicas grupales y socialización de emociones en Facebook. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (1), 129-143.
- Chiecher, A. C. y Donolo, D. S. (2011). Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos diseños instructivos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 127-140.
- Chiecher A., D. Donolo y M. C. Rinaudo (2005). Percepciones del aprendizaje en contextos presenciales y virtuales. La perspectiva de alumnos universitarios. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 13. Consultado el 10 de mayo de 2020 en <http://www.um.es/ead/red/>
- Chiecher, A, D. Donolo y M. C. Rinaudo (2008). Manejo del tiempo y el ambiente en una experiencia didáctica con instancias presenciales y virtuales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número 20. Consultado el 11 de mayo de 2020 en <http://www.um.es/ead/red/20>
- Donolo, D., Rinaudo, C. y Chiecher, A. (2004). Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizaje presenciales y virtuales. Trabajo presentado en el Primer Congreso Latinoamericano de educación a Distancia. Marzo/Abril de 2004, Río Cuarto, Córdoba.
- 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. (2014). La adquisición del lenguaje disciplinar y académico en el inicio de los estudios universitarios: análisis de una experiencia educativa. Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura. Rosario, Universidad Nacional de Rosario (pp. 24-25).
- Godoy, M. y Giudice, J. (2014). Problemática de los docentes en relación a las prácticas de lectura y escritura de sus alumnos universitarios y una modalidad de abordaje desde la gestión. Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura. Rosario, Universidad Nacional de Rosario (p. 25).
- 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.
- Jarpa, M. (2015). Escritura en las disciplinas: Géneros académicos evaluativos en un programa de posgrado de Biotecnología. En, G. Parodi & G. Burdiles (eds.) *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos* (pp. 221-255). Santiago de Chile: Ariel.
- 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: *Rutledge*.
- 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.
- Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales. *Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez, M. y Rincon, G. (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- 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. y Padilla, C. (2016). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? *Educação e Pesquisa*, 43(2), 515-533.

ENTORNOS DIGITALES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LA EXPERIENCIA DE LAS JORNADAS “CONOCÉ LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA”

Virgili, Natalia; Cortijo, Claudia Beatriz; Vallone, Valeria Claudia Paola
Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación. Departamento de Orientación Vocacional (DOV). Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En el presente trabajo se compartirá y reflexionará acerca de la experiencia de las Jornadas virtuales Conocé la Facultad de Odontología que el Dpto. de Orientación Vocacional (DOV) de la UBA implementó en contexto de pandemia. Esta actividad, que anteriormente se realizaba presencialmente, está destinada a ingresantes de la carrera de Odontología. Tiene por objetivo ofrecerles un espacio para que puedan conocer en profundidad la formación y el quehacer ocupacional, así como también la institución donde estudiarán, sus rutinas, sus características, su modalidad de cursada actual y la vida universitaria; es decir, múltiples aspectos que facilitarán su ambientación universitaria y transición a los estudios superiores. El diseño de este dispositivo de orientación universitaria en entornos virtuales permitió transformaciones e innovaciones en materia de orientación, respondiendo a las características de las problemáticas actuales. Se capitalizaron las potencialidades de los recursos, espacios y formatos que ofrece el medio digital con la finalidad de abordar de manera inmersiva, transversal, colectiva e hipertextual diversas temáticas propuestas. El análisis de esta experiencia nos permite, por un lado, afirmar que se cumplieron los objetivos destacándose la participación activa de las/os estudiantes. Por otro, anticipar posibles futuros desafíos que permitan continuar potenciando nuestras líneas de acción.

Palabras clave

Orientación universitaria - Entornos digitales - Orientación vocacional - Información de carreras

ABSTRACT

DIGITAL ENVIRONMENTS OF UNIVERSITY ORIENTATION IN TIMES OF PANDEMIC: THE EXPERIENCE OF THE CONFERENCE “MEET THE SCHOOL OF DENTISTRY”

This work will share and reflect on the experience of the virtual conference “Meet the School of Dentistry” that the Department of Vocational Guidance (DOV) of the UBA implemented in the context of the pandemic. This activity, which was previously carried out in person, is intended for new students to the Dentistry career. Its objective is to offer them an opportunity to know in depth the training and occupational work their career involves, as well as

the institution where they will study, their routines, their characteristics, their current modality of study and university life; that is to say, multiple aspects that will facilitate their university setting and transition to higher studies. The design of this university guidance device in virtual environments enabled transformations and innovations in guidance, responding to the characteristics of current problems. The potentialities of the resources, spaces and formats offered by the digital environment were capitalized in order to address various themes in an immersive, transversal, collective and hipertextual way. On the one hand the analysis of this experience allows us, to affirm that the objectives were achieved, highlighting the active participation of the students. On the other, it enables us to continue strengthening our lines of action by anticipating possible future challenges.

Keywords

University orientation - Digital environments - Vocational orientation - Career information

Introducción

El ingreso a la Universidad implica el desafío de afiliarse institucional y académicamente y de transformarse en estudiante universitaria/o para dar así continuidad a los trayectos formativos. Iniciar los estudios superiores conlleva transitar múltiples transformaciones a nivel social y subjetivo que requieren de un proceso de aprendizaje, resocialización y de reorganización de las relaciones de los sujetos con ellos mismos y con los demás. A partir del contexto de pandemia y de emergencia sanitaria, se observa que la transición al nivel superior se vio complejizada. Al nuevo nivel educativo e institución se le sumó el desafío de una novedosa modalidad de cursada virtual, en un marco social inédito a nivel mundial.

En tal estado de situación, el valor de la información y del acompañamiento institucional para orientar el proyecto educativo resulta clave, ya que permite anticiparse y contar con más herramientas para transitar a un nuevo ámbito académico. Conocer en profundidad la formación y el quehacer ocupacional de la profesión elegida, así como las rutinas y normas de la institución donde se estudiará, sus características, la modalidad de cursada virtual y la vida universitaria facilitarán la ambientación en la

universidad en múltiples sentidos.

Por lo tanto, resulta prioritario ofrecer a las/os ingresantes diversas actividades orientadoras que favorezcan su transición al nivel superior de la educación; propiciando el acceso a información confiable y actualizada, la reflexión y el intercambio con pares y referentes institucionales y la elaboración de estrategias para ser estudiantes universitarios/as en estos contextos tan complejos.

En este trabajo se presentará la experiencia de implementación de un dispositivo de orientación universitaria: la *Jornada virtual Conocé la Facultad de Odontología*, organizada por el Dpto. de Orientación Vocacional (DOV) de la Subsecretaría de Orientación Universitaria de la Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación de la UBA conjuntamente con el Programa Odonto+VOS de la Facultad de Odontología.

Asimismo, se reflexionará acerca de las características que adoptaron las problemáticas de orientación en tiempos de pandemia, así como la consideración de la integración de las TIC como oportunidad para la innovación y transformación de las prácticas de orientación; nos permitieron ofrecer un espacio de acompañamiento potente para las/os ingresantes al CBC de la carrera de Odontología.

Antecedentes teóricos y contextuales de las Jornadas.

Comenzar una carrera universitaria implica familiarizarse con el lenguaje académico, hallar nuevas formas de organización del tiempo, poner a prueba y reconsiderar diversos métodos para estudiar, internalizar las normas y reglas de la institución, conocer sus múltiples espacios, relacionarse con nuevos compañeros/as y docentes, entre otros tantos aspectos que forman parte de un proceso de aprendizaje. Se presenta como desafío que los/as ingresantes se transformen en estudiantes universitarios/as y puedan afiliarse institucional y académicamente (Coulon, 1993).

Los altos niveles de deserción en el primer año del nivel superior de la educación -tanto a nivel nacional como internacional-, la inclusión excluyente, la inclusión estratificada y la desigualdad registrada dan cuenta de cuán compleja puede resultar esta transición donde son diversos los factores que se ponen en juego (Ezcurra, 2019).

Se ha identificado que la falta de experiencias significativas y del apoyo del entorno provocan inseguridad y desaliento impactando en las posibles estrategias que las/os jóvenes movilizan para transitar sus itinerarios educativos (Aisenson, 2007). Asimismo, el escaso conocimiento que los/las ingresantes poseen sobre el entorno universitario provoca que su participación en la vida académica sea escasa, lo cual genera a su vez, una pérdida de interés y motivación por los estudios iniciados (Pozo Muñoz, D. y Hernández López, J. M., 1997). El hecho de no acceder a información suficiente y pertinente acerca de los diversos aspectos que se ponen en juego al iniciar una carrera universitaria dificulta la posibilidad de anticiparse y ello impacta en el des-

empeño satisfactorio en el nuevo ámbito y rol.

El devenir favorable o no de esta transición psicosocial, en la cual múltiples cambios acontecen en un período de tiempo relativamente corto (Parkes, 1971), dependerá de procesos y factores subjetivos, sociales y también institucionales.

Múltiples investigaciones afirman el peso de las instituciones y la enseñanza en la capacidad de producir, reproducir y superar estas desigualdades. Experiencias valiosas en términos educativos posibilitan el desarrollo social e intelectual de las/os estudiantes quienes construyen así percepciones positivas que fomentan el devenir de su trayectoria en la institución (Tinto, 2006). Por lo tanto, la universidad -como ámbito privilegiado de socialización- se transforma en un dispositivo que puede operar como protector u obstaculizador del pasaje y del proceso que transitan las/os jóvenes ingresantes.

Desde los enfoques actuales de la Psicología de la Orientación, con una mirada holística, contextual y preventiva, se plantea como objetivo de nuestras prácticas ayudar a las personas a afrontar las múltiples transiciones a lo largo de su vida, contribuyendo a su crecimiento y desarrollo personal (Savickas, et al, 2009). Considerando la problemática de orientación previamente identificada, resulta necesario diseñar, planificar e implementar diversas estrategias de orientación que favorezcan la transición de quienes ingresan a la Universidad y, por ende, la continuidad de sus trayectorias a los fines de ampliar la igualdad de oportunidades.

En este sentido, se plantea la importancia de generar espacios en los cuales las/os ingresantes puedan reflexionar e identificar los recursos personales y del entorno, así como los obstáculos posibles a afrontar en sus primeros pasos en la Universidad; de manera que puedan colaborativamente construir posibles estrategias para transitar su primer año.

Respecto a la ambientación universitaria, también es de vital importancia reconocer cuáles son las representaciones sociales que poseen acerca de los estudios superiores, la vida universitaria, la carrera iniciada y la futura profesión, y cómo estas pueden impactar en su transición.

El interés de identificar dichas representaciones sociales responde a que estos conocimientos de sentido común, socialmente construidos, suelen funcionar como guías para futuras acciones (Jodelet, 1984). Es decir, configuran distintas prácticas, esquemas de percepción y la visión que las/os ingresantes tienen acerca de su rol en los estudios superiores.

Cuestionar, reflexionar y ampliar estas representaciones e intenciones a partir de, por un lado, un mayor conocimiento de sí mismos/as y, por otro, del análisis de informaciones vastas y válidas, sin dudas será, desde una mirada orientadora, la posibilidad de ampliar el panorama de lo posible para estas/os ingresantes.

Desde el Dpto. de Orientación Vocacional (DOV) de la UBA, se vienen desarrollando diversas actividades de orientación y acompañamiento dirigidas a quienes ingresan al Ciclo Básico

Común -que es el primer año/ciclo de las carreras de la UBA-, con el objetivo de favorecer su ambientación universitaria (Virgili y Cortijo, 2017).

Entre ellas, pueden mencionarse la Jornada Conocé la Facultad de Odontología que está destinada a las/os ingresantes a dicha carrera y son objeto de esta comunicación.

El desarrollo de esta actividad surge a partir del intercambio que se mantuvo con referentes institucionales de dicha Facultad, quienes manifestaron haber advertido que los/as ingresantes a la carrera contaban con muy poca información sobre el trayecto formativo y el quehacer profesional, situación que frecuentemente no les permitía dimensionar o contextualizar el porqué de ciertas materias en el primer año de la carrera y en los subsiguientes. Además, señalaban la necesidad de potenciar la comunicación acerca de los distintos recursos y espacios ofrecidos desde la Facultad para acompañar las trayectorias educativas y facilitar la cursada de sus estudiantes.

En dicho contexto, se diseñó la Jornada Conocé la Facultad de Odontología, que, desde el año 2017, comenzó a implementarse presencialmente en la sede de la Facultad durante la semana previa al inicio de las clases de ambos cuatrimestres. Este dispositivo consta de tres momentos. El primero está abocado a una actividad de orientación acerca del rol de estudiante universitario/a y los primeros pasos en la UBA, a cargo de psicólogas/os del DOV. El segundo consta de una conversación con profesionales de la odontología -moderada por profesionales del DOV-, cuya finalidad es ofrecer información para conocer con mayor profundidad la carrera, el campo ocupacional, las características de la cursada y los espacios de acompañamiento ofrecidos por la institución. Por último, el tercer momento consiste en la experiencia de una visita guiada a lugares claves de la Facultad y del Hospital Odontológico Universitario de la UBA. Este recorrido les permite conocer los lugares de formación, los servicios ofrecidos a los/as estudiantes, los recursos e instrumentos de las clínicas y el funcionamiento institucional.

Esta jornada ha sido valorada positivamente por sus participantes (Virgili, Cortijo y Aguirre, 2018) puesto que les permitió conocer en profundidad la carrera elegida, anticipar estrategias para su vida estudiantil, conectar sus intereses con la profesión, motivarlos en sus proyectos y vincularse con pares y referentes institucionales de la Facultad con quienes continuaron en contacto. En función de esto y de la evaluación realizada por el equipo del DOV, se decidió implementar un dispositivo similar con otras Facultades de la UBA en los años subsiguientes.

Ahora bien, el contexto de pandemia y de emergencia sanitaria iniciado en el 2020, nos enfrentó a cambios abruptos que se vivenciaron en todas las esferas vitales. Se generó gran incertidumbre y crisis en la cotidianeidad provocando una reorganización de nuestras vidas. En Argentina, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) generaron la suspensión de clases presenciales en todo el sistema educativo, lo cual movilizó

rápidamente respuestas para dar continuidad a los trayectos formativos. A su vez, la pandemia puso de relieve y acrecentó las desigualdades y deudas sociales preexistentes: poblaciones en situación de vulnerabilidad social, un sistema educativo fragmentado, acceso desigual a las TIC, acceso desigual a la calidad de uso de las mismas, entre muchas otras deudas que se podrían nombrar.

La suspensión de la presencialidad en el ámbito universitario continúa vigente hasta el momento. Dicha medida impacta de mayor manera entre quienes ingresan a su primer año. Ellas/os afrontan el desafío de un nuevo nivel, una nueva institución y ahora también una nueva e inesperada modalidad de cursada que es la virtual, lo cual sucede en el marco de un contexto de emergencia sanitaria caracterizado por ser incierto, restrictivo y desconcertante.

Uno de los aspectos más complejos es que comienzan una nueva etapa de la cual conocen poco, debiendo comprender las reglas del nuevo ámbito sin contar con alguien que presencialmente pueda compartir con ellos/as la experiencia de afiliarse y sin poder establecer vínculos cara a cara con referentes de la institución (Quattrocchi, et.al 2020). Asimismo, en tiempos de pandemia, las/os ingresantes en sus primeros pasos en la Universidad tienen que afrontar otras encrucijadas que no afectan a todos/as por igual. Por ejemplo: disponer de dispositivos tecnológicos para realizar sus clases y estudiar; contar con un espacio donde escuchar las clases y estudiar; articular sus tiempos de estudio con sus responsabilidades de cuidado de otros/as familiares y con tareas del hogar; organizar los tiempos de estudio y trabajo; gozar de salud ellos/as mismos/as y su entorno familiar, entre otros tantos.

Por este motivo, desde el DOV se consideró prioritario acompañar a esta población. Se integraron las TIC generando entornos virtuales de orientación universitaria, dando así continuidad al acompañamiento ofrecido en la transición a los estudios superiores.

Las diferentes propuestas de orientación diseñadas en el territorio digital han funcionado como una oportunidad para innovar en prácticas orientadoras. Capitalizando las potencialidades del entorno, se desarrollaron líneas de acción que ubican al sujeto en un rol activo estimulando la exploración, el intercambio, la creatividad y el encuentro con pares en una producción colaborativa. Se abren espacios de reflexión y construcción de conocimientos en diversos formatos, procurando que los/as ingresantes, como protagonistas, desarrollen el pensamiento crítico y su autonomía en el nuevo ámbito. Son estos dispositivos grupales mediados por la tecnología los que generan también la posibilidad de producir una trama vincular que los sostenga en estos tiempos tan complejos.

Es en la construcción del dispositivo virtual grupal, en la capacidad técnica de ponerlo en marcha y en la elaboración de los recursos técnicos para la orientación que lo integran, donde se ve materializado el rol de las/os orientadores/as del DOV; quienes han considerado las particularidades de la población destinata-

ria, la época que estamos viviendo y los objetivos propuestos a la luz de las fortalezas de este entorno.

Cabe señalar que mientras las/os orientadores/as acompañan a los/as participantes durante el tiempo y espacio que se propone el dispositivo digital, también se ofrece y transfiere la experiencia de participación en un entorno virtual similar al que recorrerán en su cursada universitaria, resultando así una anticipación al rol de ser estudiante de nivel superior en el presente contexto. Por lo tanto, en tiempos de pandemia, donde el distanciamiento supone la ruptura del eje espacio-tiempo y la deslocalización edilicia (Rapossi, 2020), las TIC, en el marco de la orientación universitaria, han habilitado la posibilidad de alojar las subjetividades de los/as participantes, promoviendo la construcción de su identidad de estudiantes universitarios/as, en el marco de una comunidad digital.

La Jornada virtual Conocé la Facultad de Odontología

Iniciado el 2021 desde el DOV decidimos planificar la Jornada “Conocé la Facultad de Odontología” en entornos virtuales, generando una propuesta potente para acompañar a las/os ingresantes de dicha carrera en sus primeros pasos en la UBA.

Cabe destacar, que el dispositivo diseñado implicó innovar en nuestras prácticas de orientación. Es decir, lejos de emular lo presencial en lo virtual hemos integrado las fortalezas del territorio digital elaborando una propuesta que, de manera transversal, colectiva e hipertextual nos permite abordar los objetivos propuestos.

La jornada consta de un espacio asincrónico desarrollado en un aula virtual (Moodle) durante el transcurso de tres días, y de una instancia sincrónica de cierre que se lleva a cabo el último día y tiene una duración de aproximadamente dos horas.

El aula virtual propone distintos espacios que pueden ser navegados de manera singular, en los cuales se conectan las temáticas y se entraman, en forma dinámica, las narrativas que conjuntamente van construyendo las/os participantes. Es decir, se ofrece la posibilidad de elegir diversos caminos para transitar que no suponen una lectura lineal sino la interactividad.

A su vez, se incluyeron actividades lúdicas acompañadas de una reflexión posterior con el propósito de potenciar el acceso y la apropiación de la información en entornos motivantes.

Se ofrecen espacios de intercambio con el objetivo de que puedan compartir, por un lado, las reflexiones que devengan de las lecturas de los recursos técnicos para la orientación (textos, infografías, videos), las actividades, los materiales informativos y los juegos propuestos en el aula. Por otro lado, para realizar la puesta en común de sus experiencias en la universidad, de sus conocimientos acerca de la carrera, el campo ocupacional y la Facultad y, especialmente, de las dudas e interrogantes que traían, que fueron resolviendo, así como aquellas que fueron construyendo en este espacio.

En este sentido, las múltiples intervenciones en los dispositivos virtuales de orientación como el diseño de los recursos técnicos,

el planteamiento del encuadre, las narrativas digitales y los intercambios propuestos, entre otros, responden a un modelo de orientación virtual que se propone interrogar sentidos únicos. De esta manera, a partir de las intervenciones del/la psicólogo/a se promueve el despliegue de inquietudes y la exploración de información orientadora, constituyéndose así en una instancia clave del proceso de orientación (García, et. al, 2018).

Respecto a los recursos técnicos y las actividades diseñadas para el aula virtual, se tuvo como horizonte promover la reflexión sobre las representaciones sociales acerca del CBC, de ser estudiante universitario/a, de la odontología y de su campo ocupacional.

En cuanto al espacio sincrónico de cierre, consiste en ofrecer una charla en vivo llamada “Odonto Responde”, en la cual profesionales de la odontología presentan la carrera y responden las inquietudes que los/las participantes elaboran colaborativamente a lo largo de tres días en el espacio de intercambio del aula virtual.

Dado que acceder a información no significa que los sujetos necesariamente logren apropiarse de la misma, construyendo un nuevo conocimiento sobre ella, es relevante considerar el rol del/la orientador/a en el acompañamiento en dicho proceso durante el trabajo en el espacio asincrónico.

Cabe destacar que, tanto en el aula virtual como en la charla sincrónica, el rol del/a orientador/a implica asumir la función de coordinador/a de los espacios colaborativos de intercambios entre participantes. En los foros, chat y videoconferencia se constituye en un/a dinamizador/a que promueve la interacción entre pares, da lugar a las inquietudes personales y motiva la participación, favoreciendo la construcción de un sentido de pertenencia a la comunidad de odontología.

Experiencia de implementación

La Jornada se realizó en el mes de mayo, luego de un mes y medio de iniciado el cuatrimestre de cursada. Los/las inscriptos/as a la actividad fueron 473, de los/las cuales el 87,6% se autoperceben como mujer y el 12,4% se autoperceben hombre. Respecto a la edad, el 68,9% de las personas que participaron tienen entre 17 y 19 años.

En cuanto a la implementación de la actividad, se observó que los espacios de intercambio asincrónicos con pares ingresantes y psicólogos/as orientadores posibilitaron que se produzca un diálogo donde se brinda el tiempo necesario para leer y releer. Es decir, el tiempo requerido para una modalidad reflexiva de participación. En este sentido, haber optado por desplegar la potencialidad de las interacciones que habilitan la virtualidad, dio lugar a que conjuntamente puedan identificar múltiples aspectos sobre los cuales ampliar sus conocimientos sobre la profesión, la vida universitaria y el campo ocupacional.

En ese entramado de cooperación observamos cómo se recuperaron puntos en común y se identificaron diferencias y similitudes, se narraron experiencias diversas y compartieron aprendizajes que fueron construyendo en sus primeros pasos en la

Universidad a lo largo del primer mes y medio de cursada virtual. Foros, reflexiones e imágenes compartidas en el aula virtual se enlazan dando lugar a la palabra, a la polifonía de voces que interpelan representaciones sobre la carrera y el ámbito laboral y que visibilizan expectativas acerca de cómo es ser estudiante en la Universidad. El diálogo entre pares enriqueció la posibilidad de narrarse en un nuevo ámbito, el universitario, y de este modo, favorecer la construcción identitaria de ser estudiante de Odontología en UBA.

A partir de los intercambios realizados en el entorno digital, quienes participaron fueron preparando múltiples y diversas preguntas destinadas a conocer aspectos de la formación y la profesión de la Odontología. Para ello, previamente se trabajó con qué información contaban hasta el momento para luego poder identificar cuál necesitaban ampliar.

Durante el momento de encuentro sincrónico “Odonto Responde”, estuvieron presentes 105 interesados/as. Se realizaron las 52 consultas -elaboradas previamente en el aula virtual-, las cuales se destacaron por la profundidad y heterogeneidad en su formulación. Es de interés señalar que, comparativamente, en la modalidad virtual respecto de la presencial, se pudieron construir y formular más interrogantes. Esto puede vincularse a los tiempos destinados a las lecturas de los diversos materiales y la participación activa en las múltiples propuestas diseñadas para el entorno virtual, el cual funcionó durante tres días.

En este sentido, un indicador de interés es que se registraron más de 6.500 vistas a las actividades, los recursos técnicos, y los espacios de intercambio alojados en el aula. Es decir, que las/os 230 ingresantes acudieron a los recursos técnicos en varias oportunidades, para poder analizar y retomar aquello que les resultó de interés en el recorrido singular que fueron realizando por el territorio digital.

Finalizada la jornada, se les envió una encuesta de opinión a todos/as los/as participantes, la cual fue completada por 69 personas, quienes evaluaron la experiencia de participación. En dicha encuesta y a partir de una pregunta cerrada con una escala likert de cuatro opciones (excelente, muy buena, regular y mala), se observa que el 97,1% evaluó la jornada entre excelente (59,4%) y muy buena (37,7%).

Asimismo, para evaluar cualitativamente el dispositivo, se incluyeron preguntas abiertas cuyas respuestas se procesaron a partir del análisis de contenido (Glasser y Strauss, 1967). En cuanto a la evaluación general de la actividad las categorías identificadas refieren a aspectos tales como: buena organización de la jornada, la calidad y cantidad de información obtenida y la calidez y dedicación de los/as coordinadores/as.

Respecto a qué les permitió haber participado de la actividad, pueden mencionarse las siguientes categorías: “sentirse más motivados/as”, “disminuir temores”, “ampliar información sobre la carrera” y “haber adquirido herramientas para la cursada”.

En función del análisis que realizamos de la experiencia de la

implementación de la jornada y de la opinión de los/as participantes, puede afirmarse que este dispositivo resultó de interés para quienes asistieron y que se alcanzó el objetivo propuesto.

Reflexiones finales

La experiencia de implementación de la Jornada Virtual Conocé la Facultad de Odontología da cuenta de cómo la incorporación de las TIC propicia innovaciones en nuestras prácticas de orientación universitaria.

En tiempos tan difíciles como los actuales, la potencia del dispositivo diseñado nos permitió acompañar a los/as ingresantes de Odontología en un momento de aislamiento y distanciamiento social. Las pantallas nos dieron la posibilidad de encontrarnos en un mismo lugar y generar exterioridad aún en el interior de las casas, posibilitando a las/os ingresantes la experiencia de sentirse acompañados/as, de comenzar a habitar digitalmente la universidad, de vivenciar ser parte de la Facultad y la UBA y vincularse con referentes de su carrera; todo lo cual favoreció a la construcción de su identidad como estudiantes y de pertenencia a la comunidad como Odontología.

En torno a los desafíos futuros, pensar que los espacios de orientación constituyen una red en la cual se enlazan instancias presenciales y virtuales, permitirá capitalizar las fortalezas de cada modalidad y generar sinergias. Por un lado, lo significativo de la experiencia presencial, por otro, la potencia que las experiencias transmedia nos ofrecen.

Finalmente, se trata de continuar evaluando cómo se van modificando las características que las problemáticas de orientación adquieren en función de las circunstancias que las atraviesan y, a partir de ello, con solidez y flexibilidad, diseñar líneas de acción que nos permitan orientar a las juventudes en la construcción de sus proyectos, compromiso que asumimos desde la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, J. (2000) Del acompañamiento en tanto que paradigma. *Revista del servicio de formación permanente de la Universidad de París VIII*. París.
- Aisenson, D. (2011) Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados. *Espacios en blanco. Revista de educación*. 21, 155-182.
- Aisenson, D. (2007) Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Castorina, Aisenson, Elichiry, Lenzi & Schlemenson (Coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 71-95). Ediciones Novedades Educativas.
- Aisenson, D., & Equipo de Investigaciones en Psicología de la Orientación (2002) *Después de la Escuela: Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. EUDEBA
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo veintiuno editores.

- Burbules N. (2014) El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos. *Revista Entramados. Educación y Sociedad. Número 1*, 131-135.
- Cobo, C. (2016) *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Editorial Sudamericana Uruguay S.A.
- 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.
- Ezcurra, A. M. (2011) Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En Elichiry, N. *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. (pp. 129-165). Noveduc.
- 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. (pp. 303). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <http://jmemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2018>
- García, A., García Morillo, N., Mazza, A., Rivero, M.L. y Solano, M. L. (8 de agosto de 2018) *CONVERSACIONES EN LÍNEA. Una experiencia de orientación vocacional mediada por tecnología*. [Resumen de la presentación de la conferencia]. XIV Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. (pp. 64-69). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <http://www.elementalwatson.com.ar/memorias%20XIV%20JORNADAS%20MATERIAL%20DIDACTICO.pdf>
- Glaser y Strauss (1967) *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.
- Gluz, N. (Ed.). (2011) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Guichard, J. (1995) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Laertes.
- Jasiner, C. (2007) Las intervenciones del coordinador. En *Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos* (pp. 169-191). Lugar Editorial.
- Jodelet, D. (1984) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.) (1984) *Psicología Social II*. Paidós.
- 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.
- Pozo Muñoz, C. & Hernández López, J.M. (1997) El fracaso académico en la universidad: Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva. En Apodaca & Lobato (eds.) *Calidad en la universidad: Orientación y Evaluación*. Editorial Laertes.
- 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>
- Quattrocchi, P., Flores, C., Cassullo, G.L.; Siniuk, D., Moulia, I., & De Marco, M. (2018) La autonomía de los estudiantes del último año de la escuela secundaria participantes de grupos de orientación vocacional. Un estudio sobre las actividades de orientación que realizan. *Revista Orientación y Sociedad*. Universidad Nacional de La Plata, 18 (2), 235- 249.
- Rapossi, S. (25-27 de Noviembre de 2020) *Una mirada sobre la experiencia de capacitación en entornos virtuales de docentes de la Facultad de Psicología de la UBA en el contexto de la contingencia producida por el 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, Argentina. <https://www.academica.org/000-007/929.pdf>
- 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 Pusser, B. (2006) *Moving from theory to action: building a model for institutional action for student success*. National Postsecondary Education Cooperative.
- Tinto, V. (2003) *Learning better together: the impact of learning communities on student success*. New Hampshire College and University. http://www.nhcc.org/pdfs/Learning_Better_Together.pdf
- 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>
- Virgili, N. y Cortijo, C. (8 de agosto de 2017) *La transición a la vida universitaria: experiencias de orientación*. XIII Jornadas de material didáctico y experiencias innovadoras en Educación Superior. 309-31.
- 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://repositorioub.sisbi.uba.ar/gsd/collect/event/index/assoc/HWA_2764.dir/2764.PDF
- Virgili, N., Cortijo, C. y Davidzon, M. S. (27-29 de Noviembre de 2019) *La transición a la vida universitaria: dispositivos de orientación para ingresantes a la UBA*. [Resumen de la presentación de la conferencia]. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. (pp. 381-382). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <http://jmemorias.psi.uba.ar/>

RECURSOS TÉCNICOS PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL: LA GUÍA PRÁCTICA PARA LA ELECCIÓN DE LA CARRERA

Virgili, Natalia; Flores, Claudia Rosana; García, María Esperanza; Moulia, Lourdes; Shaferstein, Carolina; Videla, Giselle

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación. Departamento de Orientación Vocacional (DOV). Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En la actualidad, la Psicología de la Orientación - con una mirada holística, contextual y preventiva-, plantea entre sus principales objetivos acompañar a las/os jóvenes en la construcción de sus proyectos educativos y laborales, en la adquisición de las competencias necesarias para tomar decisiones y en su preparación para afrontar las transiciones por vivir. Para perseguir estos objetivos se diseñan proyectos, dispositivos y recursos técnicos para la orientación vocacional los cuales brindan espacios y herramientas para orientarse. En este trabajo se compartirá la experiencia de la Dirección de Orientación al Estudiante (DOE) de la UBA en la elaboración de la "Guía práctica de orientación vocacional: claves para elegir tu carrera", editada por Eudeba, en tanto constituye una herramienta estratégica para orientarse a distancia. Para ello, se abordará la conceptualización de recursos técnicos para la orientación vocacional, sus características y procesos de elaboración e implementación por parte de especialistas. Luego se presentará la Guía en función de su población destinataria, objetivos, contenidos, formato y pertinencia de su propuesta. Finalmente, se planteará la relevancia de este recurso técnico en tiempos de pandemia y se expondrá el desafío de diseñar nuevos recursos que se adecuen a diversas poblaciones.

Palabras clave

Orientación vocacional - Elección de carrera - Recurso técnico - Guía práctica

ABSTRACT

TECHNICAL RESOURCES FOR VOCATIONAL GUIDANCE:
THE PRACTICAL HANDBOOK FOR CAREER CHOICE

One of the main objectives in current approaches in Lifelong Guidance and Counseling - with a holistic, contextual and preventive perspective - is to accompany youth in the construction of their educational and work projects, their acquisition of necessary decision-making skills and in their preparation to face the transitions they will live. In order to pursue this objective, projects, devices and technical resources for vocational guidan-

ce are designed, which provide people with spaces and tools to guide themselves. This paper will share the experience of the UBA's Student Orientation Office (Dirección de Orientación al Estudiante - DOE), in the preparation of the "Practical Handbook for Vocational Guidance. Key Points to Choose your Career", edited by Eudeba, as it constitutes a strategic tool for remote vocational guidance. For this, the conceptualization of technical resources for vocational guidance will be addressed as well as their characteristics and the processes of design and implementation done by specialists. Then, the Practical Handbook will be introduced based on its target population, objectives, contents, format and the adequacy of its proposal. Finally, it will be considered the relevance of this technical resource in times of pandemic and also the challenge of designing new resources adapted to different populations will be exposed.

Keywords

Vocational guidance - Career choosing - Technical resources - Practical handbook

Introducción

Frente a la finalización de la escuela secundaria es frecuente que las juventudes se interroguen sobre su futuro, sobre quiénes quieren ser y qué rol esperan ocupar en el mundo adulto. Así, el diseño de proyectos educativos y laborales resulta clave en el proceso de su construcción identitaria y de su inclusión social. En este contexto, la Universidad y los estudios superiores en general, se transforman para las/os jóvenes en un posible espacio de inserción relevante que les ofrece marcos identificatorios socialmente reconocidos y subjetivamente significativos. Desde los enfoques actuales de la Psicología de la Orientación entendemos que finalizar la escuela secundaria implica para las/os jóvenes una transición psicosocial que produce el efecto de modificar las relaciones, las rutinas, las creencias y los roles que se ocupan (Schlossberg, 1981). Es decir, conlleva transformaciones a nivel subjetivo y social. Las formas en que se atraviesa la transición pueden resultar tanto una oportunidad para el desarrollo personal, como un riesgo de fragilización y

vulnerabilidad social e identitaria.

En los últimos tiempos, los contextos se presentan cada vez más complejos e inciertos para las/os jóvenes teniendo que afrontar múltiples dificultades y responder a mayores exigencias para insertarse y desempeñarse en ámbitos educativos, sociales y laborales. Se observa que para las juventudes no resulta tarea fácil definir sus proyectos, identificar sus motivaciones y reconocer la multiplicidad de aspectos personales y del contexto que se ponen en juego al momento de pensar en su futuro.

Por ello, es crucial acompañarlos/as a prepararse para afrontar las diversas transiciones que tendrán que vivir y a desarrollar las habilidades y competencias necesarias que les permitan aprender a tomar futuras decisiones. Es decir, se concibe al sujeto como protagonista activo de su propia orientación.

Siguiendo esta línea teórica, la Dirección de Orientación al Estudiante (DOE) de la Subsecretaría de Orientación Universitaria de la Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) se plantea como objetivo brindar herramientas para la construcción y desarrollo de los proyectos de estudio y trabajo de las juventudes. Para ello, diseña e implementa una multiplicidad de líneas de intervención, dispositivos y recursos técnicos para la orientación vocacional que son el resultado de una vasta experiencia con poblaciones masivas y heterogéneas, múltiples saberes del equipo profesional y diversas herramientas teórico-metodológicas de la disciplina. El equipo en su conjunto está integrado por psicólogos/as orientadores/as formados específicamente en esta área, y cuentan con una amplia trayectoria.

En este trabajo se presentará la experiencia de la DOE en la elaboración de la “Guía práctica de orientación vocacional: claves para elegir tu carrera” (GPOV), editada por Eudeba en 2019, como recurso técnico estratégico para orientarse en la actualidad.

Para ello, resulta necesario abordar la conceptualización de recursos técnicos para la orientación vocacional, sus objetivos y principales características, así como también el proceso de producción de los mismos, dejando entrever la especificidad técnica de quienes los elaboran.

Los recursos técnicos para la orientación vocacional

Estos recursos están conformados por contenidos que resultan clave en el proceso de orientarse y construir proyectos. Los mismos son seleccionados, procesados, elaborados y desarrollados por especialistas que buscan responder a objetivos específicos de orientación vocacional dirigidos a determinada población.

Siguiendo los enfoques actuales de la Psicología de la Orientación (Guichard, 2005; Savickas, 2009) estos recursos técnicos se focalizan en la construcción de sentidos, desencadenando procesos de significación y de mayor conocimiento de sí mismo/a y del entorno educativo y laboral.

Esta forma de entenderlos se distancia de aquellos abordajes — que iniciaron hace más de un siglo pero que aún coexisten (Parson, 1909)—, en los cuales el foco de sus herramientas apunta

a compilar rasgos o características de quien se orienta con el objetivo de realizar un diagnóstico para luego indicarle el ámbito profesional con el que se supone que tiene más correspondencia. Desde los enfoques actuales, la cuestión de lo técnico remite a un saber hacer artesanal, a una producción. Es decir, estos recursos técnicos para la orientación vocacional son productos que condensan saberes, enfoques teóricos, experiencias y herramientas conceptuales y metodológicas de las/os especialistas que los desarrollan.

En este sentido, desde nuestra mirada, su finalidad va más allá de transmitir un contenido. Su propuesta apunta a que el/la orientante interactúe con el material ofrecido, pueda reflexionar sobre las temáticas planteadas de un modo singular y autónomo, transformando su mirada inicial sobre las mismas. Dichas temáticas pueden referir tanto a aspectos relativos al conocimiento de sí mismo/a como a información y saberes del entorno educativo y laboral, ambos aspectos necesarios de ser trabajados en momentos de transición y construcción de proyectos. Son estos recursos técnicos los que propician que ciertas intervenciones orientadoras sean eficaces, facilitando que emerjan las dimensiones sobre las cuales tratan. Por ello, la utilización de estos recursos en sí mismos cumplen una función orientadora, así como también pueden ser utilizados en distintas actividades y dispositivos que se vinculen a la temática que abordan. En cada uno de estos recursos técnicos subyace una pregunta como eje y un más allá sobre el cual reflexionar. Es decir, estos recursos ofrecen una estructura compleja que, si bien está orientada, se presenta como abierta e incompleta. Las particularidades de cada recurso técnico propician la heterogeneidad en la elaboración de significados, multiplicidad y diversidad de lecturas, así como también la singularidad en los recorridos que articulan con aspectos subjetivos de quienes los consultan.

Utilizar y apropiarse de los recursos técnicos para la orientación vocacional implica un posicionamiento activo y singular por parte del/de la orientante. Esto es afín al propósito de promover que las personas sean protagonistas de su proceso de orientación. Estos recursos pueden caracterizarse por tres aspectos que resultan clave al momento de su elaboración:

- **CONTENIDO:** caracterizado por ser especializado, confiable, válido y de calidad. Está vinculado a un aspecto o recorte temático que recupera un objetivo de orientación vocacional y que guía el desarrollo del recurso técnico.
- **FORMATO:** definido por los modos, formas y soportes que utiliza -texto escrito, gráfico, audio, audiovisual, entre otros- que generan y moldean los contenidos en sí mismos y su diseño. Considera la organización del material de modo que facilite su utilización y la forma deviene del entrelazamiento y combinación de enunciados y modos. En su formato se habilita la intertextualidad que sus contenidos guardan respecto de otros textos y experiencias tanto de quien lo crea como del público destinatario. En este sentido, es la arquitectura del recurso la que le ofrece su sentido orientador.

· **PERTINENCIA RESPECTO DE LA PROBLEMÁTICA DE ORIENTACIÓN-POBLACIÓN QUE ABORDA:** la materialización del recurso técnico deviene de la combinación de los contenidos y formatos seleccionados y diseñados en función de las problemáticas y demandas de orientación vocacional que presenta su población destinataria. Esta última es entendida como la comunidad interpretativa del recurso, por lo que resulta fundamental que se trate de un producto dinámico y accesible. Tanto las huellas del marco teórico como la finalidad orientadora de quien elabora el recurso técnico subyacen a la propuesta ofreciendo recorridos posibles, pero suficientemente flexibles para que cada orientador se apropie activamente del contenido de un modo singular, estableciendo sus propias relaciones.

Guía práctica de orientación vocacional: claves para elegir tu carrera (GPOV)

La DOE se encuentra en constante diseño de nuevas intervenciones orientadoras para afrontar los desafíos que plantean las poblaciones heterogéneas con las que trabaja y las problemáticas que presentan. Desde esta perspectiva surgió la necesidad de producir un material que los/as jóvenes, y la comunidad en general, tuvieran a disposición para orientarse de manera auto-gestiva, asincrónica y a distancia.

En el contexto de pandemia, quedó demostrada la potencialidad que tienen aquellos recursos que pueden prescindir de la presencialidad y la sincronía pero que, aún desde la temporalidad y espacios singulares, sostienen la impronta específica que los/as especialistas imprimen en su elaboración.

De este modo fue concebida la GPOV, un material que propone un acompañamiento profesional para que las personas puedan encarar su situación de orientación vocacional y desarrollen competencias para la toma de decisiones respecto de su trayectoria educativa y laboral. Está organizada en claves que presentan tanto propuestas para la lectura y reflexión como actividades para poner en práctica. Cada clave ofrece un texto central que invita a identificar y revisar elementos cruciales que inciden en la elaboración de proyectos a futuro y plantea preguntas disparadoras y ejercicios que pongan en acción dichos interrogantes. Este recurso técnico favorece un mayor conocimiento personal y del mundo de la educación superior y del trabajo.

Para su diseño, se definieron los distintos aspectos necesarios para la construcción de un recurso técnico. Por un lado, se particularizó como población destinataria a jóvenes que se encuentran finalizando la escuela secundaria o que la han finalizado recientemente, y que tienen la intención de elegir una carrera del nivel superior. Como fuera mencionado, la trayectoria y variedad de servicios de orientación brindados, la heterogeneidad y masividad de población atendida y la evaluación e investigación permanente de las intervenciones, brindaron un amplio conocimiento sobre las representaciones preponderantes en las juventudes, sus expectativas, temores y dudas más relevantes respecto de su futuro, las carreras, el trabajo y diversas cuestio-

nes relacionadas con su orientación vocacional, que contribuyó a la elaboración de la GPOV.

En cuanto a los objetivos de este material, se propuso que los/as jóvenes puedan contar con un recurso técnico para orientarse, facilitando su proceso de elección de carrera y de construcción de proyectos educativos laborales. A la vez, se procuró que este proceso pueda ser realizado por ellos/as de modo autónomo, en sus ritmos y espacios, de acuerdo a sus necesidades e inquietudes respecto a su propia situación vocacional.

Para cumplimentar con estos objetivos, se identificaron diversos contenidos necesarios. En primera instancia, abordar los enfoques actuales de la orientación vocacional -que identifican el modo de trabajo de la DOE- para comprender la lógica del material que se estaba proponiendo, así como el rol de acompañamiento del/la orientador/a y la posición activa que sería importante que asuman quienes buscan orientarse para la elección de carrera. Por otra parte, profundizar sobre la importancia del conocimiento de los aspectos personales y de la información del contexto educativo y laboral como vía para transformar las intenciones de futuro en proyectos. Además, plantear el proceso de toma de decisiones y los factores personales y del entorno que intervienen a la hora de elegir una carrera. Dentro de dichos factores, particularizar la relevancia de los gustos e intereses en el armado del proyecto y cómo vincularlos con el mundo de los estudios y del trabajo. Para ello, invitar a través de distintos medios a ampliar la información acerca de las características del mundo laboral y cómo se articulan con distintas formaciones posibles. También, reflexionar acerca de la transición entre los estudios secundarios y del nivel superior, exponiendo algunas características específicas de la UBA, como ejemplo. Por último, brindar un espacio para articular la información trabajada y pensar en la elección de una carrera.

La decisión del formato “libro” atendió a considerar que la opción papel es un soporte que puede ser distribuido masivamente. A su vez, se aprovecharon los distintos aspectos que este formato facilita para la comunicación.

Por un lado, la potencia de la palabra escrita que permite condensar ideas que quedan ofertadas para ser leídas varias veces y sobre las que el/la lector/a puede volver y entablar un diálogo con ellas, favoreciendo en este ejercicio la elaboración de un relato narrativo acerca de sí y de su situación de orientación. Por otra parte, se apostó a los diversos recursos del diseño gráfico para señalar posibles orientaciones a la lectura y uso del material, incorporando así el acompañamiento constante de los/as orientadores/as hacia quienes utilicen el recurso. En este sentido, la selección de gráficos (globos de diálogo con destacados, cuadros, infografías) e imágenes (fotografías, íconos) fue minuciosamente planificada. Asimismo, las actividades intercaladas entre el texto y las preguntas disparadoras, fueron incluidas para promover la apropiación del material mediante la acción sobre el mismo, dado que hay espacio para imprimir

la propia escritura entre lo ya dicho, y así co-construir un entramado de significados.

La organización del contenido fue otra decisión apuntalada por los objetivos. La división en 10 (diez) capítulos a los cuales se decidió llamar “claves” -por consistir en sí mismas aspectos centrales de la Psicología de la Orientación-, propone una progresión en el abordaje de las temáticas.

Cada clave presenta un color particular para facilitar su diferenciación y otorgarle un aspecto más atractivo acorde a la población a la que va dirigida. Asimismo, el título de cada capítulo está planteado a modo de pregunta a fin de promover la apertura y reflexión. Por cada contenido central abordado en cada clave se presentó un desarrollo más general o teórico que promueve la reflexión, y luego una o varias propuestas de actividades que permitieran articular los contenidos con aspectos más personales y subjetivos. Las actividades fueron enumeradas para su fácil identificación y para transmitir la idea de un proceso marcado por distintos momentos y recorridos esperables. La lógica general de la Guía se propone conducir al/la lector/a de lo más general a lo más particular; y de lo proyectable a largo plazo a lo anticipable en el corto plazo.

Un aspecto no menor fue la selección de un lenguaje informal y una narración en primera persona del plural dirigida a la segunda persona del singular. Es decir, son los/as mismos/as orientadores/as que se dirigen directamente al/la joven que se está orientando, reproduciendo el modo de comunicación más habitual dentro de las prácticas de consumo de la población destinataria y procurando de esta forma generar mayor proximidad y confianza entre los/as escritores/as y los/las lectores/as. En las distintas etapas del proceso de construcción de la GPOV la reflexión constante sobre la selección de contenidos y la vinculación con el formato que iban adquiriendo, permitió diversas evaluaciones acerca de la pertinencia del recurso técnico a los objetivos inicialmente planteados. La transposición orientadora del contenido seleccionado a conocimientos asequibles para la población destinataria provee de un terreno propicio para la apropiación reflexiva, lo suficientemente flexible para la construcción de sentidos propios en torno a ellos, motorizada por las actividades propuestas. Para tal fin fue central la realización de escritos preliminares y una serie de intercambios que se llevaron a cabo entre el equipo de especialistas en orientación y la editorial -Eudeba-, la cual acompañó el espíritu y objetivo de la publicación.

Reflexiones y desafíos por venir

Habiendo abordado la conceptualización de recursos técnicos para la orientación vocacional y luego de haber presentado detalladamente las características de la GPOV, puede distinguirse fácilmente que la misma constituye, tanto por su contenido y formato como por su pertinencia, un recurso técnico estratégico de orientación asincrónico, a distancia y autogestivo. En particular, esto se evidencia en la situación de pandemia por

COVID-19 que se atraviesa en los últimos tiempos, ya que ha podido acompañar a jóvenes en un momento complejo de aislamiento y distanciamiento social, mientras están imaginando su futuro. Otro valor que ha cobrado la Guía desde su publicación tiene que ver con la versatilidad para su utilización o implementación. Es decir, además del uso personal que el/la orientante pueda tener en su proceso de orientación, la Guía se puede capitalizar siendo integrada a distintas propuestas de orientación tales como dispositivos y proyectos realizados en diferentes ámbitos psico-educativos. También como recurso técnico al que profesionales de la Psicología de la Orientación recurren en alguna etapa puntual de su ejercicio para potenciar su práctica en entornos de consulta.

Por último, la posibilidad de conceptualizar recursos técnicos para la orientación vocacional resulta fundamental ya que el comprender su estructura y su lógica, permite continuar trabajando en el diseño y elaboración de nuevos recursos estratégicos, ante la identificación de necesidades emergentes tanto en las poblaciones destinatarias, como en los interrogantes que el contexto promueve. Desde el rol profesional de los/as especialistas, se presenta el desafío de continuar produciendo recursos que contemplen la diversidad de situaciones, características, y necesidades de las poblaciones con las que se trabaja. Las oportunidades para la innovación se amplían frente al permanente desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, en su multiplicidad de soportes.

En definitiva, se sostiene el compromiso de continuar elaborando recursos técnicos que persigan objetivos de la orientación vocacional de manera holística, ecológica, preventiva y atenta a sus finalidades éticas. Para ello, urge continuar su desarrollo con la solidez y la flexibilidad necesarias tanto en lo que atañe a la selección de contenidos significativos y definiciones de formatos innovadores, como en la posibilidad de ofrecerlos de un modo dinámico y accesible para seguir acompañando a las personas en sus transiciones y, en definitiva, en la construcción de su vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2007) Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Castorina, J.A., Aisenson, D., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Coords). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 71-95). NOVEDUC.
- Aisenson, D., Virgili, N. y Polastri, G. (2012) *Anticipaciones de futuro y construcción identitaria de jóvenes. La presentación biográfica personal como instrumento de análisis*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Organizado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

- Aisenson, D., Siniuk, D., Polastri, G., Virgili, N., Rivero, M. L. y Rivarola Brítez, M. R. (2009) *Acerca de una técnica utilizada en dispositivos grupales de un programa de orientación dirigido a jóvenes escolarizados*. Memorias II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Organizado por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Brea, M. (1965) La información ocupacional como etapa del proceso de elección vocacional. *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional*.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama S. A., Barcelona, España.
- Flores, C., Virgili, N., García, A. y Pereda, Y. (2013) *Formación, asesoría y seguimiento en intervenciones de orientación. Abordajes y prácticas actuales del Programa "Educación para la Orientación" de la DOE-UBA*. Memorias II Congreso Iberoamericano de Orientación "La orientación educativa y ocupacional como estrategia de inclusión y equidad a lo largo de la vida". Organizado por la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Greco, B., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014) *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina. Publicación digital en: <https://bit.ly/2VdGS7X>
- Jasiner, G. (2019) *La trama de los grupos. Dispositivos orientados al sujeto*. Lugar editorial, Buenos Aires, Argentina.
- Lion, C. (comp.) (2020) *Aprendizaje y tecnologías Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. NOVEDUC, Buenos Aires, Argentina
- López, M.C. y López, C. (2018). Información, conocimiento y aprendizaje en la era digital. *Revista Educación*, IX (5), 119-138.
- Mosca, A y Santiviago, C. (2012) *Fundamentos Conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Universidad de la República. Montevideo.
- Parsons, F. (1909) *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Quattrocchi, P., Cassullo, G.L., De Marco, M., Moulia, L., Siniuk, D., Rivero, L., Solano, L., Blaistein, A. y Pereda, Y. (2018) *La importancia de la experiencia escolar en la construcción de proyectos en estudiantes del último año*. X Congreso Internacional de Investigación Práctica Profesional en Psicología, XXV Jornadas de Investigación y XIV Encuentro de Investigadores del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Quattrocchi, P., Flores, C., Cassullo, G.L., Siniuk, D., Moulia, L., De Marco, M., Pereda, Y., Shaferstein, C. y Boncek, Y. (2016) *Orientación vocacional grupal con estudiantes del último año de escuelas secundarias. Perfil de los estudiantes consultantes*. N Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Sánchez García, M.F. y Álvarez González, M. (2013) *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Reig, D. y Vílchez, L. F. (2013) *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y mirada*. Fundación Telefónica y Fundación Encuentro, Madrid, España.
- Richardson, M.S. (2008) Social justice and social constructionism in vocational psychology. In D. L. Blustein and G. Stead (Co-Chairs), *Critical psychology and vocational psychology: An integrative social justice analysis. Symposium conducted at the annual meeting of the American Psychological Association*. Boston, MA.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A., E, M. & Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing): un paradigme pour l'orientation au 21e siècle, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/1, 5-39.
- Souto, M. (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI (16), 1-16.
- Schlossberg, N. (1981) *Un modelo para analizar la adaptación humana a la transición-The Counseling Psychologist*. Sage Publications. DOI: 10.1177/001100008100900202 Traducción realizada por psicólogas orientadoras en el marco de las actividades del Departamento de Orientación Vocacional (DOV) de la UBA: Agustina Grimalt, Anna Conforte, Solana Davidzon; de la Dirección de Orientación al Estudiante (DOE) de la UBA: Carolina Shaferstein y de la Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional de la UBA: Viviana Valenzuela. Universidad de Buenos Aires. Dirección de Orientación al Estudiante (2019) *Guía práctica de orientación vocacional. Claves para elegir tu carrera*. Eudeba.
- Universidad de Buenos Aires. Dirección de Orientación al Estudiante (2016) *Guía del Estudiante. Edición Bicentenario*. Eudeba.
- Universidad de Buenos Aires. Dirección de Orientación al Estudiante. (2015) *Guía del Estudiante 2015/2016*. Eudeba.
- Universidad de Buenos Aires. Dirección de Orientación al Estudiante (2012) *Guía del Estudiante 2012 Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires*. Eudeba.

RE-CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL: LA FORMACIÓN EN PANDEMIA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Xantakis, Ines; Cornejo, Romina Alejandra; Canto Matellan, Rocio Magali; Fazzito, Lorena Laura
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se propone comunicar el desarrollo y la implementación de las prácticas de enseñanza en la materia Psicología Social II, Cátedra Zubieta, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, a partir del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) producto de la pandemia por Covid-19. Ante este contexto, los espacios habituales de enseñanza y aprendizaje como los conocíamos, presenciales en las aulas, se vieron interrumpidos por tiempo indeterminado, convocándonos a organizar una nueva propuesta, desafiándonos a construir dispositivos que permitan la continuidad pedagógica. Si bien la educación a distancia no era una modalidad novedosa, la dinámica virtual que se empezaba a gestar en los diferentes espacios de la vida cotidiana, se convierte en la regla y no en la excepción, requiriendo ser abordada a partir de acuerdos intracátedra, con una mirada compleja de las prácticas de enseñanza (Ardoino, 1993) y desde un enfoque multirreferencial (Souto, 2005). Como punto de partida, para la elaboración y construcción de metodologías de enseñanza, se concibe al sujeto de aprendizaje desde la andragogía (Knowles, 2001), y la praxis en el aula clásica, las herramientas, estrategias y recursos se ven interpeladas por este nuevo contexto que nos atraviesa como comunidad.

Palabras clave

Prácticas de enseñanza - Pandemia - Complejidad - Virtualidad

ABSTRACT

SOCIAL RE-CONSTRUCTION OF VIRTUAL EDUCATION: UNIVERSITY FORMATION DURING THE PANDEMIC

The aim of the present work is to communicate the development and implementation of teaching practices in the Social Psychology II course, Zubieta Chair, at the Faculty of Psychology, University of Buenos Aires, during the ASPO (Mandatory and Preventive Social Isolation, in Spanish) established as a consequence of the COVID-19 pandemic. In this context, the usual teaching and learning spaces as we knew them, i.e. face-to-face in the classrooms, were interrupted indefinitely. Because of that we were forced to organise a new proposal, challenged to build devices that allow pedagogical continuity. Although distance education was not a novel modality, the virtual dynamics that

were beginning to take shape in the different spaces of daily life became the rule and not the exception. This required the situation to be approached from intra-chair agreements, with a complex view of teaching practices (Ardoino, 1993) and from a multi referential approach (Souto, 2005). As a starting point for the development and construction of teaching methodologies, the learning subject is conceived from andragogy (Knowles, 2001) and the praxis in the classical classroom, tools, strategies and resources are challenged by this new context that runs through us as a community.

Keywords

Teaching practices - Pandemic - Complexity - Virtuality

Introducción

En el año 2020, a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) producto de la pandemia por Covid-19, los espacios de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario tuvieron que ser modificados para permitir la continuidad pedagógica. En el presente artículo se propone abordar cómo se desarrollaron y se llevaron a cabo las prácticas de enseñanza en la materia Psicología Social II, Cátedra Zubieta, en la Facultad de Psicología de la UBA.

Para comenzar, cabe mencionar que, esta experiencia surge de la problematización como grupo reflexivo, de nuestras propias representaciones sociales sobre los dispositivos de enseñanza y aprendizaje, los cuales se iban transformando. Las representaciones sociales (Moscovici, 1979) constituyen un marco de conocimiento conjuntamente elaborado y compartido, son el sistema de referencia al que apelan los miembros de una comunidad para comprender e interpretar la realidad que los circunda. Por medio del proceso de anclaje es que los sujetos asimilan lo nuevo que se les presenta, incorporándolo a un orden ya conocido, es decir, admitiéndolo dentro de un sistema de normas, saberes y valores preexistentes.

Se pone de manifiesto para este grupo reflexivo la oportunidad de elaborar una nueva representación social sobre los dispositivos de enseñanza y aprendizaje, poniendo en juego diferentes marcos referenciales para comprender(nos) y llegar a acuerdos intracátedra. Siguiendo a Ardoino (1993), la aproximación a la realidad desde la complejidad es siempre multireferencial, se

ponen en articulación distintos enfoques y sistemas de referencia, que son irreducibles unos a otros, traducidos por lenguajes distintos, los cuales deben ser tenidos en cuenta necesariamente para que exista la pluralidad de perspectivas y significados, evitando así la unicidad y reducción del conocimiento.

En la cátedra se comparte como anclaje una enseñanza que implementa estrategias indirectas en los espacios de trabajos prácticos, para la realización de un trabajo de campo grupal, como instancia de elaboración del conocimiento disciplinar, cuya finalidad apunta a reposicionar los componentes de la tríada: docente-alumno-contenido, incluyendo, además, la dimensión temporal (Camilloni, 2014).

Desde esta perspectiva, la elaboración y construcción de metodologías de enseñanza deben promover y sostener un sujeto pensado desde la andragogía (Knowles, 2001): un sujeto activo, independiente, con capacidad de apropiarse del conocimiento, y al mismo tiempo, capaz de promoverlo. En este encuadre de trabajo, le docente se convierte en vehículo para que le estudiante realice un movimiento orientado hacia la autodirección. Le docente diagnostica y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula permanentemente. Implica respetar los ritmos y diferencias individuales garantizando la igualdad de oportunidades, partiendo de un currículum flexible que promueva el intercambio y la participación activa de todos los estudiantes.

Desde una perspectiva institucional, el cierre de las instituciones educativas durante la pandemia, la situación de aislamiento, la inclusión de la virtualidad a las prácticas de enseñanza nos convoca a revisar nuestra práctica como docentes, a repensar nuestra posición, elaborar y resolver, habilitando espacios en los que fuimos aprendiendo a manejar a la par, estudiantes y docentes.

Se ha intentado abordar esta nueva realidad logrando acuerdos intracátedra, para emprender la educación en pandemia, reconociendo cambios y transformaciones culturales, sociales, generacionales, entre otros, que se entrecruzan con distintas situaciones económicas, acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad, que llevan a revisar también los modos de pensar la enseñanza y, por consiguiente, cómo llevarla a la práctica.

Se reconoce que las prácticas de enseñanza no son objetivas, sino intersubjetivas (Ardoino, 1997), se desarrollan en relación con los otros, en donde intervienen múltiples implicaciones inherentes a cada sujeto-agente del proceso pedagógico; es decir, coexisten distintas características propias de cada estudiante y docente, representaciones, concepciones, saberes. De manera que se consideran las situaciones de enseñanza en función de una perspectiva analéctica que permite incorporar a la otredad (Montero, 1996), identificando y enlazando los significados, saberes y acciones de unos y otros, que tiene como finalidad lograr una práctica reflexiva, articulada y transformadora. De este modo, se desarrolla un interjuego entre las matrices culturales propias del grupo-clase como también de le docente a cargo

(Creel, 1983), historias personales, culturales, recorridos, huellas disímiles que se encuentran en un mismo espacio áulico, ahora mediado por la tecnología.

Contenidos y Contenidos: Sobre la selección de contenidos y la contención en la virtualidad.

Las situaciones de enseñanza se inscriben y forman el entrecruzamiento de lo social, lo institucional, lo ideológico, lo subjetivo, etc. (Souto, 2005) siendo necesario repensarlas en este contexto particular, atravesadas por la ausencia de presencialidad y por la irrupción de la modalidad virtual. Se parte de un carácter reflexivo (Ibáñez, 1992), sometiendo a una constante revisión, replanteando la modalidad de enseñanza que se ponía en práctica hasta ese momento, en función de idear un planeamiento que se adecúe a la nueva realidad. Convocando a los docentes a incursionar en distintos enfoques y herramientas novedosas (o no usadas), elaborando alternativas que permitan ajustar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Desde esta concepción crítica se incluye, complementario al concepto de reflexividad, la dimensión de historicidad, en tanto en este quehacer crítico y reflexivo se parte del eje de una mirada temporalizada de la práctica pedagógica, se pone el foco en el carácter histórico que antecede y en el cual se enmarca. En pos de la productividad del conocimiento, éste debe ser siempre cuestionado y nunca considerado como una verdad objetiva, absoluta e incuestionable, puesto que se construye a partir de los hechos sociales, los cuales atraviesan constantemente procesos de transformaciones. De esta manera, con el advenimiento de la modalidad virtual, en función de una perspectiva hermenéutica fue necesario analizar, repensar y reelaborar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, reinterpretar la realidad emergente, comprender las variables puestas en juego, y rediseñar una propuesta didáctica que se adecúe de la manera más eficaz al nuevo escenario. Asimismo, en función de una relectura del contexto virtual mediado por la tecnología y las herramientas digitales que la atraviesan, se incorporan instrumentos de comunicación en concordancia con las nuevas generaciones, con la intención de promover el acercamiento, acompañamiento e interacción con los estudiantes. Se parte de la necesidad de entender a los estudiantes como sujetos de aprendizaje y no como objetos de enseñanza (Santoyo, 1981), de manera que ocupen un lugar activo y participativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se deben considerar las subjetividades, significados propios, ideologías, conocimientos, como así también, las potencialidades y habilidades, que permitan generar espacios en los que de manera articulada y conjunta se construya el conocimiento.

Asimismo, la cátedra se propuso ensayar soluciones a la nueva modalidad remota entendiendo a la comunidad académica, como a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, desde una perspectiva compleja (Morin, 1996). Para ello resultó fundamental desarrollar un trabajo en red, de acompañamiento y

sostén intracátedra, con nueva distribución de roles y funciones, sumado a la continua formación y familiarización de los ayudantes de trabajos prácticos en distintas plataformas interactivas, realizando diversas capacitaciones intercátedra que ofrecieron expertes en el tema, en la UBA y en otras instituciones académicas.

Para garantizar el acceso a la educación y poder cumplir con las metas propuestas, la cátedra fue decidiendo organizar los recursos humanos según las necesidades que iban surgiendo. Un pequeño grupo designado a la configuración del Campus mantuvo constante comunicación con el equipo de sistemas de la facultad, quienes ofrecieron acompañamiento y formación sobre la herramienta para proponer mejores alternativas y opciones a los estudiantes. El grupo destinado a la configuración se encargó de que sea un espacio habitable, intuitivo, que permita navegar de forma autodidacta e independiente.

Los docentes de la cátedra aportaron sus conocimientos y experiencias con la realización de videos explicativos y otros materiales que acompañaron la lectura de los textos obligatorios. Estos se publicaron semanalmente, pudiendo ser utilizados de manera asincrónica.

Con el propósito de trabajar con los contenidos del programa, pero a la vez de contenernos mutuamente, se dividió al cuerpo docente en pequeños grupos. El objetivo de ello fue realizar un seguimiento más cercano en las posibles dificultades técnicas y tecnológicas, y acompañar(nos) en el proceso de institucionalización de nuevas prácticas y hábitos (Berger y Luckmann, 1972). Dando lugar a la interacción, generando consonancia entre los docentes y estudiantes, para que puedan ser tipificados recíprocamente. Fernández (2014) aporta al respecto que nadie educa solo y nadie se educa solo, de modo que el aprendizaje será con y a través de otros, mediante el trabajo colaborativo propuesto por los docentes. Se trata de una herramienta fundamental para pensar la construcción del proyecto educativo como una construcción conjunta, a través de estrategias didácticas y recursos acordes con el sujeto andragógico, considerando la construcción de redes, como así también la adquisición de nuevas competencias y habilidades, fortaleciendo el sostenimiento de lazos de confianza y cooperación.

La construcción de un dispositivo de enseñanza posible

Al dar comienzo al ciclo lectivo, rápidamente, las aulas fueron sustituidas por campus institucionales, implicando conocer sus ventajas y limitaciones para adaptar propuestas que permitan el acceso y la continuidad pedagógica a los estudiantes, irrumpiendo en una realidad en la que no todos (ni docentes ni estudiantes) contaban con los recursos económicos y los dispositivos tecnológicos necesarios. El campus significó entonces, un nuevo desafío. Se decidió realizar una configuración de este con una previsualización con formato intuitivo, dividido en mosaicos de contenidos, habilitados semanalmente para que cada estudiante matriculado pueda acceder a la información de manera

ordenada y gradual. El campus funciona como mediador de los materiales de estudio, que supone una selección y ajuste de los contenidos del programa ante el nuevo dispositivo de enseñanza, resignificando tiempos y espacios de trabajo.

Si bien el campus ofrece la posibilidad de compartir una explicación en un video, teniendo en cuenta las concepciones previas sobre qué es enseñar y al tratarse de estudiantes ingresantes a la carrera, el intercambio con los docentes y entre pares es difícil de reemplazar. Por tal motivo, el equipo de docentes de la cátedra decide realizar semanalmente encuentros sincrónicos con los estudiantes inscriptos, utilizando diferentes plataformas digitales de conexión remota, tales como: Zoom, Google Meet, Hangouts, Jitsi, Teams.

Con el equipo de cátedra organizado y con la disponibilidad de una plataforma, el interrogante que circulaba y hacía eco entre nosotros era ¿Cómo enseñar y aprender generando espacios de bienestar en contextos de incertidumbre? Por un lado, la incertidumbre asociada a la falta de certezas sobre la fecha de finalización del aislamiento, las decisiones a tomar en el campo pedagógico, las dinámicas que se deben incorporar en clave de educación, o bien cómo abordar la “*normal anormalidad*” (Baró, 1994). Pero también, la incertidumbre se vincula con ese *no saber* acerca del otro en la virtualidad. Las representaciones sociales instituidas sobre la docencia remiten directamente a la praxis en el aula y la actividad cara a cara con otros. Junto a ello, la dinamización del interjuego de relaciones vinculares que se entretienen en la presencialidad con discursos, miradas, territorios y distancias, puestos en marcha a través de dinámicas y estrategias, mediante recursos que posibiliten la participación activa y el surgimiento del grupo (Santoyo, 1981). Como contrapartida a este clásico escenario: la no visibilidad.

Aquello que en la presencialidad se traducía en un desvío de miradas para evitar participar, responder y/o preguntar, en este contexto pandémico de clases virtuales se traduce en la cotidiana imagen de cámaras y micrófonos apagados que incrementan el nivel de incertidumbre de los docentes. ¿Los estudiantes están del otro lado? Si bien la modalidad virtual habilita que muchos más estudiantes accedan a la cursada desde puntos geográficos diversos, no todos tienen acceso a una conectividad de calidad, cámaras o auriculares. Entonces, ¿Están del otro lado?, ¿Escuchan la dinámica?, ¿Podemos lograr configurar un dispositivo educativo como en la presencialidad? La apuesta al interior de las distintas comisiones fue conocer desde el comienzo de la cursada las condiciones que atravesaban los estudiantes al momento de abordar la clase: acceso a internet, telefonía celular, espacio propio o compartido, situación laboral, cantidad de materias inscriptas, etc. En consecuencia, se planifican las modalidades de enseñanza y aprendizaje con el propósito de incentivar y comprometer a los estudiantes en su propia formación profesional, transformando a las cámaras encendidas en la clave, y sean consideradas una ventana importante para conocer qué expresiones “se dan”, y cuáles “se emanan” (Goffman,

1981) para retomar sus propias palabras, explicitar un nuevo ejemplo y/o habilitar la circulación de la palabra.

Aun así, los dispositivos de enseñanza en la virtualidad generan incertidumbre, no se sabe del otro, se pierde la mirada (con las cámaras apagadas), dando un lugar privilegiado como mediador, al lenguaje. Nos permite comunicarnos, conocernos, contenernos y dar signos de presencia, habilitando una presencia significativa, es decir, recibir una respuesta personalizada y no una notificación automática, hace la diferencia. No obstante, nos interpela la presencia en off en la virtualidad, el por qué de tantas cámaras apagadas, y sin embargo, la presencia sostenida en el transcurso de la cursada. Desde la perspectiva de Ardoino (1997), se trata de personas que sienten, son capaces de tener “*negatividad*”, es decir, tienen la capacidad de responder por sus propias contraestrategias a las estrategias que perciben se pretenden sobre ellos. Inspirándonos a modificar nuestras prácticas de enseñanza para convocarles a participar, siguiendo a Maggio (2018) reinventando las clases universitarias para que valga la pena estar ahí, volviendo a interpelarnos para seguir aprendiendo.

Y justamente allí, en el desempeño y ejercicio de la práctica docente en el aula (virtual) se puede identificar lo que, desde una perspectiva psicoanalítica se denomina transferencia, aplicada al ámbito educativo (Filloux, 2001). Es decir, las mociones de amor y odio que se proyectan en figuras significativas de la infancia, se ven replicadas en los espacios educativos, en particular en la figura del docente. En relación con ello, se identifican por un lado transferencias positivas (Filloux, 2001) que posibilitan un mejor desarrollo de la dinámica de aprendizaje; mientras que, por otro lado, transferencias negativas que lo entorpecen e impiden la conformación del grupo en términos de Santoyo (1981). Entonces, la figura del docente recibe a través de transferencias centrales las mociones ambivalentes que proyecta el grupo. Correspondería preguntarse ¿En base a qué se proyectan estas emociones en la virtualidad?

La proyección inicial (Goffman, 1981) da cuenta del primer encuentro entre docentes y estudiantes dentro del dispositivo. Le docente, muestra en su “actuación” un modo de ser y de hacer en donde “renuncia” a ser otro, construye su identidad y tiene como objetivo sostener su fachada a lo largo del tiempo; o como mínimo, durante el cuatrimestre, para controlar al auditorio. Santoyo (1981) afirma entonces que la primera reunión del grupo es de real importancia dado que se pone en juego la afectividad y, desde ella, se remitirá la imagen del docente a figuras significativas o “*imago paterna arcaica o edípica*” (Filloux, 2001, pp.48). La habilitación por parte del docente a construir espacios compartidos de participación activa, favorecen al desarrollo de lo que el autor plantea como transferencias laterales (o fraternas), la representación de los vínculos entre los estudiantes. Esto posibilita el diálogo, el intercambio, el debate y permite superar la “*serialidad*” de la simple enumeración de sujetos dentro de un conjunto de personas; dando lugar al desarrollo de la integración, donde reconozcan que sus intereses ya

no son individuales, dándoles la posibilidad de que encuentren y compartan objetivos en común, por ejemplo, en la elección del tema del trabajo de campo, que propone la cátedra como segunda instancia de evaluación.

Retomando las características técnicas de los dispositivos de enseñanza en la virtualidad, los docentes que han optado por incorporar dinámicas grupales al interior de las clases sincrónicas, supieron formarse en la utilización de plataformas tales como Canva, Kahoot, Genial.ly, Jamboard, Padlet, Word Wall, entre otras, que permiten compartir el material utilizado en el foro de cada comisión. Queda disponible para quienes no hayan tenido la posibilidad de participar de manera sincrónica, pudiendo acceder a los temas tratados. En el foro, también se proponen actividades individuales y grupales, de realización asincrónica, para establecer un feedback de los procesos de aprendizaje, estableciéndose como un espacio para la realización de las consultas y de retroalimentación entre estudiantes y docentes. Es importante recordar que, ninguno de los actores involucrados estaban preparados ni esperaban en el primer cuatrimestre del 2020 pasar de la presencialidad a la virtualidad. El cambio de escenario lleva un tiempo de adaptaciones mutuas y aún está en transición.

Con el propósito de afianzar el vínculo con las tecnologías y debido a la necesidad de acercar información de la materia a los estudiantes, se establecieron nuevos canales de comunicación, más cercanos y contemporáneos, que retomen prácticas cotidianas habituales de las nuevas generaciones. Se procedió a la apertura de una cuenta oficial de la cátedra dentro de la red social Instagram. En este espacio se publica información sobre los temas a abordar cada semana, según el cronograma de la materia, se postean novedades, recomendaciones, trivias, videos de guía, potenciando la interacción con el estudiantado. Se crearon grupos de Whatsapp para generar una comunicación más fluida, ágil, inmediata y se utilizaron los correos electrónicos en casos puntuales, para evitar la deserción y el abandono de la cursada asociada a esta nueva modalidad de trabajo. El trabajo se orientó a construir primero, y a sostener después, el vínculo educativo, un lazo que permita comunicarse, interactuar, enseñar y aprender mediado por los dispositivos culturales actuales. Para Núñez (2007) el acto educativo como discurso supone el establecimiento de un lazo social a partir de una oferta educativa por parte del docente y de la emergencia de una demanda o disposición de aprender por parte del estudiante, que se traduce en nuevas iniciativas de parte de ellos. Una implicación que arma red y se sostiene con otros.

Repensando las evaluaciones en proceso

A partir de los procesos de enseñanza y aprendizajes que se llevaron a cabo, se implementaron diferentes modos de evaluación, monitoreando periódicamente cada implementación, resultados e impactos de los instrumentos utilizados. La primera instancia de evaluación se fue ajustando a diferentes necesidades de formato y tiempo, recurriendo al uso de una de las herramientas

más utilizadas en el ámbito virtual, como lo es la modalidad múltiple choice, donde las preguntas ponen en juego competencias metacognitivas y objetivos de aprendizaje de diversos niveles taxonómicos propuestos por Bloom (Churches, 2009), tanto de comprensión como de análisis. Relevando las opiniones y experiencias de estudiantes y docentes, se fue ajustando el instrumento incorporando preguntas de desarrollo y articulación conceptual, que permitan no solo recuperar contenidos memorísticos, sino también que habiliten la escritura y la argumentación, seleccionando los contenidos solicitados en la consigna.

Camilloni (1998) señala que la evaluación formativa permite recoger información sobre procesos en desarrollo, se trata de un proceso continuo y cambia cuando docentes y estudiantes toman conciencia de los objetivos, criterios y responsabilidades del proceso de evaluación en situación. Coincidiendo con este punto de vista, en la materia se aborda desde el inicio de la cursada la producción de un trabajo de campo grupal, ofreciendo un andamiaje constante mediante fichas metodológicas y orientativas, una fluida retroalimentación mediante preentregas, con devoluciones parciales de los avances tanto en forma escrita como oral y se habilitan espacios de consultas. Concordando con Anijovich (2010) la retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en cómo le estudiante la resuelve y como autorregula su aprendizaje. En este sentido, es relevante que les estudiantes reconozcan la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, por tal motivo, se propone que el tema de investigación sea elegido y responda al interés y curiosidad del grupo, que contemple problemáticas vinculadas con la psicología social, articulando e integrando los contenidos del programa. La misma consiste en realizar entrevistas semidirigidas, que son analizadas en función de los objetivos propuestos, finalizando con la producción de un informe, que dé cuenta del proceso de investigación llevado a cabo. Este tipo de práctica es una de las primeras experiencias investigativas e insumo a futuro de la tesis de grado, debido al formato que presenta.

El proceso de evaluación concluye con la presentación de coloquios grupales, a través de videollamadas. Una instancia en donde se presenta el trabajo de campo y se ofrece la oportunidad de continuar repensando las relaciones conceptuales establecidas; se enriquece ante la posibilidad de darle una vuelta más a la realidad estudiada, a las teorías abordadas, señalando aciertos, desaciertos, nuevas interpretaciones posibles y abriendo nuevos interrogantes; se sigue aprendiendo.

Reflexiones finales

El enfoque teórico-epistemológico de multirreferencialidad (Souto, 2005) nos posiciona frente a un tipo de abordaje y una metodología de análisis de situaciones de enseñanza, para pensar acerca de un determinado objeto, como en este caso el dispositivo de enseñanza en pandemia en el nivel superior.

En la comunidad académica mediada por la virtualidad surgen distintas necesidades, realidades y vicisitudes. Desde la cáte-

dra se intenta dar respuestas a los emergentes y contener a estudiantes y docentes. Se realizan actividades tales como encuestas a través del Campus, a partir de las cuales se evalúa, desde el punto de vista del alumnado, el desempeño de las estrategias puestas en marcha. En función de estas devoluciones, se lleva a cabo un análisis continuo de la práctica pedagógica, de modo que la reflexividad (Ibáñez, 1992) se pone al servicio del análisis de las propias prácticas, permitiendo una revisión y construcción conjunta de la misma, abriendo, así, la posibilidad a generar nuevas herramientas que se adecúen de la forma más eficiente a lo que el contexto requiere.

Freire (1996) señala que “Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética ...” (p.26). Entonces, en la enseñanza la intencionalidad pasa por provocar cambios en los sujetos, en el sentido de aprendizajes que permitan a los estudiantes a incorporarse activamente a la cultura, a la sociedad y ser partícipes de ella. De aquí el valor e importancia de sostener el tradicional trabajo de campo grupal, adaptándolo al entorno virtual, conservando esa posibilidad de co-construcción, reflexión y análisis acerca de los hechos de la realidad en base al diálogo con diferentes actores y referentes sociales, rescatar de cada uno sus vivencias y singularidades, posibilitando así una experiencia que habilite observar, escuchar, reflexionar, analizar el discurso y pensar la realidad social de manera crítica, sensible y respetuosa.

Entendemos que el entramado que se configura desde las perspectivas instrumentales, sociales y psíquicas (Souto, 2005) arriba detalladas no es definitivo. Los contenidos y nociones no solo fueron puestos a prueba por la virtualidad, también por la realidad social, aún en pandemia, que nos atraviesa de lleno en cada orden de la vida cotidiana. Freire (1996) propone un posicionamiento ético frente a la enseñanza que apunta a la autonomía de estudiantes reflexivos y capaces de transformar las injusticias, hay para ello algunas exigencias, para que enseñar no resulte en solo transferir el conocimiento (así sea en virtualidad y presencialidad), se exige conciencia del inacabamiento de la tarea, reconocer al ser condicionado, respetar la autonomía de los estudiantes, buen juicio, humildad, tolerancia, curiosidad, alegría y esperanza. En definitiva, ahora más que nunca, estas exigencias para enseñar se vuelven necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Ardoino, J. (1993) *Complejidad*. En *Dictionnaire critique de la communication*. París: PUF.
- Ardoino, J. (1997) *La implicación*. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.
- Baró, I. M. (1994) *Guerra y trauma psicosocial del niño salvadoreño*. *Psicología Social Latinoamericana. Una visión crítica y plural*. Gedisa.

- Berger, P. & Luckmann, T. (1972) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Charles Creel, M. (1983) El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación, en *Perfiles Educativos*, N° 2. México, UNAM. CISE.
- Camilloni, A. y otros (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2014) Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación*, 0(7), 17-32. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/980
- Churches, (2009) "Taxonomía de Bloom para la era digital". *EduTEKA*. Universidad ICESI Recuperado Julio 05, 2021, de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>
- Fernández, S. (2014) *Comunidad de aprendizaje. Una herramienta de abordaje para las prácticas docentes en formación*. Cap. 2. Buenos Aires: La Sal Ediciones.
- Filloux, J-C (2001) *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Goffman, E. (1981) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ibáñez, T. (1992) La 'tensión esencial' de la Psicología Social en D. Páez, J. Valencia, J. Morales, B. Sarabia y N. Ursua, *Teoría y método en Psicología Social*, Barcelona: Anthropos.
- Knowles, M., Elwood, H. y Swanson, R. (2001) *Andragogía el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. CABA: Paidós.
- Montero, M. (1996) *Ética y política en Psicología*. Dimensiones no reconocidas. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/bibliografia.html, el 22 de octubre de 2010.
- Morin, E. (1996) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Cap.: "El intelecto colectivo: ¿Torre de Babel o diversidad bien ordenada?", pp.197-205. Buenos Aires: Huemul.
- Sanabria, A. (2007) El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, 28(2), 197-210. Recuperado en 30 de junio de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010&lng=es&tlng=es.
- Santoyo, R. (1981) Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. En *Revista de Perfiles Educativos* N° 118, pp 1-17. CICE, UNAM.
- Souto, M (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Colección Formación de Formadores. Buenos Aires: Noveduc y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Souto, M. (2005) El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En Souto, M. y Mazza, D. *Didáctica II*. Encuadre metodológico. Ficha de cátedra Nro. 1, Buenos Aires: OPFyL, UBA.

DE LA ALFABETIZACIÓN BÁSICA A LA ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR: DIVERSIDAD DE DESAFÍOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Zabaleta, Verónica; Piatti, Vanesa Silvina; Arpone, Soledad; Conte, Noelia Belén; Sofía, Johanna; Izurieta, María Rosario

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. La Plata, Argentina.

RESUMEN

El trabajo se propone caracterizar los desafíos que los estudiantes que inician su escolaridad secundaria deben asumir en relación con la lectura. Considera aquello que el diseño curricular del nivel define como objeto de enseñanza y cómo esto es recuperado en el currículum prioritario elaborado durante el contexto de pandemia. A partir de la diferenciación entre alfabetización intermedia y disciplinar se analizan las demandas que la lectura implica para los adolescentes, quienes además de consolidar habilidades de fluidez y comprensión de textos, deben progresivamente apropiarse de los modos específicos que asume la lectura en las diversas disciplinas escolares.

Palabras clave

Educación secundaria - Lectura - Alfabetización intermedia - Alfabetización disciplinar

ABSTRACT

FROM BASIC LITERACY TO DISCIPLINARY LITERACY: DIVERSITY OF CHALLENGES FOR LEARNING TO READ IN SECONDARY EDUCATION
This work aims to present the reading related challenges that students must undertake at the beginning of secondary school. It takes into account the teaching goal defined in the year's curriculum design and how that objective is recovered in the prioritized curriculum, developed during the pandemic context. Considering the distinction between intermediate and disciplinary literacy, we analyzed the reading demands that adolescents must face, who, in addition to consolidating fluency and text comprehension skills, must gradually appropriate the specific modes that reading assumes in the various school disciplines.

Keywords

Secondary education - Reading - Intermediate literacy - Disciplinary literacy

El presente trabajo se vincula a un proyecto de investigación actualmente en curso denominado "Prácticas inclusivas para el aprendizaje de la lectura y la escritura al inicio de la escolaridad secundaria" (I+D 11/S062, SECyT-UNLP). El mencionado estudio se propone indagar las modalidades de evaluación e intervención en los procesos de lectura y escritura que implementan las instituciones educativas de nivel secundario, en relación con estudiantes de primer año que presentan un "desfasaje" respecto de lo esperado para el curso en que se encuentran. Asimismo, la investigación tiene por objetivos caracterizar el perfil de dichos estudiantes a partir de instrumentos específicos, y relevar qué propuestas o programas de intervención en lectura y escritura pueden resultar adecuados para abordar el tipo de dificultades que se detectan.

En este contexto resulta relevante analizar los desafíos en relación con la lectura y la comprensión de textos que los estudiantes que inician su escolaridad secundaria deben asumir. Esto, a su vez, permite delimitar los retos con los que los docentes se enfrentan en la planificación de la enseñanza de sus asignaturas.

Para avanzar en la delimitación de los mencionados desafíos y organizar su presentación, en este trabajo se retomará el modelo de progresión de la alfabetización propuesto por Shanahan y Shanahan (2008), que diferencia entre alfabetización básica, intermedia y disciplinar. Los autores representan estos niveles a través de una pirámide que en su base incluye aquellas habilidades generalizables a todas las tareas de lectura y en su extremo superior habilidades de alfabetización específicas de cada disciplina.

Si bien se suele considerar que lo propio del nivel secundario es que los estudiantes desarrollen habilidades especializadas de lectura de textos en el marco de las disciplinas escolares, es posible encontrar alumnos, sobre todo en los primeros años, en los que persisten dificultades en niveles menores al texto, lo que compromete seriamente su trayectoria educativa. Esto se vincula con los niveles básico e intermedio. En el primer caso se hace referencia al dominio de la decodificación y del reconoci-

miento de palabras de alta frecuencia necesarios en todas las tareas de lectura. En cambio, la alfabetización intermedia alude a habilidades necesarias en muchas tareas de lectura tales como el desarrollo de la fluidez y de los procesos implicados en la comprensión de textos.

La lectura según el diseño curricular de la educación secundaria y el currículum prioritario 2020-2021

El análisis del diseño curricular de la educación secundaria (en adelante, DC) y del denominado currículum prioritario (en adelante, CP), ambos pertenecientes a la provincia de Buenos Aires, permite construir una representación bastante precisa del tipo de lector que se espera desarrollar en este nivel educativo.

Si se considera el DC, en el primer año de la educación secundaria, las materias que más extensamente se dedican a la temática de la lectura son Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales. Ambas focalizan en el nivel textual y en la promoción de la comprensión, vinculada a los objetivos específicos de cada asignatura. En este sentido las características de las disciplinas que se vinculan a cada materia orientan las prácticas de lectura que se fomentan. Así, por ejemplo, en el caso de Ciencias Naturales, se contempla como una de las acciones vinculadas a la lectura:

Cotejar distintos textos, comparar definiciones, enunciados y explicaciones alternativas, por lo que se plantea la necesidad de seleccionar y utilizar variedad de textos, revistas de divulgación o fuentes de información disponiendo el tiempo y las estrategias necesarias para la enseñanza de las tareas vinculadas al tratamiento de la información científica (p. 44).

A partir de las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) con suspensión de clases presenciales y de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) con alternancia entre clases presenciales y a distancia, derivadas de la pandemia por Covid-19, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires elabora un currículum prioritario para los distintos niveles y modalidades (Resolución 1872/20, Anexo 1). El CP se refiere a los propósitos, los saberes y las prácticas que no pueden faltar en las trayectorias educativas de los estudiantes, definiendo el bienio 2020-2021 como unidad pedagógica. No se trata simplemente de una selección de contenidos, sino que se incluyen consideraciones vinculadas a la enseñanza y a los objetivos de aprendizaje. En relación con la reorganización curricular y la priorización de contenidos, hace hincapié en la realización de una planificación flexible y colaborativa que considere la organización por ciclo y por área. Y para esto una de las cuestiones que se consideran necesarias es la de:

Acompañar, mediante el abordaje de prácticas de lectura y escritura, la construcción de la autonomía de las y los estudiantes, entendiendo que no es la distancia la que la produce, sino las intervenciones docentes. Leer, escribir y argumentar oralmente son ejes centrales del Diseño Curricular (p. 9).

El documento vincula la enseñanza de Prácticas del Lenguaje, Inglés y Literatura por ser espacios curriculares que comparten el mismo objeto de estudio, las prácticas sociales del lenguaje, y su enfoque didáctico:

...la enseñanza de los contenidos lingüísticos se realiza en el marco del desarrollo de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, como instancias de reflexión sobre el lenguaje que interroguen y realimenten esas prácticas, permitiendo resolver problemas concretos en torno a lo que se lee, escribe y/o dice (p.13). Sostener prácticas de lectura y escritura como contenidos de enseñanza, es una necesidad que no se puede postergar y a su vez es un desafío en el contexto actual, donde se necesita leer y escribir en el distanciamiento, a través de los distintos dispositivos elegidos para sostener la enseñanza y el acompañamiento por parte del docente. Dentro de Prácticas del Lenguaje se considera que las prácticas de lectura, escritura y oralidad son prácticas sociales recursivas y permanentes a lo largo del año. Como los contenidos no pueden ser abordados en su totalidad, cada docente o equipo docente tiene que definir cuáles son las prácticas en la que hará hincapié siguiendo los ámbitos de uso: literario, de estudio y de formación ciudadana.

La alfabetización intermedia: la comprensión de textos expositivos

Para identificar los desafíos vinculados a la comprensión de textos con que se enfrentan los estudiantes al iniciar el nivel secundario de escolaridad, es importante tener en cuenta dos cuestiones fundamentales. Por un lado, las habilidades cognitivas y afectivas que el lector pone en práctica cuando realiza esta tarea, y por otro, las características específicas del texto.

En cuanto a los procesos que intervienen en la lectura, Sánchez Miguel (2010) distingue entre procesos fríos y procesos cálidos. Los primeros engloban los procesos cognitivos como, por ejemplo, extraer información del texto, interpretarla de acuerdo a los conocimientos previos de los que pueda disponer el lector y reflexionar, lo que implica asumir una perspectiva crítica sobre lo leído y el acto mismo de lectura. A partir de estos procesos se pueden alcanzar distintos resultados. Por ejemplo, en la comprensión superficial, predomina la extracción de información del texto, se comprende el significado explícito y presente sin agregar contenidos extras que apoyen esa comprensión. Una comprensión profunda, en cambio, permite complejizar las ideas del texto introduciendo conocimientos previos, a través de inferencias, que amplían e integran el contexto del escrito. Por último, la comprensión reflexiva o crítica se define como la instancia en la que el lector puede realizar un discernimiento sobre las ideas del texto y compararlas con otros postulados, así como analizar la redacción o los fines mismos del escrito. Los procesos cálidos por su parte hacen referencia a los componentes afectivos, motivaciones y creencias, necesarios para poder emprender y sostener la tarea.

A lo largo de la escolaridad, los estudiantes deben interactuar

con diversos tipos y géneros textuales, en tareas de comprensión y producción. En algunos casos el objetivo es aprender sobre los textos mismos, y en otros, aprender a través de ellos. En tal sentido, debe considerarse la diversidad de los textos, que se pueden distinguir, en primer lugar, haciendo referencia a sus características formales o estructurales. Generalmente se reconocen cinco tipos básicos de texto: narración, descripción, explicación, instrucción y argumentación. Asimismo, se suelen incluir los cuatro últimos tipos textuales mencionados como subtipos de la exposición. Los textos expositivos “describen conceptos abstractos y relaciones lógicas entre acontecimientos y objetos con el fin de explicar, informar o persuadir” (Molinari Marotto, 1998, p. 133). Los textos expositivos exigen para su comprensión: habilidades lectoras, conocimiento general del mundo, así como “un grado determinado de conocimiento específico de dominio” (Molinari Marotto, 1998, p. 152). Además de las clasificaciones tipológicas, los textos pueden clasificarse, en segundo lugar, de acuerdo con las situaciones comunicativas de las que forman parte. Se configuran, entonces, formas de lenguaje típicas de distintas prácticas sociales, denominadas géneros discursivos (Silvestri, 1998). Según Bazerman y Prior (2005), los géneros corresponden a acciones sociales tipificadas en una forma discursiva particular.

Existen géneros propios del discurso educativo, como los libros o manuales de estudio, que trasponen y adaptan al aula contenidos procedentes de las disciplinas científicas, para un destinatario en proceso de aprendizaje. Sin embargo, a medida que se avanza en la escolaridad, los textos se tornan más especializados en función de diferentes áreas de contenido.

A partir del modelo de lectura DRIVE propuesto por Cartwright y Duke (2019) se puede pensar al lector como un sujeto activo y estratégico, pero a la vez condicionado por múltiples factores que interactúan, tanto internos como externos. En este sentido puede considerarse que el tipo textual influye en la comprensión lectora, como el tipo de calzada influye en la conducción de un automóvil.

La alfabetización intermedia: la consolidación de las habilidades de fluidez

Los dos apartados precedentes enfatizan el desarrollo de habilidades de nivel superior vinculadas al aprendizaje de las disciplinas escolares, lo que requiere la lectura comprensiva de textos. Sin embargo, en la educación secundaria los estudiantes también deben consolidar habilidades vinculadas a la fluidez lectora, lo que puede considerarse propio de la alfabetización intermedia. La definición de fluidez ha variado de enfoques simples centrados en la velocidad y la precisión al leer, a otros que además contemplan la importancia de la prosodia. La lectura prosódica emerge cuando las habilidades de decodificación y reconocimiento de palabras, más vinculadas a la alfabetización básica, han alcanzado cierto nivel de automaticidad (Calet, 2013).

Calet (2013) considera que “La fluidez se muestra durante la

lectura oral mediante la facilidad del reconocimiento de palabras, el ritmo, la segmentación y la entonación apropiados” (pp. 31-32). En el mismo sentido Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2015) consideran que:

La lectura prosódica implica el uso de características prosódicas del lenguaje mientras se lee un texto, como expresión adecuada, pausas, acentuación y entonación, para que el texto se traduzca en voz alta con las características tonales y rítmicas del habla cotidiana (p. 272).

Por su parte, Amiama-Espailat y Mayor-Ruiz (2018) señalan que la fluidez lectora se debe considerar en los procesos de enseñanza en la educación secundaria siendo un componente esencial de la competencia lectora:

Todos los estudiantes que tienen un nivel adecuado en competencia lectora y también lo tienen en fluidez, son los considerados “lectores”; sin embargo, muy pocos poseen un adecuado nivel de competencia lectora sin la fluidez adecuada. El hecho de que casi ningún estudiante posea un nivel adecuado de competencia lectora sin una adecuada fluidez corrobora la hipótesis de que es necesario niveles mínimos en exactitud, entonación, pausa y segmentación para generar comprensión (p.27).

La alfabetización disciplinar

Para comenzar cabría realizar una aclaración vinculada al término disciplina en el contexto de la educación secundaria. El DC se organiza en materias (asignaturas) cuya denominación da cuenta del recorte temático realizado de una o varias disciplinas y que se prescribe para ser enseñado. En algunos casos una materia puede llevar el mismo nombre que una disciplina y en otros no, como sucede por ejemplo con Construcción de la Ciudadanía.

Tal como ya fue mencionado, Shanahan y Shanahan (2008) sitúan como el nivel de alfabetización de mayor especificidad la denominada alfabetización disciplinar, que enfatiza la naturaleza particular de cada campo de conocimiento, por lo que los textos correspondientes a diferentes ámbitos disciplinares, requerirán estrategias de abordaje también diversas:

... en la alfabetización disciplinar, la disciplina en sí misma y las formas de pensar en esa disciplina determinan el tipo de estrategias a utilizar para comprender textos. Esto difiere de la alfabetización en áreas de contenido, en la que las estrategias que uno conoce determinan cómo se produce la lectura (p.94). Hynd-Shanahan (2013) diferencia la alfabetización disciplinar de la lectura en áreas de contenido. En este último enfoque, los docentes brindan herramientas de comprensión lectora, que pueden ser extrapoladas por los alumnos para enfrentarse a la lectura de textos en cualquier disciplina.

Una de las problemáticas vigentes en la educación secundaria, es la falta de enseñanza explícita, al interior de cada asignatura, de las habilidades necesarias para la comprensión textual. Esta dificultad, podría deberse en parte a la creencia común de que la enseñanza de estrategias de lectura corresponde, únicamente

te, al espacio curricular de Prácticas del Lenguaje. Podría ser por esta razón, que los docentes a cargo de otras disciplinas dediquen la mayor parte de sus clases a la explicación de los contenidos, en detrimento de la enseñanza de cómo esos contenidos fueron elaborados.

Sin embargo, de acuerdo con Shanahan (2017) no alcanza con aprender el contenido de un texto para lograr su comprensión. El entendimiento del contenido es necesario, pero no suficiente. Se requiere, a su vez, conocimiento disciplinar, que es “el conocimiento sobre la forma en que la información es creada, compartida y evaluada” (p.480). Asimismo, junto al conocimiento disciplinar, es imprescindible que los docentes de cada asignatura guíen a los alumnos desde su lugar de expertos y comuniquen cómo debería emprenderse la tarea de lectura.

En estrecha relación con esto, Fang y Schleppegrell (2010) señalan que:

Todos los docentes deben ser capaces de demostrar y hacer visible a los estudiantes cómo funciona la alfabetización dentro de sus disciplinas, ayudando a los adolescentes a aprender cómo los expertos utilizan el lenguaje de formas características para presentar la información, interpretar y crear textos especializados (p.591).

Conclusiones

El presente trabajo se propuso analizar los desafíos que implica la lectura de textos en el marco de las asignaturas en que se organiza la educación secundaria. Si bien las materias no se superponen con las disciplinas científicas, sí implican recortes temáticos derivados de una o más de ellas a ser enseñados. Resulta fundamental entonces que los estudiantes se apropien progresivamente del modo en que los expertos en un área abordan la lectura y escritura de los textos que le son característicos. Esto se vincula con lo que se ha denominado alfabetización disciplinar. Sin embargo, los desafíos se extienden también a la alfabetización intermedia ya que los estudiantes deben, fundamentalmente durante la educación secundaria básica, consolidar habilidades de fluidez y de comprensión de textos, mucho más generalizables que las vinculadas a la alfabetización disciplinar. La fluidez se ha definido como un constructo multidimensional que además de la lectura con precisión y velocidad incluye la prosodia, manteniendo relaciones complejas y bidireccionales con la comprensión. A su vez esta última ha sido definida por Snow (2002) como:

... el proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a partir de la participación y la interacción con el lenguaje escrito. Utilizamos las palabras extraer y construir para enfatizar tanto la importancia como la insuficiencia del texto como determinante de la comprensión lectora (p. 11).

La autora enfatiza la relevancia de la interacción del lector con el texto, pero también del tipo de actividad en que se inserta la tarea de lectura y el contexto en que esto sucede. Estos factores son centrales si se considera la especificidad que adquieren los

aprendizajes de tipo escolar.

La importancia de conocer la diversidad de desafíos que implica aprender a partir de la lectura de textos se vincula no sólo al carácter instrumental de esta competencia sino a su incidencia en el ejercicio de la ciudadanía:

La capacidad de acceder, comprender y reflexionar sobre todo tipo de información es esencial para que las personas puedan participar plenamente y lograr sus propios objetivos en la sociedad de la información hiperconectada del siglo XXI (Amiana-Espaillet y Mayor-Ruiz, 2018, p. 22).

Por lo tanto, conocer la diversidad de niveles que implica la alfabetización y las demandas específicas que suponen cada uno de ellos, es relevante para la implementación tanto de diagnósticos como de intervenciones educativas que se ajusten a las necesidades de los estudiantes. Esto les posibilitará ir más allá de sus competencias iniciales y acceder progresivamente a la cultura organizada en torno de lo escrito.

BIBLIOGRAFÍA

- Amiama-Espaillet, C., y Mayor-Ruiz, C. (2018). Explorando la relación entre fluidez lectora y competencia lectora en Educación Secundaria. *Ocnos*, 17(1), 21-31. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1278
- Bazerman, C., y Prior, P. A. (2005). Participating in Emergent Socio-literate Worlds: Genre, Disciplinarity, Interdisciplinarity. En R. Beach, J. Green, M. Kamil, & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research* (2 ed., pp. 133-178). Hampton Press.
- Calet Ruiz, N. (2013). *Efecto del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/29953>
- Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272-285. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12019>
- Cartwright, K. B. & Duke, N. K. (2019). The DRIVE Model of Reading: Making the Complexity of Reading Accessible. *International Literacy Association*, 73(1), 7-15. <https://doi.org/10.1002/trtr.1818>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2020). *Resolución 1872/2020. Anexo 1. Currículum prioritario 2020-2021. Educación Secundaria Orientada, Técnica y Agraria*. https://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/ccrr_prioritario_2020-2021_-_secundaria_.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf>

- Fang, Z., y Schleppegrell, M. (2010). Disciplinary Literacies Across Content Areas: Supporting Secondary Reading Through Functional Language Analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 587-597. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.7.6>
- Hynd-Shanahan, C. (2013). What does it take? The challenge of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(2), 93-98. <https://doi.org/10.1002/JAAL.226>
- Molinari Marotto, L. (1998). Comprensión del texto. En L. Molinari Marotto, *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*, (pp. 121-159). Eudeba.
- Sánchez Miguel, E. (coord.) (2010). Qué significa comprender. En *La lectura en el aula. Qué se hace, que se debe hacer y qué se puede hacer* (pp. 41-65). Crítica y Fundamentos: Graó.
- Shanahan, C. (2017). Comprehension in the Disciplines. En S. Israel (Ed.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2da ed., pp. 479-499). The Guilford Press.
- Shanahan, T., y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras*. Buenos Aires: Cántaro Editores.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward and R & D program in Reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER EL AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Zuñiga Saucedo, Irving Dasaef; Garbus, Pamela; Ochoa, Azucena
Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología. Querétaro, México.

RESUMEN

El autoconcepto es un componente psicológico de gran importancia en el desarrollo personal y, en la adolescencia, cobra relevancia debido a la construcción de la identidad que tiene lugar. Estos procesos, autoconcepto e identidad, se conforman a partir de las interacciones que se establecen en los diferentes contextos. Uno de los más relevantes es el escolar pues la información que proporcionan los pares además de las actividades que se realizan facilitan el reconocimiento de cualidades, capacidades y competencias; para que esto sea posible, la escuela debe proponer metodologías participativas que les permitan poner en juego esa información sobre sí mismos y sobre los demás. Así, nos planteamos el objetivo de conocer el posible efecto de la metodología de Aprendizaje Servicio en el autoconcepto de estudiantes de tercer grado de secundaria de Querétaro, México. Se aplicó una entrevista semiestructurada a una muestra intencional (18 hombres y 23 mujeres) de 14 y 15 años. Los resultados sugieren que el ApS funciona para potenciar el autoconcepto al aprender a reconocer las diferencias y llegar a acuerdos. El estudiantado, reconoce la importancia de trabajar en equipo y este no se orienta exclusivamente hacia productos académicos, sino que también persigue una mejora de las relaciones sociales.

Palabras clave

Autoconcepto - Aprendizaje servicio - Estudiantes secundaria

ABSTRACT

SERVICE-LEARNING AS A STRATEGY TO STRENGTHEN SELF-CONCEPT IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Self-concept is a psychological component that is very important in personal development and, in adolescence, becomes significant due to the identity construction that occurs. These processes, self-concept, and identity are shaped by the interactions established in different contexts. One of the most relevant is the school because the information provided by peers as well as the activities that are carried out facilitate the recognition of qualities, capacities, and competencies; to make this possible, the school should propose participative methodologies that allow them to put into play this information about themselves and others. Thus,

our objective was to determine the possible effect of the Service-Learning methodology on the self-concept of third-grade high school students in Querétaro, Mexico. A semi-structured interview was applied to a purposive sample (18 males and 23 females) of 14 and 15 years old. The results suggest that ApS works to enhance self-concept by learning to recognize differences and reach agreements. The students recognize the importance of teamwork, which is not exclusively oriented towards academic products but also seeks to improve social relations.

Keywords

Self-concept - Service learning - High school students

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la identidad es un proceso en el que está presente el autoconcepto. Harré (1983) expresa que el proceso de construcción de identidad individual es como un camino de ida y vuelta en las interacciones sociales y culturales, pasando por la construcción individual y privada volviendo al punto inicial para lograr la expresión personal de lo aprendido a lo largo de su desarrollo.

Del mismo modo, MacLure (1993) afirma que la identidad se conforma a través de mecanismos interpretativos utilizados para justificar, explicar y dar sentido a la conducta de cada uno, su carrera, valores y circunstancias, por lo cual el conocimiento que debería promoverse en escuela secundaria debe ser práctico e incitar a la reflexión de las situaciones y prácticas cotidianas. El conocimiento no se debe limitar a lo conceptual, sino que también debe abarcar la promoción de derechos, valores y responsabilidades los cuales permitirán el desarrollo individual que impacte en el ejercicio de la ciudadanía, logrando que las y los estudiantes se conviertan en agentes de cambio de su contexto inmediato. En este sentido, el autoconcepto y la participación para el ejercicio de la ciudadanía son elementos que pueden ser abordados de manera integral.

En este documento apostamos a la metodología de proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) como una propuesta que nos permite un abordaje integral, ya que esta metodología "pretende promover la participación de los niños, niñas y jóvenes mediante actividades, propuestas o estrategias que los involucren en

la vida pública de su comunidad, con la finalidad de alentar la formación de ciudadanos activos los cuales puedan atender diversas situaciones y solución de problemáticas para transformar su entorno” (Martín 2009). A través del desarrollo de estos proyectos se pretende que las y los adolescentes se empoderen y acepten a sí mismos y sus compañeros, reconociendo cualidades, capacidades, virtudes, defectos y competencias que cada persona tiene y que estas hacen que se complementen para transformar su entorno puesto que “un buen autoconcepto favorece el sentido de identidad. Sirve como marco de referencia para interpretar, tanto la realidad externa como las experiencias personales. Además, influye en las expectativas y en la motivación para el logro de las metas futuras y, cuando es positivo, fomenta el bienestar emocional y social” (Naranjo, 2006).

Las experiencias de participación vividas por las y los adolescentes son un referente para el desarrollo de su autoconcepto y ciudadanía ya que, como expresa Hart, et al., (1998), las experiencias de participación en distintos contextos que los sujetos enfrenten servirán de base a la democracia, el capital social en las comunidades, la prevención de conductas de riesgo en los mismos jóvenes y la transformación de la sociedad con la participación activa de ciudadanos analíticos y reflexivos. Es así que, a partir del desarrollo de un proyecto de ApS, el **objetivo** de este trabajo es conocer el posible efecto de este en el autoconcepto de un grupo de estudiantes de tercer grado de una escuela secundaria pública de la ciudad de Querétaro, México.

DESARROLLO

Sobre la categoría de autoconcepto

En este trabajo nos referiremos al *autoconcepto*, para “hace [r] referencia a la imagen que impregna el funcionamiento individual y comportamiento social” (Díaz-Atienza, 2003). Es decir, las percepciones que cada individuo tiene de su persona y como estas se reflejan en su desenvolvimiento en la sociedad.

De acuerdo con Shavelson et al. (1976) el autoconcepto se refleja en las apreciaciones que cada persona tiene sobre sí misma, estas percepciones se forman a partir de relaciones y experiencias en el contexto del cual el individuo forma parte, radicando en la relevancia total de las interacciones cotidianas de su entorno, con instituciones y ciudadanos a lo largo de su vida.

Shavelson (1976) distingue al autoconcepto como académico y no académico y afirma que son dimensiones que se interconectan y desarrollan de manera progresiva a través de diversas experiencias, edad e interacciones de la vida cotidiana que tengan los individuos. El autoconcepto académico se enfoca en las cuestiones educativas, es decir las materias, el logro y autoeficacia que el alumno tenga en ellas, por su parte el autoconcepto no académico recae en el aspecto social, físico y familiar, además de reconocer las habilidades y capacidades que cada uno tenga. En conjunto las dimensiones del autoconcepto benefician el desarrollo de buen funcionamiento personal, social

y profesional y una buena satisfacción personal; para el autor el autoconcepto desempeña dos funciones: la organización de la comprensión personal del ambiente social y la organización y entendimiento del ambiente democrático, lo que permite a los individuos poder relacionarse congruentemente con el medio, asumir y desempeñar distintos roles, e interpretar la experiencia y la regulación de la conducta.

El aprendizaje - servicio como estrategia

Los proyectos APS son una metodología que promueve la participación de los adolescentes, uniendo el aprendizaje basado en la experiencia, los contenidos curriculares y el compromiso social que permite a las personas ser protagonistas activas al implicarse en las necesidades de su entorno con la finalidad de mejorarlo.

A decir de Tapia (2010), desde un punto de vista general, los proyectos de aprendizaje servicio son experiencias o programas específicos desarrollados por un grupo de personas en el contexto de educación formal o informal, siendo una propuesta pedagógica y una manera de intervenir en lo social, lo que implica, a que las y los estudiantes vinculen necesidades personales con las comunitarias, siendo estos los protagonistas (Tapia, 2005). Para la tradición anglosajona, el APS conocido como *Service Learning* resulta ser una estrategia que permite que las experiencias educacionales en el ámbito escolar generen en los participantes un mayor sentido de responsabilidad cívica y democrática (Bringle & Hatcher, 1996; Bringle, Hatcher, & McIntosh, 2006).

De acuerdo a Puig (2014), el APS se compone de dos elementos que tienen íntima relación: el aprendizaje y el servicio comunitario; por lo que no es sólo una estrategia que permite adquirir más y mejores aprendizajes ni solamente de tareas de voluntariado realizadas por los alumnos para sensibilizarlos con respecto de su realidad, sino que fomenta el aprendizaje mediante la participación activa en experiencias realizadas en la comunidad, por medio de un proyecto estructurado e intencionado (Puig, Batle, Bosch, & Palos, 2007). La intención pedagógica y el servicio son los elementos fundamentales que posibilitan reconocer una práctica de APS, ya que de acuerdo a Sigmon (1979) existe APS cuando hay un equilibrio entre los objetivos del aprendizaje y los objetivos del servicio, lo que implica que tanto los que realizan el servicio como los que lo reciben deben beneficiarse mutuamente, esto es, debe haber un aprendizaje recíproco. Según Tapia (2010) los proyectos presentan tres etapas para su realización: el primero con las fases de acercamiento con la realidad, diagnóstico de la problemática y planteamiento del proyecto; el segundo que equivale a la ejecución del proyecto y, por último, el cierre y la evaluación del mismo.

De acuerdo con Puig y Palos (2006), el APS presenta seis características deseables:

- Es un método apropiado para la educación formal y no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios

temporales; 2. Se propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad; 3. Desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida; 4. Supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión; 5. Requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad y 6. Provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.

Aunado a lo anterior, es una estrategia que posibilita la inclusión debido a que, para llevar a cabo un proyecto de APS, es necesario impulsar la participación y, relacionado con el tema del presente texto, valorar la diversidad de conocimientos y habilidades que se deben de poner en práctica para desarrollar el proyecto. Así, las y los participantes son conscientes de lo que cada uno/una aporta el proyecto desde su individualidad.

MÉTODO

Se trata de un estudio que sigue una estrategia cualitativa. Se utilizó el método de estudio de caso (Munarriz, 2001). La población fueron estudiantes de tercer grado de una escuela secundaria de la ciudad de Querétaro, México. Se trabajó con una muestra intencional que incluyó a 41 estudiantes, 18 hombres y 23 mujeres, que oscilan entre 14 y 15 años.

Para alcanzar el objetivo, se aplicó una entrevista semiestructurada, construida a partir de la revisión de distintos autores, a 17 estudiantes 8 hombres y 9 mujeres; en la que se elaboraron preguntas que se agrupan en seis dimensiones:

1. Autopercepciones tanto físicas y emocionales.
2. Influencia de las relaciones de amistad e interacciones que establecen en su entorno, así como la influencia que tienen los pares en la toma de decisiones y la diferenciación entre lo personal y lo colectivo.
3. Percepción de habilidades y capacidades que se adquieren en el contexto educativo.
4. Autoconcepto familiar.
5. Percepciones a futuro sobre su plan de vida.
6. Efecto del proyecto ApS en el autoconcepto académico y el no académico.

Para este trabajo, y con el fin de responder el objetivo, se retomaron las categorías 3, 5 y 6.

Para el análisis de datos se construyeron categorías de análisis a partir de fragmentos discursivos por medio del Software Atlas Ti.

RESULTADOS

Percepción de habilidades y capacidades que se adquieren en el contexto educativo.

Se indagó en las y los participantes sobre la percepción de habilidades y capacidades que se adquieren en el contexto educativo, vinculado al ámbito escolar y al autoconcepto académico, se les preguntó cómo se sienten en la escuela y como ven su desempeño en cada una de las materias. Así se construyeron dos categorías: *la autoeficacia* y *reflexión de conocimientos*.

En relación con la autoeficacia, se pudo observar la importancia que tienen los docentes en sus vidas, pues al reconocerles sus habilidades y capacidades permiten, tal como lo menciona Bandura (1986) logran desarrollar en el autoconcepto la confianza, sentimiento de logro y desarrollo de habilidades tanto intelectuales como sociales. Por otra parte, las respuestas también reflejaron que las y los participantes percibían que el ser bueno en algunas materias implica contar con algunas habilidades o capacidades específicas, siendo conscientes de que estas capacidades y habilidades se adquieren, o no, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la categoría *reflexión de conocimientos*, se observa que es en la materia de matemáticas en la que el alumnado se siente más motivado para su autorealización y donde desarrollan habilidades y capacidades específicas, pero, al mismo tiempo, esta materia es vista para muchos como un área de oportunidad. Los entrevistados reflexionan que cuando se les dificultan las matemáticas, o el conocimiento inherente a ellas, es por factores externos (tales como el proceso educativo) que no permiten que sus habilidades se pongan en práctica.

Percepciones a futuro sobre su plan de vida.

Respecto de las percepciones a futuro considerando los proyectos de vida, metas, objetivos y planes para lograr sus cometidos, tanto a corto, mediano y largo plazo, observamos que estos para ellos se relacionan con directamente con el autoconcepto académico, ya que las y los participantes relacionan las percepciones a futuro con la continuidad del proceso educativo. Las respuestas a preguntas tales como ¿Cuál es tu meta a futuro? ¿Quién puede ayudarte a cumplir esta meta? Se agruparon bajo dos categorías *plan de vida* y *relación familiar*.

Ambas categorías, *plan de vida* y *relación familiar*, se relacionan con metas a corto, mediano y largo plazo y tienen implicación en la vida social, personal, económica, colectiva y académica de las y los adolescentes. En primera instancia las metas a futuro del estudiantado se centran en ámbitos académicos, los cuales los visualizan como herramientas para la vida social, económica, familiar, etc. En este mismo proceso de las metas a futuro y establecer un plan de vida, las y los adolescentes, reconocen a la familia como un ente importante para trazar metas en la vida y lograr los objetivos establecidos por sí mismos.

Se puede decir que la familia tiene un gran peso en el desarrollo

de las y los adolescentes, ya que a través de la confianza y apoyo se favorece la toma de decisiones y autonomía en diversas situaciones cotidianas. En sus relatos mencionan a la familia como un factor fuerte que moldea sus percepciones a futuro.

Efecto del proyecto ApS en el autoconcepto académico y el no académico.

Se les preguntó por el efecto del proyecto ApS. Para eso se les hicieron preguntas tales como ¿Cuál es para ti la importancia de realizar proyectos de aprendizaje-servicio? ¿Cuáles fueron los nuevos aprendizajes adquiridos? ¿Cuáles fueron las dificultades para desarrollar el proyecto? Del análisis de las respuestas surgen dos categorías principales: *el reconocimiento de pares y la participación*.

Con relación a la primera, el *reconocimiento de pares*, las y los adolescentes reconocen la importancia que tiene integrarse a actividades que los motiven e interesen a participar, además de que el reconocimiento de pares ayuda a desarrollar atmosferas de aprendizaje mutuo mediante el intercambio de ideas. Dentro del reconocimiento de pares se reflejan las dificultades de trabajar con sus compañeros y compañeras como aspectos relevantes para desarrollar el proyecto y que esto provoca que en ocasiones la diversidad de ideas y propuestas no puedan llegar a acuerdos mutuos para la realización de tareas, actividades, roles e incluso proyectos como el de ApS.

En cuanto a la categoría *participación* se observa que esta es un elemento esencial para el actuar de las y los adolescentes ya que, al participar, se empoderan, además de que comprenden la importancia de su actuar en el ámbito académico y social, dan cuenta de su importancia para la atención y solución de problemáticas del espacio donde se desenvuelve. Esto permite el desarrollo de acciones del ejercicio de ciudadanía porque, el reconocer a los pares como seres iguales, con las mismas capacidades, habilidades, competencias, sin importar estatutos, favorece la cultura de bienestar y desarrollo propicio en la sociedad. Las respuestas marcan la importancia de fomentar la participación en proyectos para que el alumnado pueda tener un desarrollo óptimo y armonioso en el contexto educativo. Los y las adolescentes al participar en el proyecto de ApS lograron apreciarse como personas con cualidades, habilidades y responsabilidades y al mismo tiempo reconocer esto mismo con sus pares.

Del análisis de datos se observa que la importancia del reconocimiento de los pares es trascendental para el desarrollo de autoconcepto de los adolescentes, pero igual de importante es el reconocimiento de los docentes hacia los estudiantes, esto debido a que las relaciones cuando están establecidas de manera positiva generan confianza en los alumnos.

El trabajo colaborativo, desde la perspectiva de las y los adolescentes, es esencial para el desarrollo de su aprendizaje y también personal. En sus relatos se observa el impacto que tienen estas actividades, no solo en su contexto inmediato, sino tam-

bién de cómo estas pueden salir de su contexto y desarrollarse en la sociedad.

La participación activa de las y los estudiantes puesta en práctica en el proyecto buscó que estos sean conscientes de sus derechos para poder participar de manera incluyente, equitativa y solidaria, al tiempo que se considera que es necesario que los alumnos comprendan y aprecien el desarrollo de su ciudadanía. Las y los participantes expresaron que este tipo de proyectos tiene como objetivo despertar su interés en las clases y que se les debe dar protagonismo en el proceso educativo, así mismo que se pueda dar cuenta de que ellas y ellos pueden aportar a la transformación de su entorno atendiendo a las necesidades y empoderándose como personas capaces de cambiar la sociedad.

REFLEXIONES FINALES

A partir de los resultados se pudo observar que el ApS funciona para potenciar el autoconcepto al reconocerse a sí mismos y sus compañeros y para aprender que, a pesar de las diferencias, pueden llegar a acuerdos y planes mutuos. El reconocimiento de pares (Silva, 2004) favorece el empoderamiento de las y los adolescentes ya que incide un sentimiento de pertenencia y al mismo tiempo el sentimiento de logro través de participación, y, por ende, en el desarrollo de autoconcepto positivo.

Las y los adolescentes, reconocen la importancia de trabajar en equipo. El trabajo colaborativo no se orienta exclusivamente hacia productos de tipo académico, sino que también persigue una mejora de las propias relaciones sociales. En esa mejora de las relaciones sociales, es donde las y los adolescentes se empoderan, se vuelven autónomos, libres y se reconocen como miembros o ciudadanos activos de las diversas sociedades en las que forman parte.

El apoyo del docente es un factor determinante que da como consecuencia un autoconcepto más positivo (Wegner, García, Nishimura & Hishinura, 2010) por ende, este beneficia el éxito escolar, desarrollo personal y social, favoreciendo conductas positivas para el ejercicio de ciudadanía.

Para las y los participantes las responsabilidades, valores, roles, ejercicios que desarrollaron en su interacción constante a través del proyecto de ApS, favoreció el desarrollo de su autonomía para atender una necesidad percibida a través del proyecto y al mismo tiempo transformar su entorno inmediato, percibiéndose como individuos esenciales en esta transformación y contribuyendo al constante desarrollo de su autoconcepto.

Del análisis de datos se desprende que para las y los participantes este tipo de proyectos logra despertar su interés en las clases; también que se les debe dar protagonismo en el proceso educativo puesto que ellas y ellos pueden aportar a la transformación de su entorno atendiendo a las necesidades y empoderándose como personas capaces de cambiar la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bringle, R., & Hatcher, J. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Bringle, R., Hatcher, J., & McIntosh, R. (2006). Analyzing Morton's typology of service paradigms and integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13, 5-15.
- Costa S. y Taberero C. (2012). "Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria según el género". *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3 (2), 175-193.
- Díaz-Atienza, J. (2003). Síntomas depresivos, autoconcepto y rendimiento académico en una muestra representativa de adolescentes, *tesis de doctorado en Neurociencias*, Universidad de Granada, España.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- Harré, R. (1983), *Personal Being. A theory for Individual Psychology. (Ways of Being)*. Oxford: Blackwell.
- Hart, D., Atkins, R., & Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3), 513-530.
- MacLure, Maggie (1993), «Arguing for Your Self: Identities as an organizing principle in Teachers' Job and Lives». *British Educational Research Journal*. 19(4): 311-322.
- Munarriz, B. (2001). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. En B. Munarriz, *El uso de técnicas cualitativas en la evaluación de programas. Los programas de desarrollo regional financiados por la Unión Europea* (págs. 155-177). País Vasco: Reis.
- Naranjo, P., M., L. (2006). El autoconcepto positivo; Un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6(1), pp. 28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760116>
- Puig, J. M. (2014). En busca de otra forma de vida. En *revista digital de la Asociación Convives* No. 7, Madrid. P. 32 - 37.
- Puig, J., & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la Ciudadanía*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976) Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441
- Silva, C. (2004). Percepción de empoderamiento juvenil en el colegio y el barrio, y relación con el autoconcepto, la orientación valórica y la participación social. Santiago, Chile: TUC.
- Sigmon, R. (1979). Service-Learning: Three principles. *Synergist*, 8(10), 9-11.
- Tapia, M. N. (2005). *La pràctica solidària coma a pedagogia de la ciutadania activa*. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill/Universitat Oberta de Catalunya.
- Tapia, M.N. (2010). La propuesta pedagógica del "aprendizaje-servicio": Una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*, 3(5), 23-44.

POSTERS

EL ROL DE LA CONECTIVIDAD CAUSAL, LA TOMA DE NOTAS Y LA MODALIDAD DE PRESENTACIÓN DEL MATERIAL EN LA COMPRESIÓN DE MATERIALES SOBRE ESI (EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL)

Acosta Buralli, Karen Elin; Yomha Cevasco, Jazmin
CONICET - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue examinar el rol de la conectividad causal de los enunciados (baja-media y alta) y el tipo de toma de notas en la comprensión de un fragmento de una entrevista a profesores y estudiantes acerca de Educación Sexual Integral. Con este fin, 146 estudiantes y graduados del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física fueron asignados a escuchar el fragmento de la entrevista o leer su transcripción. A su vez, fueron aleatoriamente asignados a tomar notas acerca de las emociones de los hablantes, sus propias emociones, o la relevancia de la ESI. Con el fin de identificar la conectividad causal de cada enunciado, se derivó una Red Causal siguiendo a Trabasso & Sperry (1985). Luego de la presentación del material, debieron responder a la pregunta: ¿Cómo definirás la ESI? Los resultados indicaron que los enunciados que tenían alta conectividad causal fueron incluidos en mayor medida en la respuesta a esta pregunta que aquellos con media y baja conectividad causal. No hubo otros efectos significativos. Estos hallazgos destacan la importancia de promover que los estudiantes establezcan conexiones significativas entre los enunciados, a fin de que construyan una representación coherente del material.

Palabras clave

Toma de Notas - Conectividad causal - ESI - Modalidad de presentación

ABSTRACT

THE ROLE OF CAUSAL CONNECTIVITY, NOTE-TAKING, AND MODALITY OF PRESENTATION IN THE COMPREHENSION OF MATERIALS ABOUT CSE (COMPREHENSIVE SEXUAL EDUCATION)

The role of Causal Connectivity, Note-taking, and Modality of Presentation in the Comprehension of Materials about CSE (Comprehensive Sexual Education). The objective of this study was to examine the role of the causal connectivity of the statements (low-medium and high) and the type of note-taking in the comprehension of Comprehensive Sexual Education materials. With this aim, 146 college students and graduates of Physical Education were randomly assigned to listen or read an excerpt of an

interview to teachers and students about CSE. In turn, they were randomly assigned to take notes about speakers' emotions, their emotions, or the relevance of the CSE. Then, they had to answer to the following question: How would you define CSE? Results indicated that statements that had high causal connectivity were included in the answer to this question to a greater extent than those that had medium or low causal connectivity. There were no other significant effects. These results highlight the importance of promoting the establishment of meaningful connections, in order to construct a coherent representation of the materials.

Keywords

Note-taking - Causal - Connectivity

BIBLIOGRAFÍA

- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2016). The effect of filled pauses on the processing of the surface form and the establishment of causal connections during the comprehension of spoken expository discourse. *Cognitive Processing*, 17(2), 185-194.
- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2017). The importance of causality processing in the comprehension of spontaneous spoken discourse. *Ciencia Cognitiva*, 11, 43- 45.
- 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. doi: 10.5093/psed2019a8
- Ferreira, F. & Anes, M. (1994). Why study spoken language processing? In M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 33-56). San Diego, CA: Academic Press.
- Karlisson J., Jolles D., Koornneef A., van den Broek P., & Van Leijenhorst L. (2019). Individual differences in children's comprehension of temporal relations: Dissociable contributions of working memory capacity and working memory updating. *Journal of Experimental Child Psychology*, 185, 1-18. doi: 10.1016/j.jecp.2019.04.007
- Manrique, M.S. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para análisis educacional. *Educación*, 29(57), 163-185. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202002.008>



- Sparks, J. R., & Rapp, D. N. (2010). Discourse processing-examining our everyday language experiences. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(3), 371- 381. doi: 10.1002/wcs.11
- Trabasso, T., & Sperry, L.L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.
- van den Broek, P. (2010). Using texts in science education: cognitive processes and knowledge representation. *Science*, 328, 453-456.
- van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54, 1-13.
- Zwaan, R. A., & Rapp, D. N. (2006). Discourse comprehension. In M. Traxler & M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*, 2nd ed. (pp. 725-764). San Diego, CA: Academic Press.

PERFILES Y MODELOS MENTALES SITUACIONALES DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO

Carreño, Federico; Garcia, Julia Sofia

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

RESUMEN

En las últimas décadas, numerosas investigaciones han distinguido ciertos perfiles instruccionales de docentes. Cada uno (directo, interpretativo y constructivista) se vincula con distintas teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje (e.g. Pozo et al, 2006). En este sentido, las distintas formas de resolver problemas en escenarios educativos depende del modo de pensar las relaciones causales, tramas vinculares, objetivos, herramientas y agentes al momento de intervenir. La hipótesis que se plantea es que aquellos docentes de nivel primario que tienden predominantemente a un perfil instruccional constructivista, tienden a tener modelos mentales de intervención profesional más complejos. Formaron parte del estudio 27 docentes de Nivel Primario de distintas provincias de Argentina. Se administró una adaptación del Cuestionario de Concepciones del Profesorado de Primaria (Martín, Mateos, Pérez Echeverría, Pozo, González, Pecharromás, Villalón, 2006) y el Cuestionario de Situaciones-Problema de Intervención profesional (Erausquin, 2006-2019). Se utiliza la Matriz de Análisis Complejo del Proceso de Construcción de Competencias para la Intervención Profesional sobre Problemas Situados en Contexto Educativo (Erausquin, 2007-2019). Los resultados demuestran que la hipótesis se comprueba, obteniendo una diferencia significativa entre las medias del grupo de docentes con un perfil predominantemente constructivista y los otros (Anova intergrupos= <.001).

Palabras clave

Perfiles docentes - Modelos mentales - Enseñanza - Teorías implícitas

ABSTRACT

PROFILES AND SITUATIONAL MENTAL MODELS FROM PRIMARY SCHOOL TEACHERS

In the last few decades, countless investigations have distinguished certain teachers' instructional profiles. Each one (direct, interpretative, constructivist) links with different implicit theories about teaching and learning (e.g. Pozo, 2006). In this context, different ways to solve problems in educational scenarios depend on the way of thinking in causal relations, networks, aims, tools and agents in the intervention. The main hypothesis is that primary level teachers that tend to have a predominantly constructivist conception of learning and teaching, have more

complexes situational mental models. 27 primary level teachers from different provinces participated in this study. An adaption of the Primary Level Teaching Dilemma's Questionnaire (Martín, Mateos, Pérez Echeverría, Pozo, González, Pecharromás, Villalón, 2006) and the Questionnaire of Situated-Problems of Professional Intervention (Erausquin, 2006-2019) were administered. Matrix of Complex Analysis of Situational Mental Models was used. Results approves that hypothesis, getting a significant difference between teachers with a constructivist profile group's median and the others median (Intergroups Anova= <.001).

Keywords

Conceptions profiles - Implicit theories - Teaching - Mental models

BIBLIOGRAFÍA

- Erausquin, C. (2019). Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso. CABA: PsiDispa.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw Hill.
- Martín, E., Mateos, M., Pérez Echeverría, P., Pozo, J. I., Pecharromás, A., Martínez, P., & Villalón, R. (2004). Las concepciones del profesorado: formación y cambio conceptual. Reunión Internacional Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, Martín del Pozo, R., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. [New ways of thinking teaching and learning. Teachers' and students' conceptions]*. Barcelona, Spain: Grao.
- Rodrigo, M.J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (coord..) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana. Aula XX.
- Rodrigo, M.J. (1994). "Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.

IMPACTO DE UN TALLER VIRTUAL DE HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES DE PRIMERO Y SEGUNDO AÑO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO

De La Fuente, Matias

Universidad Católica de Cuyo. Instituto de Investigaciones en Psicología Básica y Aplicada. San Juan, Argentina.

RESUMEN

Introducción: Se evidencia a través de múltiples estudios que la cantidad de matrículas en universidades de nuestra región ha experimentado un aumento espectacular en los últimos tiempos. Pueden surgir un número de problemas en la transición de secundaria a universidad. Muchas de las dificultades asociadas en esta transición están asociadas a la ausencia o bajo nivel de técnicas y hábitos de estudio. **Objetivo:** Precisar la viabilidad e impacto de un taller virtual de hábitos y técnicas de estudio en estudiantes de primero y segundo año de la facultad de Filosofía y Humanidades. **Método:** Se administraron el Inventario de estrategias de Aprendizaje y Hábitos de estudio (LASSI), la Escala de Procrastinación Académica (EPA), el test de Razonamiento por matrices (subprueba de Escala de Inteligencia de Wechsler WAIS-III) y una encuesta sobre experiencia, utilidad y aplicabilidad del taller elaborada ad hoc a 11 estudiantes antes y después de un taller de 7 encuentros sobre hábitos y técnicas de estudio. **Resultados:** Se evidenciaron diferencias significativas en algunas escalas del LASSI. El taller fue valorado como muy útil por los estudiantes y pudieron aplicar las herramientas trabajadas en situaciones de estudio cotidianas. **Conclusiones:** Se precisa que el taller es viable, eficiente, eficaz y útil.

Palabras clave

Técnicas de estudio - Procrastinación - Taller - Efectividad

ABSTRACT

THE IMPACT OF AN ONLINE LEARNING STRATEGIES AND STUDY HABITS WORKSHOP ON STUDENTS IN THEIR FIRST AND SECOND YEAR FROM THE FACULTY OF PHILOSOPHY AND HUMANITIES OF THE CATHOLIC UNIVERSITY OF CUYO

Introduction: Various studies point out that the amount of students in the universities of our region has experienced a spectacular growth these last times. A number of problems may arise from the transition from high school to university. Many of these difficulties are associated to the absence or low level in the learning strategies and study habits of the students. **Objective:** To determine the viability and impact of an online learning strategies and

study habits workshop on students of first and second year from the Faculty of Philosophy and Humanities. **Method:** The Learning Strategies and Study Habits Inventory (LASSI), the Academic Procrastination Scale (EPA), the Matrix Reasoning test (subtest from the Wechsler Adult Intelligence Scale WAIS-III) and an ad hoc survey about the experience, usefulness and applicability of the workshop was administered to 11 students before and after a 7 encounter workshop about study habits and learning strategies. **Results:** Significant differences were observed in some scales of the LASSI. The workshop was perceived as very useful by the students and they could apply the tools reviewed in practical study situations. **Conclusions:** It was determined that the workshop was viable, efficient, effective and useful.

Keywords

Learning strategies - Procrastination - Workshop - Effectiveness

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Blas, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 159-177.
- Brunner, J., & Ferrada, R. (2011). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011. Santiago.
- Corominas, E. (2001). La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer. *Revista de Investigación Educativa*, 127-152.
- Garín Sallán, J., Muñoz Moreno, J. L., Feixas Condom, M., & Guillamón Ramos, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista española de pedagogía*, 27- 44.
- Ministerio de educación. (2014). Anuario 2011 de Estadística Universitaria. Buenos Aires.
- Strucchi, E. (1991). Adaptación del "Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio. Lassi. Buenos Aires.

EL GRUPO DE INTERVENCIONES E INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN. ARTICULACIÓN DE DOCENCIA, EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN EN UN MARCO INTERNACIONAL COMPROMETIDO CON LA JUSTICIA SOCIAL

Moulia, Lourdes

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

RESUMEN

Desde hace casi dos décadas el Grupo de Intervenciones e Investigaciones en Psicología de la Orientación (GIPO), dirigido por G. Aisenson desarrolla desde la Facultad de Psicología actividades que son centrales para la UBA: Docencia, Extensión e Investigación. También, integra la Cátedra UNESCO y UNITWIN NETWORK "Lifelong Guidance and Counseling". En el área de Docencia, se forman estudiantes de grado de la carrera de Psicología a través de una asignatura y una Práctica Profesional. Además, en el área de posgrado, se desarrolla un Programa de Actualización que brinda herramientas teóricas, metodológicas y técnicas; y se dictan seminarios específicos en la Maestría en Psicología Educativa. En Extensión, se ofrece un servicio de orientación vocacional y ocupacional a jóvenes que se encuentran en la transición de los estudios secundarios al mundo adulto. Por último, en Investigación, el equipo desarrolla una línea que indaga las representaciones sociales de estudio y trabajo, el concepto de trabajo decente y los proyectos futuros de jóvenes. Asimismo, se profundizaron estos temas en poblaciones socialmente contrastadas. Actualmente se enfocan en jóvenes en diversas situaciones de vulnerabilidad (madres adolescentes, jóvenes en situación de calle, en conflicto con la ley, residentes en hogares), considerando la perspectiva de género.

Palabras clave

Orientación - Docencia - Extensión - Investigación

ABSTRACT

THE GROUP OF INTERVENTIONS AND RESEARCH IN LIFELONG GUIDANCE. ARTICULATION OF TEACHING, EXTENSION AND RESEARCH IN AN INTERNATIONAL FRAMEWORK COMMITTED TO SOCIAL JUSTICE

For almost two decades, the Lifelong Guidance Interventions and Research Group (GIPO), led by G. Aisenson, has developed activities that are central to the UBA from the Faculty of Psychology: Teaching, Extension and Research. The group is also a member

of the UNESCO Chair and UNITWIN NETWORK "Lifelong Guidance and Counseling". In the area of Teaching, undergraduate students of the Psychology career are trained through a subject and a Professional Practice. In addition, in the postgraduate area, an Update Program is developed that provides theoretical, methodological and technical tools; and specific seminars are given in the Master's Degree in Educational Psychology. In Extension, a vocational and occupational orientation service is offered to young people who are in the transition from high school to the adult world. Finally, in Research, the team develops a line that investigates the social representations of study and work, the concept of decent work and future projects for young people. Likewise, these issues were deepened in socially contrasted populations. Currently they focus on young people in various vulnerable situations (adolescent mothers, young people living on the streets, in conflict with the law, residents of homes), considering the gender perspective.

Keywords

Lifelong guidance - Teaching - Extension - Research

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, G., Legaspi, L., & Valenzuela, V. (2018). Vulnerable Youth in Argentina: Contributions to the achievement of sustainable life paths and decent social insertions. Research and Practices. Cohen-Scali, V., Pouyaud, J., Podgórnny, M., Drabik-Podgórnna, V., Aisenson, G., Bernaud, J. C., Moumoula, I. A., & Guichard, J. (Eds.). *Interventions in career design and education: Transformation for sustainable development and decent work*. 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 [Temporality and subjective configuration. Reflections on life projects of young people in situation of high social vulnerability]. *Anuario de Investigaciones*, 22, 83-92.

- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Di Fabio, A., & Guichard, J. (2019). Expanding the impact of the psychology of working: Engaging psychology in the struggle for decent work and human rights. *Journal of Career Assessment, 27*(1), 3-28. <https://doi.org/10.1177/1069072718774002>
- Blustein, D. L., Olle, C., Connors-Kellgren, A., & Diamonti, A.J. (2016). Decent Work: A Psychological Perspective. *Frontiers in Psychol, 7*(407). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00407>.
- Legaspi, L., Duro, L., Lavatelli, L., Moulia, L., De Marco, M., Schwartzer, L., & Aisenso, G. (2010). Visiones y expectativas sobre el trabajo. Estudio de jóvenes de circuitos educativos diferenciados. [*Visions and expectations of work. Study of young people from different educational circuits*], *Anuario de Investigaciones, 17*, 181-190.
- Moreno Crossley, J. C. (2008). *El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas [Social vulnerability concept in the debate about inequality: problems, extent and perspectives]*. Center for Latin American Studies University of Miami.
- Ribeiro, M. A., Silva, F. F., & Figueiredo, P. M. (2016). Discussing the notion of decent work: Senses of working for a group of Brazilian workers without college education. *Frontiers of Psychology, 7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00207>
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>

AUTOEFICACIA PARA EL AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS, ANSIEDAD ANTE EXÁMENES Y SINTOMATOLOGÍA DEL ESTRÉS FÍSICO Y PSICOEMOCIONAL EN CONTEXTO DE PANDEMIA. UN ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Pereyra Girardi, Carolina; Paez Vargas, Natalia; Mur, Julian Andres
Universidad del Salvador. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Según los datos de la UNESCO, el COVID-19 afectó a más de 20 millones de estudiantes de educación superior en América Latina y el Caribe durante el año 2020. La pandemia provocó consecuencias psicológicas en los estudiantes universitarios, evidenciándose un incremento de problemas vinculados al estrés y la ansiedad y la necesidad del estudio de variables protectoras como la autoeficacia. Objetivo: indagar la relación entre la autoeficacia para el afrontamiento del estrés, la ansiedad cognitiva ante exámenes y la sintomatología del estrés físico y psicoemocional en estudiantes universitarios durante el contexto de pandemia. Método: estudio descriptivo correlacional transversal. Muestra: 244 estudiantes regulares de universidades públicas y privadas. Resultados: se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre todas las variables de estudio. Discusión: los resultados evidenciaron una relación inversa entre los niveles de autoeficacia respecto a la ansiedad y la sintomatología del estrés. Se sugiere profundizar el estudio de estas variables en muestras más amplias y heterogéneas, con foco en diferencias de género, e implementar estrategias orientadas a disminuir la ansiedad y el estrés favoreciendo la autoeficacia (técnicas de relajación, mindfulness). Se destaca la importancia de propiciar espacios de reflexión para detectar, controlar y disminuir efectos psicológicos adversos producto de la pandemia.

Palabras clave

Autoeficacia - Ansiedad ante exámenes - Estrés - Alumnos universitarios

ABSTRACT

COPING WITH STRESS SELF-EFFICACY, TEST ANXIETY AND SYMPTOMS OF PHYSICAL AND PSYCHO-EMOTIONAL STRESS IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC. A STUDY IN COLLEGE STUDENTS According to the UNESCO, COVID-19 affected more than 20 million higher education students in Latin America and the Caribbean during 2020. The pandemic caused psychological consequences in university students, showing an increase in

problems related to stress and anxiety and the need to study protective variables such as self-efficacy. Objective: to investigate the relationship between coping with stress self-efficacy, cognitive test anxiety and the symptoms of physical and psycho-emotional stress in university students during the pandemic context. Method: descriptive cross-sectional correlational study. Sample: 244 regular students from public and private universities. Results: statistically significant correlations were found between all the study variables. Discussion: the results showed an inverse relationship between levels of self-efficacy regarding anxiety and stress symptoms. It is suggested to extend the study of these variables in larger and more heterogeneous samples, with focus on gender differences, and to implement strategies aimed at reducing anxiety and stress favoring self-efficacy (relaxation techniques, mindfulness). The importance of providing spaces for reflection to detect, control and reduce adverse psychological effects resulting from the pandemic is highlighted.

Keywords

Coping with stress self-efficacy - Test anxiety - Stress - University students

BIBLIOGRAFÍA

- Apaza P., C. M., Seminario Sanz, R. S., & Santa-Cruz Arévalo, J. E. (2020). Factores psicosociales durante el confinamiento por el covid-19 - Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 402-413.
- Asayesh, H., Hosseini, M. A., Shariffard, F., & Kharameh, Z. T. (2016). The relationship between self-efficacy and test anxiety among the paramedical students of Qom University of medical sciences. *Journal Of Advances In Medical Education (JAMED)*, 1(3), 14-21.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In *Self-Efficacy in Changing Societies*.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920.

- Caballero D., C. C., Abello L.L., R., & Palacio S., J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 1-5.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Chau, C., & Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Revista de Psicología (Peru)*, 35(2), 387-422. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.001>
- Espinoza Ortiz, A. A., Pernas Álvarez, I. A., & González Maldonado, R. de L. (2018). Consideraciones teórico metodológicas y prácticas acerca del estrés. *Humanidades Médicas*, 18(3), 697-717.
- Furlan, L., Pérez, E., Moyano, M., & Cassady, J. (2010). Propiedades psicométricas y estandarización de la Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los Exámenes a la población universitaria argentina. *Evaluar*, 10, 22-31.
- Godoy Izquierdo, D., Godoy García, J. F., López-Chicheri García, I., Martínez Delgado, A., Gutiérrez Jiménez, S., & Vázquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20(1), 155-165.
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 327-334.
- IESALC-UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. En Unesco (p. 57).
- Lazarus, R. S. (2000). Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Oros de Sapia, L. B., & Neifert, I. (2006). Construcción y Validación de una Escala para evaluar Indicadores Físicos y Psicoemocionales de Estrés. *Evaluar*, 6, 1-14.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saude Publica*, 36(4), 1-10.
- Pereyra Girardi, C. I., Páez Vargas, N., Ronchieri Pardo, C. del V., & Trueba, D. A. (2019). Validación de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 37(2), 473-493.
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., Furlan, L. A., Sánchez-Rosas, J., & Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28(1), 89-96.
- Torrecillas, C. (2020). El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19. *ICEI Papers COVID-19*, 16, 4.
- Vélez, A. y Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493.

EDUCABILIDAD Y VÍNCULO PEDAGÓGICO ENTRE PANTALLAS-ESPEJOS. UNA REFLEXIÓN VISUAL DESDE EL ARTE

Rajchenberg, Ruth
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo presenta una serie de reflexiones acerca de la tarea educativa en el contexto de pandemia, la cual no solo trajo aparejadas incertidumbres, sino también cambios en la modalidad de enseñanza. Se utilizan imágenes de obras de arte, construyendo un ensamblaje al estilo del Atlas Memosyne (Warburg), cuyo objetivo es repensar con imágenes la tarea de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad, donde cobran relevancia las pantallas y el sentido de la vista toma especial protagonismo. El hilo conductor que hace dialogar a las obras es el espejo. Esto lleva a resignificar el concepto de proyección, a partir del uso de imágenes en el área de la educación, fundamentalmente en la construcción del vínculo pedagógico implicado en las tareas de transmisión y preguntándonos acerca de la autonomía y el sostén de las trayectorias estudiantiles. El trabajo se ha realizado en el marco del conjunto de estudios producidos por 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.

Palabras clave

Docencia - Pandemia - Virtualidad - Imágenes

ABSTRACT

EDUCABILITY AND EDUCATIONAL RELATIONSHIP BEHIND
SCREENS-MIRRORS. A VISUAL REFLECTION FROM ART

This work presents some reflections about the teaching work in the context of the pandemic situation, which not only brought with it uncertainties, but also changes in the teaching modality. Images of works of art are showing, building an assemblage in the style of the Atlas Memosyne (Warburg). The objective is to rethink the task of teaching and learning in virtuality with images, where screens become relevant and the sense of sight takes on special prominence. The common thread that makes the works dialogue is the mirror. This leads to resignifying the concept of projection, based on the use of images in the area of education, fundamentally in the construction of the pedagogical link involved in transmission tasks and asking ourselves about

the autonomy and support of student trajectories. The work has been carried out within the framework of the set of studies produced by 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.

Keywords

Teaching - Pandemy - Virtuality - Images

BIBLIOGRAFÍA

- Wechsler, D. (2016). "Todo arte es contemporáneo". En: Pensar con imágenes- Revista Estudios curatoriales N° especial.
- Benyakar, M. (2005). "Lo traumático". Buenos Aires: Biblos.
- Baquero, R., Tenti, E., Narodowsky, M., Terigi, F. (2004). "Educabilidad en tiempos de crisis".

LA VACUNA CONTRA EL COVID Y SU REPRESENTACIÓN SOCIAL EN DOCENTES. CONCEPCIONES COMPARTIDAS Y POSICIONAMIENTOS DIFERENCIALES

Torres Stöckl, Cynthia María; Sosa, María Inés; Posleman, Luis Gabriel
San Miguel de Tucumán, Argentina.

RESUMEN

Según Moscovici (1963) las representaciones sociales (RS) son elaboraciones de un objeto por parte de una comunidad para facilitar el comportamiento y la comunicación. El objetivo de este trabajo es analizar las RS en torno a la vacuna contra el COVID-19 en maestros y profesores del norte argentino (n=90; 78.9% mujeres y 18.9% hombres, media de edad 45.32, Min: 26/Max:66). Los resultados muestran un universo representacional compuesto por categorías favorables: "tranquilidad", "protección", "prevención", "inmunidad", "vida, "alivio"- núcleo central-, "esperanza", "salud", "seguridad" y "cuidado"-primera periferia-. Estas categorías conviven en tensión con aquellas de índole desfavorable que integran la matriz nuclear del pensamiento de un grupo minoritario en la muestra: "incertidumbre", "duda", "riesgo", "negocio". Los hallazgos revelan una mirada de los docentes respecto a la vacuna como un recurso científico válido para combatir la pandemia pero que no obstante genera controversia y posicionamientos diferenciales marcados por la desconfianza dentro de esta población.

Palabras clave

Representaciones sociales - Vacuna - COVID-19 - Docentes

ABSTRACT

THE VACCINE AGAINST COVID AND ITS SOCIAL REPRESENTATION ON TEACHERS. SHARED CONCEPTIONS AND DIFFERENTIAL POSITIONS

According to Moscovici (1963) the social representations are elaborations of an object of a community in order to facilitate behaviour and communication. The purpose of this project is to analyze the RS as regards the vaccine against covid-19 on teachers and professors from the North of Argentina (n=90; 78.9% women and 18.9% men, middle age 45.32, Min: 26/Max:66). The results show a representational universe made up of favourable categories: "quietness", "protection", "prevention", "immunity", "life", "relief"- central nucleus-, "hope", "health", "security" and "care"- first periphery-. These categories coexist in tension with those of disfavoured nature, which make up the core matrix of the thinking of a minority group in the sample: "uncertainty", "doubt", "risk", "business". The findings reveal

teachers' view regarding the vaccine as a valid scientific resource to combat the pandemic. However, it creates controversy and different positions marked by the mistrust within this population.

Keywords

Social representations - Vaccine - COVID-19 - Teachers

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J.C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. En J.C., Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). París: Éditions Érès.
- Monteiro (Eds.) *Psicología social*, 10th (pp. 569-600). Fundação Gulbenkian. Van.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse, son image, son public*. París: PUF.
- Moscovici, S. (1963). "Attitudes and Opinions". *Annual Review of Psychology*, 14, pp. 231-261
- Vala, J., y Castro, P. (2017). Pensamento social e representações sociais. En J. Vala y M. B.
- Vergés, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 405 (45), 203-209.
- Wagner, W. & Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: La teoría de las representaciones sociales*. España: Anthropos.

LOGROS DE APRENDIZAJE Y USO DE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Zinoni, Maria Jose

CONICET - Pontificia Universidad Católica Argentina. Paraná, Argentina.

RESUMEN

El nivel de autorregulación del aprendizaje constituye un valor predictivo del éxito académico (10, 2, 9). El valor preventivo reside en la posibilidad de configurar escenarios educativos de calidad en respuesta a las nuevas demandas que impone una sociedad cambiante por el vertiginoso desarrollo tecnológico (3, 4). El objetivo del presente trabajo es analizar el uso de estrategias autorregulatorias a partir de los logros de aprendizaje de los estudiantes de nivel secundario. Para ello se utilizaron los resultados obtenidos de las pruebas estandarizadas Aprender, aplicadas de manera censal en Lengua y Matemáticas (5, 6, 7). El 40% de los estudiantes obtuvo un nivel de logro por debajo del nivel "satisfactorio" en el área de Lengua. En Matemáticas este porcentaje asciende al 71% (1, 6). Los resultados exponen el significativo porcentaje de estudiantes que no alcanzan los aprendizajes establecidos como prioritarios para el último año de secundaria. Del análisis de los descriptores de cada nivel se advierte que en ambas áreas las estrategias cognitivas que suponen un procesamiento de tipo superficial son de uso más frecuente. Las estrategias que suponen un procesamiento profundo y son específicas de autorregulación se vieron limitadas a un porcentaje inferior de la población estudiantil (2,8).

Palabras clave

Estrategias aprendizaje - Aprendizaje autorregulado - Logros académicos - Metacognición

ABSTRACT

LEARNING ACHIEVEMENTS AND USE OF SELF-REGULATING LEARNING STRATEGIES

The level of self-regulation of learning is a predictive value of academic success (10, 2, 9). The preventive value lies in the possibility of configuring quality educational scenarios in response to the new demands imposed by a changing society due to the vertiginous technological development (3, 4). The objective of this work is to analyze the use of self-regulatory strategies based on the learning achievements of secondary-level students. For this, the results obtained from the standardized Aprender tests were used, applied in a census in Language and Mathematics (5, 6, 7). 40% of the students obtained an achievement level below the "satisfactory" level in the area of Language. In Mathematics this percentage rises to 71% (1, 6). The results show the significant percentage of students who do not reach the learning establis-

hed as priorities for the last year of secondary school. From the analysis of the descriptors of each level, it can be seen that in both areas the cognitive strategies that involve superficial processing are more frequently used. Strategies that involve deep processing and are specific to self-regulation were limited to a lower percentage of the student population (2,8).

Keywords

Learning strategies - Self-regulated learning - Learning achievements - Metacognition

BIBLIOGRAFÍA

- Buchbinder N., Mccallum A., & Volman V. (2019). *El estado de la educación en la Argentina. Informe Anual*. Observatorio argentinos por la educación.
- Daura, F. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17 (3), 28-45. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/408/1293>
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones. *Revista educación y tecnología*, (1), 111-122. <https://www.academia.edu/3861982/>
- López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Arias-Roa, N., & Díaz-Mujica, A. (2020). Revisión sistemática sobre instrumentos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. *Información tecnológica*, 31 (4), 85-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400085>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020a). *Argentina 2019: documento metodológico*. (1a ed.)
- Ministerio de Educación de la Nación (2020b). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. (1a ed.)
- Ministerio de Educación de la Nación (2020c). *Informe nacional de la evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. (1a ed.)
- Moreno, J., Chiecher, A., & Paoloni, P. V. (2020). Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje: sus implicancias en el rendimiento académico. *Revista Educación*, 44 (2), 258-278. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40055>.
- Vázquez, S., & Daura, F. (2013). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico. *Estudios pedagógicos*, 39 (1), 305-324. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100018>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

RESÚMENES

JOVENES DE HOY: ESCRITURA ACADÉMICA Y FUNCIONAMIENTO PSÍQUICO

Berenbaum, Laura Libertad

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente artículo expone los resultados y conclusiones de una investigación que se propuso identificar y describir los modos de funcionamiento psíquico presentes en estudiantes universitarios avanzados al realizar producciones escritas en contextos de evaluación. Se parte del supuesto que los exámenes son una situación problemática que el/la alumno/a debe enfrentar y que su producción escrita es el resultado de procesos psíquicos permitiendo inferir el modo de funcionamiento psíquico que prevalece en el momento de dicha tarea. Se trata de un estudio cualitativo, descriptivo, de corte transversal, en el cual se indagaron las siguientes dimensiones: la posibilidad de diferenciar yo - no yo, lo témporo-espacial en el funcionamiento psíquico, el registro de obstáculos y dificultades durante la resolución de un examen, y las modalidades de pensamiento presentes al afrontar un examen escrito.

Palabras clave

Jóvenes - Funcionamiento psíquico - Escritura

ABSTRACT

TODAY'S YOUTH: ACADEMIC WRITING AND PSYCHIC FUNCTIONING
This article presents the results and conclusions of an investigation aimed to identify and describe the psychic modes of operation shown in advanced university students when making written productions during tests. It is assumed that exams are a challenging situation that must be faced by the students. Therefore their written productions result from psychic processes allowing deducing the psychic modes of operation prevailing while doing this task. This is a qualitative, descriptive, cross-sectional study, in which the following dimensions were investigated: the possibility of differentiating self - not self, the temporal-spatial in psychic functioning, the registration of obstacles and difficulties during the resolution of an exam, and the modes of thought present while facing a written exam.

Keywords

Youth - Psychic functioning - Writing

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2009). *Vida líquida*. 1° ed. 4° reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2003). Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva. En *Cuando el aprendizaje es un problema*. 3° ed. Argentina: Miño y Dávila.
- Corea, C. (2005). Los chicos-usuarios en la era de la información. En *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. 1° ed., 2° reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C. (2005). La destitución de la interpelación pedagógica. En *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. 1° ed., 2° reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Farrés, M., Ferreira dos Santos, S., Veloso, V. (2013). La adolescencia en la era digital. En *Adolescencia, hoy*. Rosmaryn, A. (comp.). 1° ed. Buenos Aires: Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados (AEAPG).
- Freud, S. (1987). Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico (1911). *Obras Completas*. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1987). El yo y el ello (1923). *Obras Completas*. Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gomez, A.M. (2000). El stress y el psicoanálisis. *Revista Actualidad Psicológica*, año XXV, N° 280.
- Lipovetsky, G. (2006). *La era del vacío*. 4° ed. Barcelona: Anagrama.
- Margulis, M., Urresti, M. (2008.) La juventud es más que una palabra. En *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 3° ed.
- Sahovaler, J. (1996). *Psicoanálisis de la televisión*. Argentina: Ediciones El Otro.
- Schlemenson, S. (2008). Subjetividad y lenguaje en la clínica psico-pedagógica: voces presentes y pasadas. 1° ed. 2° reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S., Grunin, J. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje: escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. 1° ed. Buenos Aires: Paidós.
- Sternbach, S. (2008). Adolescencias: tiempo y cuerpo en la cultura actual. En *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Rother de Hornstein, M.C. (Comp.). 1° ed., 2° reimpr. Buenos Aires: Paidós.
- Valls, J.L. (2004). *Metapsicología y modernidad: El Proyecto Freudiano*. 1° ed. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Viñar, M. (2009). Las adolescencias del siglo XXI. En *Docta. Revista de psicoanálisis*. Año 7, N° 5. Córdoba, Argentina: Asociación Psicoanalítica de Córdoba.

CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA GRUPAL: ABORDAJES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Casaburi, Liliana María; Contrafatti, Liliana; Benavidez, María De Los Milagros
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en la investigación “Problemas de aprendizaje: tratamiento de niñas y niños con problemáticas complejas” (2020/21), dirigido por la Dra. Analía Wald, vinculado al Programa de Investigación de la Cátedra Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, UBA). Se sostiene en la actividad clínica del Programa de Asistencia Psicopedagógica que funciona en la Facultad de Psicología (UBA). En tiempos de ASPO y DISPO, nos interpela la clínica psicopedagógica a establecer nuevas modalidades de intervención que contemple la consideración de una temporalidad y una espacialidad inédita. De esta manera nos posicionamos en la inauguración de nuevas formas de asistencia e intervención, se nos impone la constitución de condiciones encuadrantes diferentes, generando a su vez diversidad tanto en las producciones de los niños como en los posicionamientos de los adultos responsables. Proponemos un análisis de la experiencia llevada a cabo en este contexto con un grupo de pacientes púberes/adolescentes en tratamiento psicopedagógico y el grupo de adultos a cargo, abriendo nuevos interrogantes sobre los desafíos que se nos imponen.

Palabras clave

Problemas de aprendizaje - Intervenciones - Condiciones encuadrantes - Tto psicopedagógico

ABSTRACT

GROUP PSYCHOPEDAGOGICAL CLINIC: APPROACHES IN TIMES OF PANDEMIC

This work is part of the investigation “Learning problems: treatment of children with complex problems” (2020/21), directed by Dr. Analía Wald, linked to the Investigation Program of the Clinical Psychopedagogy Chair (Faculty of Psychology, UBA). It is sustained in the clinical activity of the Psychopedagogical Assistance Program that operates in the Faculty of Psychology (UBA). In the times of ASPO and DISPO, the psycho-pedagogical clinic calls us to establish new intervention modalities that contemplate the consideration of an unprecedented temporality and spatiality. In this way we position ourselves in the inauguration of new forms of assistance and intervention, the constitution of different framing conditions is imposed on us, generating in turn diversity both in the productions of children and in the positions of responsible adults. We propose an analysis of the experience carried out in this context with a group of pubertal / adolescent patients in psychopedagogical treatment and the group of adults

in charge, opening new questions about the challenges that are imposed on us.

Keywords

Learning problems - Intervention modalities - Framing conditions - Psychopedagogical treatment

BIBLIOGRAFÍA

- Green, A. (2010) El pensamiento clínico 1ª edición, Buenos Aires-Madrid, Amorrortu editores (Traducción de Claudia E. Consigli).
- Kaës, R. (2006) El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo - 1ª edición - 1ª reimp. Buenos Aires, Amorrortu editores - (Traducción de Mirta Segoviano).
- Morin, E. (1999) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Morin, E. (2014) Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa.
- Rego, M (2008) Conflicto psíquico y actividad representativa como ejes del tratamiento psicopedagógico. Facultad de Psicología UBA Secretaría de investigaciones Anuario de investigaciones volumen XIV.
- Schlemenson, S. (Comp.) (2001a) Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico, Buenos Aires Paidós.
- Schlemenson, S. (Comp.) (2004) Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas, Buenos Aires, Paidós.
- Schlemenson, S. (2005) Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico, en Revista Cuadernos de Psicopedagogía, Vol.5 Nro. 9 Sao Paulo, Brasil.
- Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires. Paidós.
- 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.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013) Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Buenos Aires, Eudeba.
- Schlemenson, S. (2014) Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar. Buenos Aires, Mandioca.
- Wald, A. (2009) Nuevas dimensiones de los procesos de simbolización en niños, en Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, Vol. 55, Nro. 1, Buenos Aires, pp. 5-10.
- Wald, A., Grunin, J. (2016) Clínica con niños y adolescentes: Imaginación y procesos de simbolización en gráficos y escrituras. Revista Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes. N° 19. Buenos Aires.

ADOLESCENTES EN LA TRANSICIÓN DE LA ESCUELA A LOS ESTUDIOS SUPERIORES Y/O EL TRABAJO: UN ANÁLISIS SOBRE LOS RECURSOS PERSONALES Y DEL CONTEXTO

Cassullo, Gabriela Livia; De Marco, Mariana; Siniuk, Diego Rubén; Mazza, Adriana; Lavatelli, Lucía; Duro, Lorena; Imbrioscia, Fernando Martín; Lupo, Ileana; Montaña, Rocio

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación. Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Para la Psicología de la Orientación, las trayectorias de estudio y trabajo y la construcción de los proyectos constituyen un tema central, fomentando un abordaje desde la reflexión y el autoconocimiento. En este estudio, de tipo exploratorio y descriptivo, el foco estuvo puesto en el pasaje de los/as jóvenes de la escuela secundaria al mundo del trabajo y los estudios superiores. El objetivo fue identificar los recursos personales y del entorno que los/as estudiantes de último año de escuelas secundarias públicas de CABA, reconocen en relación al proyecto futuro. La muestra de tipo intencional estuvo constituida por 3624 estudiantes. El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario autoadministrable que indagó sobre datos personales, intenciones de futuro, recursos personales y contextuales, y sus proyectos futuros. Desde una metodología de tipo cualitativa se categorizaron las respuestas dadas por los/as estudiantes, destacándose dentro de los recursos personales: motivaciones, características de personalidad y trayectorias previas, y dentro de los recursos contextuales: soportes instrumentales, certificaciones de los conocimientos, información y apoyo emocional. Los resultados hallados dan cuenta del papel central que cumple la reflexión sobre los recursos personales y del contexto en los proyectos de futuro de los/as adolescentes.

Palabras clave

Orientación vocacional - Proyectos futuros - Recursos - Adolescentes

ABSTRACT

ADOLESCENTS IN THE TRANSITION FROM SCHOOL TO HIGHER EDUCATION AND/OR WORK: AN ANALYSIS OF PERSONAL AND ENVIRONMENTAL RESOURCES

For Psychology of Orientation, study and work trajectories and the construction of projects become a central theme, encouraging an approach based on reflection and self-knowledge. It is a descriptive, exploratory study that focuses on the passage

of adolescents from secondary school to higher education and work. The aim of this study was identifying the personal and environmental resources that students in their final year of public secondary schools in CABA recognize in relation to their future project. The intentional sample was made up of 3624 students. The information was collected by a self-administered questionnaire that inquired about personal data, future intentions, personal and environmental resources, and their future projects. From a qualitative methodology answers given by the students were categorized within personal resources: motivations, personality characteristics and previous trajectories, and within the environmental resources: instrumental supports, certification of knowledge, information and emotional support. The results found show the relevant role that reflection on personal and environmental resources has in the future projects of adolescents.

Keywords

Psychology of orientation - Future projects - Personal and environmental resources - Adolescents

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados, *Espacios en Blanco*, Serie indagaciones, 21, 155-182.
- Figuera-Gazo, P., Rodríguez-Moreno, M.L., y Llanes-Ordóñez, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *Revista de innovación e investigación en educación*, Universidad de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación. REIRE, 8, 2, DOI:10.1344/reire2015.8.2821
- Quattrocchi, P., Flores, C., Cassullo, G., Moullia, L., De Marco, M. Shafers-tein, C., Pereda, Y., Siniuk, D. (2017). Motivación y género en la elección de carrera 2017, *Revista de Educación y Desarrollo*, 41, 27-35.

TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS DURANTE LA PANDEMIA

Da Silva Ramos, Mónica Elena

Universidad de la República - Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Montevideo, Uruguay.

RESUMEN

Se presenta un trabajo realizado durante el año 2020, centrado en la generación de procesos garantistas del derecho a la educación integral para la niñez, en una escuela en Montevideo. Considerando los cambios en las prácticas escolares generados por la enfermedad Covid-19, se desarrolló un dispositivo de apoyo entre la Universidad y una escuela pública dado el agravamiento de las condiciones que sostenían la permanencia y el tránsito escolar. Se desarrollaron tres líneas de trabajo desde una perspectiva intercultural crítica e interseccional (Walsh, 2010; Viveros, 2016): a) seguimiento y acompañamiento de revinculación de la niñez desvinculada del sistema educativo, b) taller intercultural multigrado e intergeneracional y c) diversidad e emergencia sanitaria, percepciones de las maestras sobre el nuevo escenario educativo. Se propuso un abordaje metodológico crítico (Spink, 2007), con una estrategia de acción interpretativa, reflexiva y transformadora, atendiendo a las transformaciones de la escuela en la implementación de los protocolos sanitarios. La propuesta integró estudiantes y docentes universitarias, maestras, referentes familiares y los niños y niñas. Junto a la comunidad educativa se desarrollaron acciones para la pertenencia escolar y resignificación de la convivencia, la recuperación de las voces y juegos infantiles, y la elaboración de narrativas colaborativas (Barreto et al, 2020).

Palabras clave

Educación - Niñez - Transformaciones - Pandemia

ABSTRACT

EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS DURING THE PANDEMIC

A project that was carried out during the year 2020 is presented, focused on the generation of processes that guarantee the right to comprehensive education for children, in a school in Montevideo. Considering the changes in school practices generated by the Covid-19 disease, a support device was developed between the University and a public school given the worsening of the conditions that sustained school permanence and transit. Three lines of work were developed from an intercultural and inter-sectional perspective (Walsh, 2010; Viveros, 2016): a) follow-up and accompaniment of the reengagement of children unrelated to the educational system, b) multigrade and intergenerational intercultural workshop and c) diversity and health emergency,

teachers' perceptions about the new educational scenario. A critical methodological approach was proposed (Spink, 2007), with an interpretive, reflective and transformative action strategy, attending to the transformations of the school in the implementation of health protocols. The proposal integrated university students and professors, teachers, family references and children. Together with the educational community, actions were developed for school membership and redefinition of coexistence, the recovery of children's voices and games, and the development of collaborative narratives (Barreto et al, 2020).

Keywords

Education - Childhood - Transformations - Pandemic

BIBLIOGRAFÍA

- Barreto, A., Gómez, C., Da Silva, M. (2020). Narrativas colaborativas y otras historias. Recuperado de <http://5duruguay.edu.uy/sites/default/files/2020-12/2%20Narrativas%20Colaborativas%20y%20Otros%20Cuentos%202019%20-%202020.pdf>
- Spink, P. (2007). Replanteando la investigación de campo: relatos y lugares. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(50), 561-574. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70505006>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista* 52(1), 1-17. Recuperado de https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/2077
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tiapa & C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

RECONFIGURACIONES IDENTITARIAS EN JÓVENES RURALES URUGUAYOS QUE ASISTEN A LA UNIVERSIDAD

Díaz, Daniela; Da Silva Ramos, Mónica Elena
Universidad de la República. Facultad de Psicología. Montevideo, Uruguay.

RESUMEN

Se presenta el proyecto doctoral denominado “Reconfiguración identitaria de jóvenes rurales que migran a Montevideo a cursar estudios universitarios. Un estudio desde la perspectiva sociocultural de los fondos de identidad” que se desarrolla en el marco del Doctorado de Psicología de la UDELAR (Uruguay). El mismo busca aportar conocimiento científico sobre las reconfiguraciones identitarias de jóvenes rurales que acceden a estudios universitarios y que, en Uruguay, pueden considerarse un grupo minoritario y primer generación de acceso a la Universidad. El estudio se sustenta desde el marco teórico sociocultural focalizando en la perspectiva de los fondos de identidad. Se entiende por los mismos a los sentidos y significados que una nueva generación le da a los saberes, habilidades y prácticas familiares así como a los conocimientos significativos construidos en nuevos contextos de participación (Esteban Guitart, Llopart & Subero, 2016). Se utilizará el método autobiográfico narrativo y específicamente la multimetodología autobiográfica. Los resultados esperados apuntan a la construcción de información sobre las características de las resignificaciones identitarias, los modos particulares de experimentar y vivenciar la vida universitaria, así como las descripciones y sentidos que se le otorgan a los fondos de conocimiento familiares en relación al grado de (dis)continuidad con los conocimientos académicos universitarios.

Palabras clave

Fondos de identidad - Psicología cultural - Juventud rural - Universidad

ABSTRACT

IDENTITY RECONFIGURATIONS IN YOUNG URUGUAYAN RURAL PEOPLE ATTENDING THE UNIVERSITY

The doctoral project called “Identity Reconfiguration of rural youth who migrate to Montevideo to study at university is presented. A study from the sociocultural perspective of identity funds” that is developed within the framework of the Doctorate of Psychology at UDELAR (Uruguay). It seeks to provide scientific knowledge on the identity reconfigurations of rural youth who access university studies and that in Uruguay, they can be considered a minority group and the first generation of access to the University. The study is based on the sociocultural theoretical framework, focusing on the perspective of identity funds.

Knowledge funds are the meanings that a new generation gives to familiar knowledge, skills and practices as well as to significant knowledge built in new contexts of participation (Esteban Guitart, Llopart & Subero, 2016). The narrative autobiographical method will be used and specifically the autobiographical multimethodology. The expected results point to the construction of information on the characteristics of identity resignifications, the particular ways of experiencing and experiencing university life, as well as the descriptions and meanings that are given to family knowledge funds in relation to the degree of (dis) continuity with university academic knowledge.

Keywords

Identity funds - Cultural psychology - Rural youth - University

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, M., y Varela, P. (Setiembre, 2010). *Las migraciones internas de los jóvenes en el Uruguay del siglo XXI*. Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_46_Aguirre%20y%20Varela.pdf
- Castillo, J., y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. *Calidad en la educación*, 32, 44-76. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/151>
- Esteban Guitart, M., Llopart, M., & Subero, D. (2016). La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. La conexión del currículum y la práctica escolar con los contextos y formas de vida de los aprendices. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 1-7.
- Moll, L., y Greenberg, J. (1993). Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En L. Moll (Comp.). *Vigotsky y la educación* (pp. 371-403). Aique.

DESIGUALDADES DE GÉNERO EN SISTEMAS DE ACTIVIDAD INSTITUCIONALES: SITUACIONES-PROBLEMA, INTERVENCIONES Y DESAFÍOS DE DOCENTES Y AGENTES ESCOLARES

Dome, Carolina

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

RESUMEN

Se analizan dimensiones del trabajo docente y otros/as agentes educativos ante situaciones-problemas de desigualdad de género en contextos educativos, a partir de relatos producidos por 50 docentes y agentes escolares. 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 perspectiva de género en educación, desde el campo de la psicología. Se analizan Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas (Erausquin, Dome, 2018), 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 la visión de problemas y en las acciones desarrolladas; junto a dificultades en la contextualización y en la intervención sobre tramas institucionales

Palabras clave

Desigualdad de Género - Perspectivas - Intervención - Sistemas de actividad

ABSTRACT

GENDER INEQUALITIES IN INSTITUTIONAL ACTIVITY SYSTEMS: PROBLEM-SITUATIONS, INTERVENTIONS AND CHALLENGES OF TEACHERS AND SCHOOL AGENTS

Dimensions of the work of teachers and other educational agents are analyzed in the face of situations-problems of gender inequality in educational contexts, based on reports produced by 50 teachers and school agents. The research is part of

the UBACYT project “Participatory appropriation of knowledge, experiences and psycho-socio-educational tools in inter-agency activity networks. Facing challenges of inclusion with subjects of law in contexts crossed by inequalities and diversities” (2020-2023); led 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 the gender perspective in education, from the field of psychology. Questionnaires on Situations-Problem of Gender Inequality in Schools (Erausquin, Dome, 2018), administered in teaching-learning situations, mediated by the author of this work, are analyzed. 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 vision of problems and in the actions developed; together with difficulties in contextualization and intervention on institutional plots.

Keywords

Gender Inequality - Perspectives - Intervention - Activity systems

BIBLIOGRAFÍA

- Arenas Fernández, G. (1995). Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela. Estudios y Ensayos. Universidad de Málaga.
- Barragán, F. y Otros (2001). Violencia de género y curriculum. Ed. Aljibe.
- Archidona Baquero (2018). A quién le pertenece Vigotsky? Sobre un legado valioso y complejo en Educadores en perspectiva transformadora; Claudia Balagué (comp.) Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Santa Fe, 2018 pp:135-161. ISBN 978-987-1026-42-5
- Bleichmar, S. (2003). Acerca de la Subjetividad. Conferencia realizada en la Facultad de Psicología de Rosario (U.N.R.) por invitación de la Cátedra EPIS I. Recuperado el 2 de mayo de 2019 en: <http://seminario-rs.gc-rosario.com.ar>

- Butler, J. (2001). *El género en Disputa. El Feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Debarbieux, E., Blaya, C. (2001). *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issyles-Moulineaux: ESF.
- Dome, C. (2018). *Desigualdad de Género en Contextos Educativos. Perspectivas docentes sobre Situaciones y Problemas. Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*.
- Dome, C. y Erausquin C. (2017). *La Investigación-Acción como estrategia para re-visitar experiencias, posicionamientos y prácticas ante Violencias en escuelas. Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, XXIII. Publicación digital. ISSN. Portal de Publicaciones CAICYT*.
- Engeström, Y. (1991). *Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning*, *Learning and Instruction*, Vol I, 243-259. Traducción de Cátedra (Erausquin).
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. y Gregory, J. (1997) "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work", en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001) *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001.
- Erausquin, C., Zabaleta, V. (2014). *Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras*. *Revista EXT*. ISSN 2050- 7272. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. 1-36.
- Erausquin, C. y Dome, C. (2016). "Violencia simbólica, violencia institucional o invisibilidad de la mediación del sistema societal de actividad escolar: posicionamiento ético del psicólogo en educación". *I Congreso Internacional de Victimología*. Agosto 2016. Facultad Psicología UNLP.
- Lopes Louro, G. (1999). "Pedagogías de la sexualidad", en *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- Morgade, G. (coord.) (1999). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Ediciones Crujía. Buenos Aires.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XI N° 11 (Diciembre 2014) pp. 1-25 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. E J.I. Pozo y C. Monereo (Coord). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Saucedo Ramos, C. (2010). *Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela*. En A. Furlán, M. PasillasValdez, T. Spitzer, A. Nashiki (comps) *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 55-70). Buenos Aires: Noveduc.
- Vigotsky, L. (1996). *La crisis de los siete años*. En Segarte A (comp). *Psicología del Desarrollo, selección de lecturas*. Tomo I. Editorial Fé.
- Zucchermaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci. pp. 148.

ACERCA DE LA FORMACIÓN PRE PROFESIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Dubkin, Alicia; Mendez, Maria Cecilia; Mrahad, María Cecilia; Rivarola Britez, María Del Rocío
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Reflexionaremos acerca de la formación de y en los estudiantes a través de espacios no curriculares: investigación, extensión y docencia. Una práctica posible, donde se aplican y ejercen los contenidos de teorías aprendidas, abriendo paso al pensamiento crítico. Como consecuencia puede observarse uno de los efectos: la promoción de la búsqueda de sentido subjetivo para los estudiantes fomentando la creación de un entramado articulando conocimientos teóricos y experiencia. La participación en estas instancias es una decisión personal, no está sometida a calificaciones de rendimiento académico. Privilegia el respeto por los tiempos individuales, la motivación y jerarquiza el intercambio grupal. La transferencia dentro del vínculo educativo reviste importancia, se pone en juego el deseo del educador y del estudiante conmoviendo ideas previas acerca del rol profesional. Algunos de estos elementos derivan en la implicación afectiva, subjetiva y reflexiva, generando nuevos recursos de pensamiento e intervención para las situaciones que se presentan en la profesión. De ahí el interés, que el tiempo de pandemia hizo visible, del compromiso en los diversos despliegues de estos estudiantes. Se produciría un proceso de complejización de los entramados simbólicos que amplía la formación académica en los universitarios propiciando un salto cualitativo en su formación pre profesional.

Palabras clave

Pre-profesional - Formación académica

ABSTRACT

ABOUT PRE-PROFESSIONAL TRAINING IN PSYCHOLOGY STUDENTS
The purpose of this presentation is to reflect on the formation of and in students through non-curricular spaces: research, extension and teaching. A possible practice, where the contents of the learned theories are applied, exercised and instituted, opening up the possibility of critical thinking. As a consequence, one of the effects can be observed: the promotion of the search for subjective meaning for the students, fostering the creation of a framework articulating theoretical knowledge and experiential experience. Participation in these instances is a personal decision, it is not subject to academic performance qualifications. It privileges respect for individual times, motivation and prioritizes group exchange. The transfer within the educational bond is important, the desire of the educator and the student is put into

play, stirring previous ideas about the professional role. Some of these elements lead to affective, subjective and reflective involvement, generating new resources for thought and intervention for situations that arise in the profession. Hence the interest, which the time of the pandemic made visible, of the commitment in the various deployments of these students. There would be a process of complexification of the symbolic frameworks that broadens academic training in university students, promoting a qualitative leap in their pre-professional training.

Keywords

Pre-profesional - Academic training

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1975) *La violencia de la interpretación*. Amorrortu Ed. Bs As.
- Aulagnier, P. (1986) *El aprendiz de historiador y el maestro brujo*. Amorrortu Ed. Bs As.
- Bleger, J. (1966) "Psicohigiene y Psicología Institucional". Ed Paidós.
- Bleichmar, S. (1997) "Acerca del malestar sobrante" en *Revista Topia*. Nº 21.
- Dubkin, A., Giro, N., Schejtman, C. (2009) *Experiencias con niños y adolescentes en riesgo social. Construcción de redes simbólicas en la formación universitaria*. Presentación en Primer Congreso internacional de Pedagogía Universitaria, UBA.
- Brignoni, S. (2018) *Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación*. Buenos Aires: Flacso.
- Dubkin, A., Mrahad, M.C. (2011) *Formación universitaria y espacios de producción subjetiva. Del aprender obligatorio al deseo de saber*. En III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Secretaría de investigaciones, Departamento de publicaciones. ISSN. 1667-6750.
- Dubkin, A. y otros (2016) *La Construcción del rol pre-profesional en los estudiantes de psicología*". VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación. XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. 2016
- Dubkin, A. y otros (2018) *Formación pre-profesional para el estudiante. Experiencia en entornos con niños en situación de vulnerabilidad*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXV Jornadas de Investigación. XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.

- Rodríguez, M.P. (2013) "Crítica de las ideologías y teoría de la práctica". Ponencia en Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- UNCuyo y CCTMendoza.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Núñez, V. (2003) El vínculo educativo, en Tizio, Hebe. (2003): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Barcelona: Gedisa.
- Terigi, F. (2018) *Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo*. Buenos Aires: Flacso.
- Tizio, H. (2003) "Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis" Ed. Gedisa.
- Zelmanovich, P. (2020) Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: Flacso.

LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR ENTRE DISPOSITIVOS Y HETEROTOPÍAS. PERSPECTIVAS POLÍTICO FILOSÓFICAS PARA PENSAR SU LUGAR EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO

Eichenbronner, David

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

RESUMEN

El presente artículo se integra al marco del proyecto de trabajo UBACyT 20020170100376BA. Durante el año 2020 hemos realizado un conjunto de entrevistas a equipos de orientación escolar pertenecientes a cinco distritos del territorio bonaerense. Este inicio de trabajo de campo alrededor de la jurisdicción ha permitido, analizar las prácticas específicas de estas formaciones desde una mirada en clave filosófica. Así se debaten aquí por un lado el lugar institucional que ocupan los equipos de orientación en la jurisdicción; y por otro la caracterización del trabajo a través de la figura del orientador. En ese sentido pondremos especial atención en la problematización del espacio simbólico articulando la situación excepcional de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), con la noción de heterotopía recuperada de las lecturas de Michel Foucault (1967). Por el otro, se apelará a la noción de dispositivo, entendiendo que se trata de una herramienta clave en la praxis del actor psicoeducativo.

Palabras clave

Equipos de orientación - Provincia de Buenos Aires - Heterotopía - Dispositivo

ABSTRACT

SCHOOL GUIDANCE TEAMS BETWEEN DISPOSITIVE AND HETEROTOPY. PHILOSOPHICAL POLITICAL PERSPECTIVES TO THINK ABOUT THEIR PLACE IN TIMES OF ISOLATION

This article is part of the framework of the work project UBACyT 20020170100376BA. During 2020 we have conducted a set of interviews with school guidance teams belonging to five districts of the Buenos Aires territory. This beginning of field work around the jurisdiction has allowed us to analyze the specific practices of these formations from a philosophical point of view. This is how the institutional place occupied by guidance teams in the jurisdiction is debated here on the one hand; and on the other, the characterization of the work through the figure of the counselor. In this sense, we will pay special attention to the problematization of the symbolic space, articulating the exceptional

situation of social, preventive and compulsory isolation (ASPO), with the notion of heterotopy recovered from the readings of Michel Foucault (1967). On the other hand, the notion of device will be appealed, understanding that it is a key tool in the praxis of the psychoeducational actor.

Keywords

School guidance teams - Province of Buenos Aires - Heterotopia - Dispositive

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2014) *Qué es un dispositivo* - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Aristóteles (1982) *Política*, Editorial Aguilar; Madrid.
- Castro, E. (2016) *¿Qué es y qué no es un dispositivo? Profanación y veridicción*. Dispositiva. 5. 1-14.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1993) *Psicología y educación: aproximaciones a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación*. en *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- Dussel, I. (2020) *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*. Conversatorio virtual organizado por el ISEP (Instituto Superior de Estudios Pedagógicos). Recuperado en: <https://tinyurl.com/ybh4mgus> (duración 1h 19 min 07 s)
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *La invención del aula*. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Foucault, M. (2010) *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires. ed. Nueva Visión.
- Foucault, M. (2001 [1967]) *Des espaces autres*, Dits et écrits II, 1976-1988, Paris: Gallimard, 1571-81.
- Greco, M. B. (Comp.) (2020) *Equipos de orientación escolar. La intervención institucional como experiencia*. -1a ed.- Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Greco, M. B. (2019) *Intervenciones institucionales: los equipos de orientación escolar y las políticas de democratización educativa en la Argentina: historia reciente y desafíos futuros, 2009-2015* (dossier). *Revista Estado y Políticas Públicas*, Año 7 No. 13. Pp. 167-189. <http://hdl.handle.net/10469/15852>

- Greco, M.B. (2016) *Los equipos de orientación en educación y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Mantilla, L., Stolkner, A., y Minnicelli, M. (Comp.) (2017) *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara Ediciones.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014) *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención* -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Munín, H. (1989) *La Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires: cuarenta años a la búsqueda de su lugar* (Informe de investigación). Buenos Aires: CONICET - Ciencias de la Educación.
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Vega, G. (2017) *El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la "microfísica" y el tratamiento de la multiplicidad*. Revista Nuevo itinerario, Revista digital de Filosofía. Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nit/article/view/2038>

SIGNIFICACIONES ESTUDIANTILES ACERCA DE LAS PRÁCTICAS PSICOEDUCATIVAS EN LOS PROFESORADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

Fainberg, Silvina Renée

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

RESUMEN

Este trabajo constituye un apartado del proyecto de investigación Significaciones estudiantiles acerca de las prácticas psicoeducativas en los Profesorados de la Universidad Nacional del Comahue, situado en el campo de la Psicología Educativa, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo y que se desarrolla durante el periodo 2018-2022. Es de nuestro interés identificar prácticas de intervención psicoeducativas relevantes de los aprendizajes del estudiantado universitario, como así comprender el significado que las/los estudiantes otorgan a tales prácticas para la construcción de sus aprendizajes. Valiéndonos de entrevistas como herramienta metodológica nos encontramos con una narrativa que propicia el reconocimiento, deconstrucción y reconstrucción de significaciones estudiantiles acerca de sus trayectorias de prácticas de aprendizaje. Prácticas de aprendizajes, no sólo ligadas a saberes disciplinares sino, y fundamentalmente, las que permiten comprender y participar en una comunidad de prácticas como es la universidad (Chaiklin y Lave, 2001) Qué es lo que permite a nuestras/os estudiantes la permanencia y curso de sus carreras Universitarias? Cuáles son las prácticas que favorecen este saber hacer/estar en la universidad? De esta indagación emerge una narrativa en relación al aprendizaje de un rol, de un oficio: el de estudiante universitario. El presente recorte de nuestra investigación versará sobre este aprendizaje específico.

Palabras clave

Psicología Educativa - Intervenciones psicoeducativas - Oficio del estudiante - Significaciones estudiantiles

ABSTRACT

STUDENT MEANINGS ABOUT PSYCHOEDUCATIONAL PRACTICES IN THE FACULTY OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF COMAHUE

This work constitutes a section of the research project Student Meanings on psychoeducational practices in the Teaching Career of the National University of Comahue, located in the field of Educational Psychology, dependent on the Faculty of Education Sciences of the UNCo and that is developed during the 2018-2022 period. It is in our interest to identify relevant psychoeducational intervention practices for university student learning, as well as understanding the meaning that students give to such

practices for the construction of their learning. Using interviews as a methodological tool, we find a narrative that encourages the recognition, deconstruction and reconstruction of student meanings about their trajectories of learning practices. Learning practices, not only linked to disciplinary knowledge but, fundamentally, those that allow understanding and participating in a community of practices such as the university (Chaiklin and Lave, 2001) What allows our students the permanence and course of their university careers? What are the practices that favor this know-how / being in the university? From this inquiry emerges a narrative in relation to learning a role, a trade: that of a university student. The present section of our research will focus on this specific learning.

Keywords

Educational Psychology - Psychoeducational interventions - The student's trade - Student meanings

BIBLIOGRAFÍA

- Castoriadis, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1. Barcelona: Tusquets.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Comp.) *Estudiar las prácticas*. Bs. As.: Amorrortu.
- Cole, M. (1999) *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En Chaiklin, S y Lave, J. (Comp.). *Estudiar las prácticas*. Bs. As.: Amorrortu.
- Fenstermacher, G. (1989) *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, V. & Guerra (2007) Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, N° 1: 25-43. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n1/art01.pdf>
- Langa Rosado, D. (2004) *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*. URL Oficial: <http://eprints.ucm.es/4709/1/T26504.pdf>
- Litwin, E., Palou de Maté & otras (2006) *Evaluar la propia enseñanza: Los escenarios de la escuela media*. Universidad Nacional del Comahue. Gral Roca: Edit. Publifadecs.



Litwin, E. (2009) Conferencia *Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI*. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. UBA. Buenos Aires.

Martínez, S. (comp) (2011) *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y permanencia de los/as estudiantes*. Neuquén: EDUCO.

Martínez Ruiz & Sauleda Parés (2002) *La constitución de la profesionalidad de los profesores*. España: Editorial Club Universitario.

ALTERNATIVAS PARA PENSAR LA DOCENCIA Y LA “PUESTA DE LÍMITES” EN CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERADOS EN MÉXICO

Flores Manzano, Nelva Denise; Vargas Garduño, María De Lourdes; Méndez Puga, Ana María
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, México.

RESUMEN

El quehacer psicológico en contextos educativos mexicanos suele ser convocado desde miradas patologizantes, que buscan controlar la conducta mediante “la puesta de límites”, más allá de los modos de constitución psíquica prevaletentes en niños y niñas. Al acercarnos a los estudiantes, reconocemos vías de encuentro con el placer puestas en sitios diferentes a la escuela, modelos identificatorios que valoran formas distintas de encuentro con el mundo, recursos simbólicos pobres que tienden a la descarga, y la constitución de legalidades basadas en la violencia y arbitrariedad. A través de grupos de reflexión con docentes, nos propusimos poner en cuestión la “falta de límites” y las etiquetas, a fin de posibilitar un ejercicio docente más placentero, abierto a posibilidades de creación y enriquecimiento mutuo. Partimos de la propuesta de la ética de Bleichmar (2011): la mirada del semejante, el pensamiento del otro y de uno mismo como ejes a partir de los cuales las y los docentes pueden pensar su posición frente a sus estudiantes, posibilitando la puesta en marcha de legalidades pactadas desde lo que importa a la comunidad educativa y no desde la imposición de límites que perpetúan la violencia, exclusión y estigma que llevan niños de contextos mexicanos vulnerados.

Palabras clave

Docencia - Educación básica - Ética - Contextos vulnerados

ABSTRACT

ALTERNATIVES TO THINK ABOUT TEACHING AND THE “SETTING OF LIMITS” IN VIOLATED EDUCATIONAL CONTEXTS IN MÉXICO
Psychological work in Mexican educational contexts is usually summoned from pathologizing views, which seek to control behavior by “setting limits”, beyond the modes of psychic constitution prevailing in boys and girls. By approaching students, we recognize ways of encountering pleasure placed in places other than the school, identifying models that value different ways of encountering the world, poor symbolic resources that tend to discharge, and the constitution of legalities based on the violence and arbitrariness. Through reflection groups with teachers, we set out to question the “lack of limits” and labels, in order to

enable a more pleasant teaching exercise, open to possibilities of mutual creation and enrichment. We start from the proposal of ethics by Bleichmar (2011): the look of the other, the thinking of the other and of oneself as axes from which teachers can think about their position in front of their students, making it possible to implement agreed legalities from what matters to the educational community and not from the imposition of limits that perpetuate the violence, exclusion and stigma that children from vulnerable contexts carry.

Keywords

Teaching - Basic education - Ethics - Violated contexts

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, - Entreideas.
- Bleichmar, S. (2011). *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Paidós.
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires: Amorrortu.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN SUBJETIVANTES Y TRANSFORMACIONES SIMBÓLICAS EN UN DISPOSITIVO DE APOYO ESCOLAR EN EL ÁMBITO COMUNITARIO

Franco, Priscila Judith
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. 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, este proyecto se plantea 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; y explorar las posibles transformaciones subjetivas en los procesos de simbolización de los/as niños/as y adolescentes que concurren al espacio. A tal efecto, se realizará un estudio exploratorio de carácter cualitativo, para elaborar mediaciones conceptuales entre hipótesis teóricas complejas e indicadores y descriptores de los procesos en estudio. El dispositivo se conformó a mediados del 2020, como respuesta a la demanda de la población que concurre regularmente a talleres recreativos en la Asociación Civil Pequeños Pasos, ubicada en el partido de San Martín, en la Provincia de Buenos Aires, caracterizado por un contexto de alto riesgo social y de vulnerabilidad, quienes vieron restringidos sus espacios de interacción con docentes y compañeros por los cambios en la escolarización introducidos por la pandemia.

Palabras clave

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

ABSTRACT

SUBJECTIVISING INTERVENTION STRATEGIES AND SYMBOLIC TRANSFORMATIONS IN A SCHOOL SUPPORT SYSTEM IN A 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, this Project presents the following overall goals: to elaborate conceptualizations 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 symbolization tools that are at the basis of school learning; and to

explore the possible subjective transformations in the symbolization processes of children and adolescents who attend the space. To that end, an exploratory and qualitative research will be expounded in order to draw up conceptual connections between complex theoretical hypotheses and indicators and descriptive elements of the processes under analysis. The device was created by mid 2020 as an answer to a community demand of those who regularly attend recreation workshops at the Civil Association Pequeños Pasos located in San Martín, Buenos Aires. This district is exposed to serious social risks and vulnerability. Those attending the workshop were deprived of their space of interaction with teachers and peers due to schooling restrictions derived from global pandemic.

Keywords

School support - Children and adolescents - Symbolization processes - Subjectivity

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 9(3), 25-43.
- 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.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault filósofo*. Barcelona, Gedisa.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis Educativa, Ponta Grossa*, Vol. 15.
- 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). Balance 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.
- Schwal, M. A. (2021). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, Vol. 4(1), 5-10.
- 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.

LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS FUTUROS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

García, Alejandra Elisa; García Morillo, Natalia Alejandra; Mazza, Adriana
Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación. Dirección de Orientación al Estudiante. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo surge como resultado de reflexionar sobre las particularidades observadas en los talleres virtuales de orientación vocacional que continuamos desarrollando en DOE UBA, desde hace más de una década, pero que durante el período de implementación de las medidas de aislamiento social, se convirtieron en una modalidad de abordaje grupal destacada. Nuestros entornos virtuales de orientación, diseñados e implementados por psicólogos/as orientadores/as, se consolidaron en tiempos de pandemia, como un espacio para que los/as jóvenes puedan continuar delineando sus proyectos de futuro, desde un presente que se caracteriza por ser desconcertante e inédito. La participación de los/as jóvenes en aquellos recursos del taller que indagaban expectativas y representaciones sociales sobre el futuro, nos interrogaron acerca de cómo el presente restrictivo y el contexto de mayor incertidumbre que hayamos vivido, inciden, en las maneras de construir proyectos futuros y cómo asumirse protagonistas de sus decisiones. Orientar en estos nuevos escenarios, nos convoca como profesionales a generar experiencias potentes que alojen las inquietudes de los/as jóvenes. También nos interpela a crear recursos que los/as ayuden a pensar anticipadamente en su futuro, propiciando un lugar activo con múltiples miradas, para construir sus proyectos en el mundo cambiante que nos rodea.

Palabras clave

Orientación Vocacional - Entornos virtuales - Pandemia - Proyectos futuros

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF FUTURE PROJECTS IN TIMES OF PANDEMIC

This work is the result of reflecting on the features that have been observed in the virtual workshops of vocational guidance, that we have been developing in DOE UBA for ten years, but that during the period of social isolation measures, they became an outstanding approach modality. Our virtual environments of orientation, which have been designed and implemented by guidance psychologists, were consolidated during the pandemic, and they operate as a place for young people to continue outlining their future projects, taking into account the present situation that is unprecedented and upsetting. The involvement of young people in those resources of the workshop that inves-

tigate social expectations and representations about the future, makes psychologists wonder how the restrictive present and the most uncertain environment in which we have lived, affect the way someone builds up future projects and how someone can be responsible for their own decisions. Guidance in this new reality summons us together as professionals to create powerful experiences that hold young people's concerns. It also leads us to create resources which help them to think about the future with anticipation, facilitating an active place with multiple points of view to build up projects in this changing world around us.

Keywords

Vocational Guidance - Virtual environments - Pandemic - Future Projects

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Chicos.net. (2020, septiembre). *Adolescentes en pandemia. Una investigación realizada por Chicos.net*. Disponible en: https://www.chicos.net/wp-content/uploads/2020/09/chicosnet_informe_adolescentes_en_pandemia_2020.pdf
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cobo, C., Cortesi, S., Brossi, L., Doccetti, S., Lombana, A., Remolina, N., Winocur, R. y Zucchetti, A. (Eds.). (2018). *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina*. Montevideo, Uruguay: Penguin Random House.
- 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.
- García, A. y Mazza, A. (Noviembre 2020). *Orientación vocacional en cuarentena*. 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 I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología, UBA. ISSN 2618-2238. Disponible en <http://jimemorias.psi.uba.ar/> pp 235.
- García, A., García Morillo, N., Mazza, A. (Noviembre, 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, UBA. ISSN 1667-6750 (impresa) ISSN 2618-2238 (en línea) <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2018> pp 303

- Guichard, J. (1995). La escuela y las representaciones de futuro en los adolescentes. Laertes: Barcelona. España.
- OAJ (2020, Junio). *Pandemia en Argentina. El tiempo detenido de adolescentes y jóvenes*. Observatorio de Adolescentes y Jóvenes. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Disponible en: <http://observatoriojovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/113/2020/06/El-tiempo-detenido-primer-informe-2.pdf>
- Organización internacional del trabajo (2020). *Los jóvenes y la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental*. Informe de la encuesta 2020. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf
- 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.
- 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>
- 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/amilkarbrunal/docs/revista_de_orientaci__n_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 <http://tinyurl.com/ActasVirtualUSATIC2016-Bubok>
- UNICEF (2020, 9 junio). *Adolescencia en tiempos de #COVID19. Cómo viven las y los adolescentes la pandemia por coronavirus y el aislamiento social, preventivo y obligatorio*. Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/historias/adolescencia-en-tiempos-de-covid19>
- UNICEF (2020, Agosto). *El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes. Encuesta de percepción y actitudes de la población. Segunda ola. Informe de resultados*. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/8966/file/Encuesta%20R%C3%A1pida%20COVID-19%20-%202da%20ola.pdf>
- UNICEF (2020, Noviembre). *El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes. Encuesta de percepción y actitudes de la población. Tercera ola. Informe de resultados*. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/9696/file/Encuesta%20de%20Percepci%C3%B3n%20y%20Actitudes%20de%20la%20Poblaci%C3%B3n%20-%20Tercera%20ola.pdf>

DILEMAS Y CONTRADICCIONES: ¿QUÉ SUCEDE AL PENSAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CONJUNTO?

Gonzalez, Pilar

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

RESUMEN

El objetivo principal de este escrito fue identificar dilemas y contradicciones surgidas al pensar el derecho a la educación, el cuidado, y la perspectiva de género. Se realizó un estudio exploratorio-cualitativo con algunos agentes educativos pertenecientes a un Centro Educativo de carácter público ubicado en CABA, cuya población se encuentra por debajo de la línea de pobreza. Las herramientas utilizadas para la recolección de datos fueron entrevistas semi-dirigidas y un Cuestionario de Situación Problema de Intervención para Docentes (Erasquin, 2015). Los resultados indicaron que si bien se trabaja para sostener el derecho a la educación, las dificultades estructurales con las que se enfrentan son muy grandes, lo cual -implícitamente- afecta el bienestar de la comunidad educativa. Se tomaron los aportes teóricos de Erasquin (2019) sobre la ética del semejante, Kaplan (2006) acerca de las violencias escolares, Morgade (2011) sobre ESI, y Rodrigo (1999) sobre modelos mentales, para interpretar los resultados. Se concluyó que lograr espacios donde la violencia se limite debe sostenerse en un trabajo que articule comunidad-Estado-sociedad, insistiendo en la creación de un currículum escolar que contemple la educación sexual integral, la perspectiva de género y la ética del semejante como horizontes orientadores, para resguardar la salud de las comunidades educativas.

Palabras clave

Ética del semejante - Violencias escolares - Educación Sexual Integral - Modelos mentales

ABSTRACT

DILEMMA AND CONFLICTS: WHAT HAPPENS WHEN WE THINK ABOUT EDUCATION RIGHTS AND GENDER PERSPECTIVE AS ONE? The main subject of this writing was to identify the dilemma and conflict that comes with thinking about the education and care along with gender perspective. An exploratory-qualitative study was carried on, along with some educational agents from a public educational centre, from Ciudad Autónoma de Buenos Aires, whose population is under the poverty line. The tools that were used for the data collect were: semi-directed interviews and a Questionnaire of Problematic Situation of intervention for teachers. (Erasquin, 2015). The results showed that, even

though a lot of work has been done to sustain education rights, the structural difficulties are enormous, and that affects the wellbeing of the educational community. Also, theoretical contributions like Erasquin's ethics of the fellow, Kaplan's forms of school violence, Morgade's sex education and Rodrigo's mental model, were used to interpret the results. It was concluded that achieving spaces where violence is limited must be sustained in a work that unites community-state-society insisting on the creation of a school curriculum that contemplates sexual education, gender perspective and the ethics of the fellow as a guide, to safeguard the health of educational communities.

Keywords

Ethics of the fellow - School violence - Sex Education - Mental model

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. La Declaración Universal de Derechos Humanos | Naciones Unidas.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Di Iorio, J. (2016). Perspectiva psicosocial de las vulneraciones sociales: diferencias económicas, desigualdades jurídicas y descalificaciones sociales. En M. Wainstein (Comp.) *Escritos de Psicología Social* (pp. 175-188). Buenos Aires: JCE Ediciones.
- Erasquin, Cristina, Andrades-Moya, Jonathan I., Corvera, Gustavo, Dome, Carolina, Galiñanes Arias, Ailín, Hernández-Ortiz, Silvana S., Lira González, Julio Cesar, Mazú, Adamna, Quintana Avello, Ingrid, Quiñones Peña, Juan Pablo, Sánchez, Juan Manuel, Salas, Gonzalo, Scholten, Hernán, Villamar Bañuelos, Alejandro y Villanueva Badiello, Francisco Javier (2019). *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina-Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos* (edición digital 2.09). CABA: PsiDispa. (PDF) Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias | Carolina Dome - Academia.edu
- Gallego Diéguez, J. y Fortuny i Gras, M. (1988). Educación para la salud. En *Revista de Educación n°287*. Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España. EDUCACION PARA LA SALUD.
- Garay, O. E. (2017). Derecho a la Salud I. *Ministerio de Salud de la Nación. OPS/OMS*.

- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J.L., y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol. 9 (3). 181-198. Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria | Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 2447-2456. Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina Emotions, concerns and reflections regard
- Kaplan, C. (dir.), Castorina, J., Kantarovich, G., Orce, V., Brener, G., García, S., Mutchinick, A. y Fainsod, P. (2006). Violencias en plural. Sociología de las violencias. Ficha bibliográfica. En Miño y Dávila Bs. As. Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela
- Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006). LEY N° 26.206 LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL TÍTULO I DISPOSICIONES GENERALES CAPÍTULO I PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTÍAS ARTÍCULO 1º
- Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006). Texto completo.
- López López, G. (2012). Análisis de la obra de Silvia Bleichmar: Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. *Perfiles educativos*, 34(138), 19-28. Recuperado en 12 de mayo de 2021, de Análisis de la obra de Silvia Bleichmar: Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexual justa*. Editorial La Crujía. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Publicado en *Novedades Educativas- Nro. 184*. Untitled
- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3(1), e080-e080. Descentrada - Revistas de la FaHCE (unlp.edu.ar)
- Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo M.J. y Arnay J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós. 1997.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana: Aula XXI.
- Scioscioli, S. (2015). Bases constitucionales de la educación básica en la Argentina. *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo Libros. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Vicent Marques, J. (1997) Varón y Patriarcado. En Valdés, T. y Olavarría J. (eds.) *Masculinidad/es. Poder y Crisis* (pp. 17-30). Santiago de Chile. Chile: Ediciones de las Mujeres N°24.

LA ORIENTACIÓN PSICOEDUCATIVA COMO MOVIMIENTO PLURAL. ENTRE DIÁLOGOS, TRAYECTORIAS Y AFECTOS

Greco, María Beatriz; Eichenbronner, David; Fernandez Tobal, Claudia; Astinza, Silvia; Zacco, Agustina
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente artículo ha sido realizado en el marco del proyecto UBACyT denominado “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 del mismo gira en torno a un análisis particular de la tarea de los equipos de orientación (EOE), que se propone revisar sentidos contemplando el entramado de movimientos plurales, trayectorias y afectos que lo circunscriben. Para ello se toman en consideración los desarrollos teóricos en torno a las nociones de cartografía (Rolnik, 2008) y giro afectivo (Ahmed, 2021, Berlant, 1998). A raíz de dichas lecturas surge la articulación con la pregunta acerca de las diferencias entre asesorar y orientar como parte de la labor de los EOE y sobre la manera en que esto conmueve los sentidos que circulan en los territorios escolares. Para lograr este estudio se tomaron como referencia una serie de entrevistas realizadas en los últimos tiempos a equipos pertenecientes a distintos distritos del conurbano bonaerense.

Palabras clave

Equipos de orientación - Afectos - Intervención inst - Cartografías

ABSTRACT

THE PSYCHOEDUCATIONAL ORIENTATION AS A PLURAL MOVEMENT. BETWEEN DIALOGUES, TRAJECTORIES AND AFFECTS

This abstract exposes what has been done by 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). Its objective is based on the analysis of the task of the guidance teams (EOE), reviewing meanings and incorporating categories; weaving plural movements, trajectories and affects. For this, the theoretical developments around the notions of cartography (Rolnik, 2008) and affective turn (Ahmed, 2021, Berlant, 1998) are taken into consideration. As a result of these readings, the articulation arises with the question about the differences between advising and guiding as part of the work of the EOE and about the way in which this moves the senses that circulate in the school territories. To achieve this study, a series of interviews carried out

in recent times with teams belonging to different districts of the Buenos Aires province were taken as a reference.

Keywords

Psychoeducational guidance - Affections - Institutional interventions

BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, J. (2000). Del acompañamiento en tanto que paradigma. Revista del servicio de formación permanente de la Universidad de Paris VIII. París.
- Berlant, L. (1998). “Intimacy: a special issue” en *Intimacy*, Revista Critical Inquiry Volumen 21, Número 2, Invierno, University of Chicago Press.
- (2011) *Cruel optimism*, Durham & London, Duke University press.
- D.G.C. Y E. Comunicación conjunta 1/08 “Puntuaciones acerca de Reuniones de Equipo Escolar Básico (R.E.E.B.)” En: https://abc.gob.ar/secretarias/niveles/normativa_para_primaria
- Greco, B. (2020). Intervenciones en tiempos de coronavirus: subjetividades y tecnologías. Sobre tramas, espejos y prácticas. En Filidoro, N. et al. (comp.) *La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- 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. Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Disposición 76/08. En: http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/disposicion_ndeg_76-08._rol_del_equipo_de_orientacion_escolar.pdf
- CFE N° 239/14. Anexo II. Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo”
- Rolnik, S. (2008). *Cartografía sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina.
- Stewart, K. (2019, enero-diciembre). El mundo que se hizo visible a través de lo afectivo. *Revista Corpo-grafías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 6(6), 167-175 / ISSN 2390-0288.

ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ADOLESCENTES EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD SOCIAL DE LA PLATA Y GRAN LA PLATA. EFECTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SU SUBJETIVIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Iglesias, Irina

CONICET - Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. La Plata, Argentina.

RESUMEN

El presente escrito se enmarca en el Proyecto de Investigación interdisciplinaria “Efectos de la desigualdad social en la construcción de la subjetividad de adolescentes: lazo social y trayectorias educativas” (PPID, 2019-2021/H053) con sede en el IdIHCS (UNLP-Conicet) dirigido por la Esp. Adriana Denegri. Formula como objetivo general analizar los efectos de la desigualdad -considerando múltiples dimensiones- en la constitución de la subjetividad de adolescentes, en particular en lo que hace a la conformación lazos sociales y trayectorias educativas. El diseño metodológico comprende trabajo de campo con muestra intencional y empleo de entrevistas en profundidad. La muestra es de adolescentes escolarizados, entre 14 y 17 años, de diferentes géneros, que concurren a escuelas ubicadas en La Plata y Gran La Plata con características disímiles en cuanto a su comunidad. En esta oportunidad analizaremos 8 entrevistas administradas centrándonos en el recorrido de sus trayectorias escolares reales (Terigi, 2007). Se pondrán en juego las tensiones entre la brecha digital y brecha educativa, los desafíos y alcances de la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia de estos sujetos adolescentes y el impacto del ASPO en la construcción de su subjetividad (Bleichmar, 2009), entramada en un tiempo histórico-cultural y desde una posición social (Dubet, 2015).

Palabras clave

Adolescencias - Desigualdad social - Trayectorias educativas - Continuidad pedagógica

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE SCHOOL TRAJECTORIES OF ADOLESCENTS IN CONTEXTS OF SOCIAL INEQUALITY OF LA PLATA AND GRAN LA PLATA. EFFECTS ON THE CONSTRUCTION OF YOUR SUBJECTIVITY IN TIMES OF PANDEMIC

This writing is part of the Interdisciplinary Research Project “Effects of social inequality in the construction of adolescent subjectivity: social bond and educational trajectories” (PPID, 2019-2021 / H053) based at the IdIHCS (UNLP-Conicet) directed by Esp. Adriana Denegri. It formulates as a general objective to analyze the effects of inequality -considering multiple dimensions- in the constitution of the subjectivity of adolescents, in particular regarding the formation of social ties and educational trajectories. The methodological design includes field work with an intentional sample and the use of in-depth interviews. The sample is made up of adolescents in school, between 14 and 17 years old, of different genders, who attend schools located in La Plata and Gran La Plata with dissimilar characteristics regarding their community. On this occasion, we will analyze 8 administered interviews focusing on their actual school careers (Terigi, 2007). The tensions between the digital gap and the educational gap, the challenges and scope of pedagogical continuity in times of pandemic of these adolescent subjects and the impact of the ASPO on the construction of their subjectivity (Bleichmar, 2009), framed in a historical-cultural time and from a social position (Dubet, 2015).

Keywords

Adolescents - Social inequality - Educational trajectories - Pedagogical continuity

BIBLIOGRAFÍA

- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). Ética y etiqueta. Cap. 6. En *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social* (pp. 77-97). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2002). *Dolor País*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bleichmar, S. (2009). El desmantelamiento de la subjetividad y el estallido del yo. Buenos Aires: Topía.
- Bleichmar, S. (2012). *Violencia social- violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Campanari, C. (2020). La pandemia saca a la luz “las desigualdades que plantea la nueva brecha digital” 22/04/2020, recuperado de <https://www.telam.com.ar/notas/202004/454959-pandemia-brecha-digital.html>
- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001). “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”, Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio; M. Poggi, D. Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM-Novidades Educativas.
- Dubet, F. (2015) ¿Por qué preferimos la desigualdad? aunque digamos lo contrario. Bs. As.: Siglo XXI.
- 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), pp. 59-81. La Plata: EDULP.
- Erausquin, C., Denegri, A. y otrxs (2020). Violencias de desigualdad y exclusión. Epistemologías ¿de resistencia o supervivencia? en escenarios educativos y sociales atravesados por la Pandemia. Memorias del Congreso Virtual de la Sociedad Interamericana de Psicología 2020: Aportes de la Psicología ante la Covid-19.
- Fernández (2009). Las diferencias desigualadas: multiplicidades, intervenciones, políticas y transdisciplina. *Revista Nómadas* pp.22-33. Bogotá: Universidad Central de Colombia.
- Firpo, S. (2015). *La construcción subjetiva y social de los adolescentes. Vigencia del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Freire, P. (2014 [1993]). Identidad Cultural y Educación. En *Cartas a quien pretende enseñar* (pp. 115-122). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grimson, A.(c) (2020). El Futuro después del COVID- 19. Buenos Aires: Argentina futura, Presidencia de la Nación. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/noticias/lanzamiento-editorial-el-futuro-despues-del-covid-19>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, Vol. VIII, Nro. 17 (pp. 37-66).
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en: Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, (pp.23-39).

EL ACOMPAÑAMIENTO DESDE ENTORNOS VIRTUALES EN EL INGRESO A PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Leone Gallardo, Delia

Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. Tucumán, Argentina.

RESUMEN

El trabajo se enmarca en el 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-Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Según Boaventura de Sousa (2007) la Universidad atravesaba una revolución en las tecnologías de información, y, las circunstancias actuales plantean nuevos escenarios e implicó una redefinición de la tarea docente y nuevas configuraciones de la clase. Maggio (2018), propone reinventar las prácticas de enseñanza en ambientes de alta incertidumbre y la posibilidad de sostener la reinención como horizonte de transformación. Se analizan estrategias de acompañamiento frente a dificultades en la transición que presentan ingresantes a Psicología (UNT), en un contexto complejo atravesado por la virtualidad. Desde un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, se administró una encuesta de preguntas abiertas, previo consentimiento informado. Resultados preliminares consideran que la utilización de las redes sociales (Instagram o Facebook) favoreció el proceso de integración. Se concluye que en la actualidad la cultura de los jóvenes pasa por diversos dispositivos que usan de modo cotidiano, por lo que una manera de acompañar es hacernos presentes por donde sabemos que los vamos a encontrar, como una manera de explorar nuevas opciones.

Palabras clave

Acompañamiento - Virtualidad - Ingreso - Universidad

ABSTRACT

THE ACCOMPANIMENT FROM VIRTUAL ENVIRONMENTS IN THE ADMISSION TO PSYCHOLOGY OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF TUCUMÁN

The work is part of the Project “On the way to University: Current challenges in the Middle School-Higher Studies transition”, dependent on the Secretary of Science, Art and Technological Innovation-National University of Tucumán (UNT). According to Boaventura de Sousa (2007) the University was going through a revolution in information technologies, and the current circumstances pose new scenarios and implied a redefinition of the teaching task and new class configurations. Maggio (2018),

proposes to reinvent teaching practices in environments of high uncertainty and the possibility of sustaining reinvention as a horizon of transformation. Accompanying strategies are analyzed in the face of difficulties in the transition presented by new entrants to Psychology (UNT), in a complex context crossed by virtuality. From an exploratory qualitative approach, an open question survey was administered, with prior informed consent. Preliminary results consider that the use of social networks (Instagram or Facebook) favored the integration process. It is concluded that at present the culture of young people goes through various devices that they use on a daily basis, so one way to accompany us is to be present where we know we will find them, as a way to explore new options.

Keywords

Accompaniment - Virtuality - Admission - University

BIBLIOGRAFÍA

- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM.
- Dussel, I. (2018). *¿Nuevas formas de enseñar y aprender?* Revista Perfiles Educativos, vol. XL, número especial, IISUE-UN.
- Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia*. Bs. As.: Ed Paidós.
- Rascovan, S. (2018). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Zerva, A. (2020). *Tiempo de transiciones: acompañar adolescentes en experiencias de elección*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

LAS CONSTRUCCIONES IMAGINARIAS SOBRE LA VIRTUALIDAD EN EL INGRESO A PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Leone Gallardo, Delia

Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. Tucumán, Argentina.

RESUMEN

Este escrito se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación “En camino a la Universidad. Desafíos actuales en la Transición Escuela Media-Estudios Superiores, dependiente de la Secretaria de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica, de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Castoriadis (1998) define al imaginario como esa capacidad de investir objetos imperceptibles, socialmente instituidos, que tienen existencia social, y sentido psíquico, de encontrar en ellas placer. Se propone explorar las significaciones subjetivas que los/las ingresantes a Psicología (UNT) le asignan a la virtualidad y en la cual la Universidad se considera el contexto y espacio institucional en donde los/as estudiantes aspiran a concretar sus deseos y proyectos futuros. A partir de un enfoque metodológico-cualitativo se administró una Encuesta con preguntas abiertas a alumnos/as que cursaron la asignatura Integración Universitaria durante el año 2021. Los resultados indican que los estudiantes han construido representaciones sobre la virtualidad organizadas alrededor de dos ejes de análisis: Las potencialidades y las dificultades. Se concluye que conocer desde sus discursos cómo operan los nuevos contenidos, harían posible generar estrategias que permitan intervenir y transformar esas significaciones que podrían obtener la concreción de sus proyectos y así facilitar su inclusión y permanencia en la Universidad.

Palabras clave

Imaginario - Virtualidad - Ingreso - Universidad

ABSTRACT

THE IMAGINARY CONSTRUCTIONS ON VIRTUALITY IN THE ADMISSION TO PSYCHOLOGY OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF TUCUMÁN

This writing is part of the Research Project “On the way to the University. Current challenges in the Transition Middle School-Higher Studies, dependent on the Secretary of Science, Art and Technological Innovation, of the National University of Tucumán (UNT). Castoriadis (1998) defines the imaginary as that ability to invest imperceptible, socially instituted objects that have a social existence and a psychic sense of finding pleasure in them. It is proposed to explore the subjective meanings that newcomers to Psychology (UNT) assign to virtuality and in which the Uni-

versity is considered the context and institutional space where students aspire to realize their wishes and future projects. From a methodological-qualitative approach, a Survey with open questions was administered to students who took the University Integration course during the year 2021. The results indicate that students have constructed representations about virtuality organized around two axes of analysis: The potentialities and the difficulties. It is concluded that knowing from their speeches how the new contents operate, would make it possible to generate strategies that allow to intervene and transform those meanings that could block the realization of their projects and thus facilitate their inclusion and permanence in the University.

Keywords

Imaginary - Virtuality - Admission - University

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En D. Aisenson, J.A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi, y S. Schlemenson (Eds.). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. (pp.71-95). Buenos Aires: Ed. NOVEDUC.
- Castoriadis, C. (1998). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lobo, M.I. (2000). Construcción de la subjetividad y proyecto de futuro. En *el Imaginario Social en el discurso de los Jóvenes*. Tucumán: Ediciones Magna.
- Rascovan, S. (2005). Orientación vocacional. Una perspectiva crítica. Buenos Aires: Paidós.

SUJETO ESCOLAR Y PANDEMIA: DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA

Lluch, Maité

Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. Santa Rosa, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo pensar las transformaciones del “sujeto-escolar” en tiempos de pandemia, en tanto es efecto de las prácticas discursivas que promueven modos de ser, estar y hacer en y con el mundo (Negrete, Borel y Elgarte, 2011). En este sentido, se presta especial interés a la significación de las “marcas” y “gestos educativos” (Skliar, 2020; Diamant, 2014; Camillioni, 2007), que emergen en el discurso docente, a través de la reflexión en torno a las propias prácticas de enseñanza (Molinari, 2016; Litwin, 2008) de docentes pampeanos de enseñanza primaria y media. El borramiento de la “acción escolar”, para dar paso a una escuela asistencial, principal agente de políticas sociales de inclusión tecnoeducativa, y de sostén sociocomunitario; invita a reflexionar sobre la continuidades y cambios en la cultura institucional. Así, aparece un “sujeto-escolar”, escindido entre el ámbito privado (el hogar), y la simulación del dispositivo-escuela que propone la virtualidad (López Molina, 2008; Carli, S.; Lezcano, A.; Farol, M., y Amuchsategui, M., 1999); la tensión entre estos espacios de socialización plantea nuevos desafíos educativos, en tanto el docente debe construir “un afuera” en “el adentro”, con el riesgo que aquello implica: el derribo de la autoridad pedagógica (Neme, 2020).

Palabras clave

Sujeto escolar - Pandemia - Marcas - Enseñanza

ABSTRACT

SCHOOL SUBJECT AND PANDEMIC: CHALLENGES FOR EDUCATION
The present work aims to think about the transformations of the “school subject” in times of pandemic, as it is the effect of discursive practices that promote ways of being, being and doing in and with the world (Negrete, Borel & Elgarte, 2011). In this sense, special interest is given to the significance of “marks” and “educational gestures” (Skliar, 2020; Diamant, 2014; Camillioni, 2007), which emerge in the teaching discourse, through reflection on the teaching practices themselves (Molinari, 2016; Litwin, 2008) of primary and secondary school teachers from La Pampa. The erasure of the “school action”, to give way to a welfare school, the main agent of social policies of techno-educational inclusion, and of socio-community support; invites us to think about the continuities and changes of the institutional culture. Thus, a “school-subject” appears, divided between the private sphere (the home), and the simulation of the school-device

that virtuality proposes (López Molina, 2008; Carli, S.; Lezcano, A.; Farol, M., and Amuchsategui, M., 1999); The tension between these spaces for socialization poses new educational challenges, as the teacher must build “an outside” on “the inside”, with the risk that this implies: the demolition of pedagogical authority (Neme, 2020).

Keywords

Schollar subject - Pandemic - Marks - Education

BIBLIOGRAFÍA

- Camillioni, A. (2007). *El saber didáctico*. Cap. I, II y III. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S., Lezcano, A., Farol, M., y Amuchsategui, M. (1999). De la familia a la escuela infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana.
- Diamant, A. (2014). Enseñar en tiempos de cambio: la construcción del buen enseñante y de la buena enseñanza. En Mateos Giménez, A. (Comp.) *Mejores docentes, mejores educadores. Innovación*. Cap. I. Málaga: Editorial Aljibe. Disponible en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/la_construccion.pdf
- Litwin, E. (2008). El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas (Cap. IV y V) en *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.
- López Molina, E. (2008). Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo. *93*, 109-115.
- Molinari, A. (2016). *¿Qué es aprender a enseñar? Le Monde Diplomatique*. Suplemento la Educación en Debate #44. Recuperado de <https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-38-al-47-ano-2016/item/48-que-es-aprender-a-ensenar>
- Neme, E. (2020). Aprendizajes, sujetos y pandemia: algunas reflexiones desde la Psicopedagogía. *Revista Nuevas Propuestas*, (55), 120-127. Recuperado a partir de <http://revistas.ucse.edu.ar/ojsucse/index.php/nuevaspropuestas/article/view/27>
- Negrete, M. A., Borel, M. C., Elgarte, R. (2011). La escuela como texto: Sus marcas subjetivantes en la adolescencia [En línea]. 3er Congreso Internacional de Investigación, 15 al 17 de noviembre de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1517/ev.1517.pdf
- Skliar, C. (2020). Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. En: *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores). Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

NIVELES DE SATISFACCIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA DE LA UBA Y LA UNC

Longo Lippera, Daniela; Palavecino, Damian; López, Facundo; De Bernardez, Lara
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El nivel de satisfacción de los estudiantes es uno de los indicadores más importantes para medir la calidad educativa de una institución, siendo que refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos, permitiendo identificar aspectos positivos y negativos de la misma y posibilitando estrategias de mejora de la educación. Se entiende a la satisfacción como el nivel del estado de ánimo de los estudiantes respecto a su institución, resultado de la percepción proveniente del cumplimiento de sus necesidades, expectativas y requisitos. El presente trabajo de investigación tiene como objetivo examinar los niveles de satisfacción con el plan de estudios de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad de Buenos Aires (UBA) a partir de la construcción y administración de una escala de manera online. Se evaluarán cuatro dimensiones: satisfacción con el material bibliográfico, satisfacción en cuanto a la formación profesional, satisfacción en cuanto a la estructura del plan de estudios y satisfacción en cuanto al marco teórico de la universidad.

Palabras clave

Formación profesional - Satisfacción estudiantil - Plan de estudio - Niveles de satisfacción

ABSTRACT

LEVELS OF SATISFACTION WITH THE CURRICULUM IN PSYCHOLOGY UNIVERSITY STUDENTS OF THE UBA AND THE UNC

The level of student satisfaction is one of the most important indicators to measure the educational quality of an institution, being that it reflects the efficiency of academic and administrative services. The objective of this research is to examine the levels of satisfaction with the curriculum of university students of the Bachelor of Psychology at the National University of Córdoba (UNC) and the University of Buenos Aires (UBA). To do so an online scale was built and administered. Four dimensions were evaluated: satisfaction with the bibliographic material, satisfaction with professional training, satisfaction with the structure of the study plan, and satisfaction with the theoretical framework of the university. Finally a quantitative analysis of the results was carried out.

Keywords

Vocational training - Student satisfaction - Curriculum - Satisfaction levels

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Botello, J., Chaparro Salinas, E. M., & Reyes Pérez, D. E. (2015). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca.
- Cadena-Badilla, M., Mejías Acosta, A., Vega-Robles, A., & Vásquez Quiroga, J. (2016). La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores. *Industrial Data*, 18(1), 9-18.
- Holgado Tello, F. P., Chacón Moscoso, S., Pérez Gil et al, 2010), J. A., & Lara Ruiz, Á. (2002). Evaluación y medida de calidad universitaria: aportaciones metodológicas desde la Psicología. *Metodología de las ciencias del comportamiento, Especial*, 294-300.
- Jiménez González, A., Carrillo, B. T., Javier, F., & Zepeda, R. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. In <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/02-06/8.pdf>. *Revista Fuente*.
- López, I. G. (2003). Determinación de los elementos que condicionan la calidad de la universidad: Aplicación práctica de un análisis factorial. *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 9(1), 83-96.
- Palacios, S. G., & García, M. V. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción pedagógica*, 12(2), 16-27.
- Vecina Jiménez, M.L., & Chacón Fuertes, F., & Sueiro Abad, M. J. (2009). Satisfacción en el voluntariado: estructura interna y relación con la permanencia en las organizaciones. *Psicothema*.

EL ROL DE LA CONECTIVIDAD CAUSAL DE LOS ENUNCIADOS, LA REALIZACIÓN DE TAREAS DE ELABORACIÓN Y LA MODALIDAD DE PRESENTACIÓN EN LA COMPRESIÓN DE MATERIALES DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Pispira, Joselyn; Yomha Cevalco, Jazmin

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

RESUMEN

El objetivo de este estudio será examinar el rol de la conectividad causal de los enunciados, el tipo de tarea de elaboración realizada, y la modalidad de presentación en la comprensión de un material acerca de la prevención de la violencia de género por parte de estudiantes universitarias ecuatorianas. Con este fin, se presentará a las participantes una sección de una entrevista a una sobreviviente en una de dos modalidades de presentación (escucha-lectura). Luego, se les solicitará realizar una tarea de elaboración (la cual requerirá que elaboren acerca de: las ideas principales del material, las emociones del hablante o sus emociones), y que respondan a una pregunta de comprensión ("A partir del material ¿Qué te parece qué es la violencia de género en la pareja?). Se espera que los enunciados con alta conectividad causal sean más incluidos en la respuesta a esta pregunta que aquellos con baja conectividad causal. A su vez, se espera que la condición de lectura facilite el desempeño en comparación con la escucha, y que la realización de la tarea de elaboración enfocada en las ideas principales de lugar a un mejor desempeño que esta tarea enfocada en las emociones de los hablantes o del comprendedor.

Palabras clave

Conectividad causal - Tarea de elaboración - Modalidad de presentación - Violencia de género

ABSTRACT

THE ROLE OF CAUSAL CONNECTIVITY, THE PRESENTATION OF ELABORATION TASKS, AND THE MODALITY OF PRESENTATION IN THE COMPREHENSION OF GENDER VIOLENCE PREVENTION MATERIALS

The purpose of this study will be to examine the role of the causal connectivity of the statements, the type of elaboration task, and the modality of presentation in the comprehension of a material about the prevention of gender violence by Ecuadorian college students. With this aim, a section of an interview with

a survivor will be presented to the participants in one of two modalities (spoken-written). Then, participants will be asked to perform an elaboration task (which will require them to elaborate on the materials' main ideas, speakers' emotions, or on their own emotions). After completing this task, they will be asked to answer a comprehension question: Considering the material that you read/listened to: How would you define gender violence in intimate relationships? We expect statements with high causal connectivity to be more included in the answer to this question than those with a low number of these connections. In turn, we expect that the written modality will facilitate students' performance to a greater extent than the oral modality, and that completing the elaboration task focused on main ideas will facilitate performance in comparison to completing this task focused on speakers' or comprehenders' emotions.

Keywords

Discourse comprehension - Causal connectivity - Elaboration tasks - Modality of presentation

BIBLIOGRAFÍA

- Cevalco, J., & van den Broek, P. (2019). Contributions of causality processing models to the study of discourse comprehension and the facilitation of student learning. *Educational Psychology, 25*(2), 159-168. <https://doi.org/10.5093/psed2019a8>
- de Simone, J., & Cevalco, 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, 1-20*.
- Gernsbacher, M. A., Goldsmith, H. H., & Robertson, R. R. (1992). Do readers mentally represent characters' emotional states? *Cognition and Emotion, 6*(2) 89-111
- van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes, 54*(5-6), 360-372. doi: 10.1080/0163853X.2017.1306677

PENSAR A LA ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA SUBJETIVIDAD

Rego, María Victoria

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

RESUMEN

Las instituciones escolares constituyen un espacio y un tiempo privilegiados que entran en la parentalidad de los orígenes y la conquista del campo social. En ese sentido, la escuela es un territorio de transicionalidad en el que confluyen los antecedentes históricos subjetivos de cada niño, junto a la transmisión de un acervo cultural común. Al interior del pequeño grupo, constituido por semejantes, tienen lugar situaciones de encuentro novedosas, en las que se ponen en juego -a partir de una praxis compartida- las diferentes maneras en que cada niño se relaciona con sus pares o interactúa con los objetos de conocimiento. Modalidades afectivas y simbólicas singulares e históricamente comprometidas, pivotean alrededor de propuestas y producciones colectivas, en las que el intercambio, el diseño y la confrontación abren oportunidades de transformación subjetiva. Desde una perspectiva de la complejidad y aportes del psicoanálisis contemporáneo, se destacan los diferentes procesos simbólicos intervinientes en el aprendizaje y se realiza al conflicto como eje de complejización psíquica. Los interrogantes a abordar se dirigen a problematizar la función del adulto como sostén y potenciador de estas oportunidades en la escuela, a partir de la tensión entre lo singular y lo común, entre lo histórico y lo actual.

Palabras clave

Escuela - Subjetividad - Conflicto - Aprendizaje

ABSTRACT

THINKING ABOUT SCHOOL FROM A PERSPECTIVE OF SUBJECTIVITY

School institutions constitute a privileged place and time that entails parental origins and the conquest of the social field. In this sense, the school is a territory of transitionality in which the subjective historical antecedents of each child converge, together with the transmission of a common cultural heritage. Within the small group, made up of peers, novel encounter situations take place, in which the different ways in which each child relates to their peers or interacts with the objects of knowledge. Singular and historically committed affective and symbolic modalities surround collective proposals and productions, in which exchange, dissent and confrontation open opportunities for subjective transformation. From a perspective of complexity

and contributions of contemporary psychoanalysis, the different symbolic processes involved in learning are highlighted and conflict is highlighted as an axis of psychic complexity. The questions to be addressed are aimed at problematizing the role of the adult as the support and enhancer of these opportunities at school, based on the tension between the singular and the common, between the historical and the current.

Keywords

School - Subjectivity - Conflict - Learning

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada*. Bs. As., Eudeba.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa Ed.
- Rego, MV. (2015). *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Bs. As., Ed. Entreideas.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Bs. As., Ed. Paidós.
- Skliar, C. (2011). Conferencia "Estar juntos". Encuentro "Escuela, infancia y diversidad". Paraná, 2011. Disponible en Youtube. https://www.youtube.com/results?search_query=skliar+estar+juntos

DISCURSOS EN LA UNIVERSIDAD. SIGNIFICACIONES DE ESTUDIANTES

Riccono, Carla

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

RESUMEN

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Significaciones estudiantiles acerca de las prácticas psicoeducativas en los Profesorados de la Universidad Nacional del Comahue” dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCO durante el periodo 2018-2022. El proyecto pretende identificar y comprender significados de estudiantes acerca de las prácticas de intervención psicoeducativas participes de sus aprendizaje, tanto epistémicos como para la construcción de una identidad universitaria. Una de las estrategias metodológicas para la recolección de información fue realizar entrevistas semiestructuradas a estudiantes que hayan cursado más de la mitad de algún Profesorado en la UNCo. En esta presentación analizamos los relatos estudiantiles a partir de los nexos entre dos discursos. Por un lado, el discurso universitario en términos psicoanalíticos (Lacan, 1970). Por otro, el discurso en tanto práctica discursiva, comunicacional, como lenguaje puesto en acción que incluye lo extra lingüístico. Ambos discursos se configuran en una escenografía institucional que propicia o desalienta incertidumbres, certezas, tensiones y/o modalidades de vínculos entre integrantes de la comunidad universitaria. Allí, los estudiantes van interpretando personajes en diferentes escenas y al mismo tiempo van comprendiendo la obra en la que participan como sujetos atravesados por estos discursos.

Palabras clave

Discursos - Aprendizaje - Subjetividad - Prácticas psicoeducativas

ABSTRACT

DISCOURSES AT THE UNIVERSITY. STUDENT MEANINGS

This work is part of the research project “Student meanings about psychoeducational practices” of the National University of Comahue, the period 2018-2022. The project aims to identify and understand meanings of students about the psychoeducational intervention practices that participate in their learning, both epistemic and for the construction of a university identity. One of the methodological strategies for the collection of information was to carry out semi-structured interviews with students who have attended more than half of year of a learning at UNCo. In this presentation we analyze student stories from the links between two discourses. On the one hand, the university discourse in psychoanalytic terms (Lacan, 1970). On the other, discourse as a discursive, communicational practice, as a language put into action that includes the extra-linguistic. Both discourses

are configured in an institutional setting that encourages or discourages uncertainties, certainties, tensions and / or forms of links between members of the university community. There, the students are interpreting characters in different scenes and at the same time they are understanding the work in which they participate as subjects traversed by these discourses.

Keywords

Discourses - Learning - Subjectivity - Psychoeducational practices

BIBLIOGRAFÍA

- Cole, M. y Engeström, Y. (1993) “Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida” En G. Salomón (comp) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Comp.). *Estudiar las prácticas*. Bs. As.: Amorrortu.
- Cole, M. (1999) *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Engeström, Y. (2001) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En Chaiklin, S y Lave, J. (Comp.). *Estudiar las prácticas*. Bs. As.: Amorrortu.
- Fenstermacher, G. (1989) *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1969-1970) *Seminario 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1971-1972) *El saber del psicoanalista*. Versión inédita.
- Martínez, S. (comp) (2011) *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y permanencia de los/as estudiantes*. Neuquén: EDUCO.
- Martínez Ruiz & Saulea Parés (2002) *La constitución de la profesionalidad de los profesores*. España: Editorial Club Universitario.
- Mendel, G. (2015) *Indagación de las concepciones sobre el aprendizaje en estudiantes universitarios de profesorado del área de ciencias exactas y naturales y humanidades de la UNMDP*. Exposición en VII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la formación del profesorado. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. ISBN 978-987-544-655-7
- Monereo, C & Pozo, J.I. (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. España: Dialnet.
- Pozo, J.I. & Pérez Echeverría, P. (comps) (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Morata.

REVISANDO LAS INTERVENCIONES PSICOEDUCATIVAS EN EL NIVEL SUPERIOR

Roco, María Victoria

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

RESUMEN

Si bien las prácticas psicoeducativas, resultan una temática de relevancia en los sistemas educativos en sus distintos niveles y modalidades, no existe un criterio único para la definición de las mismas, lo que da cuenta de la vigencia de distintos modelos y postura ideológicas que confluyen en diversos tipos de prácticas vigentes. En este sentido, advertimos que, las universidades han optado por distintas estrategias de prácticas psicoeducativas, las que en definitiva responden a su contexto, al momento histórico, a los requerimientos socio políticos educativos, a sus necesidades e idiosincrasia. El presente trabajo se desprende del Proyecto de Investigación "Significaciones estudiantiles acerca de las prácticas psicoeducativas en los Profesorados de la UNCo", el cual tiene como propósito principal, indagar acerca de las significaciones de los estudiantes en relación a las intervenciones psicoeducativas que se despliegan en las carreras de profesorado de la UNCo. El Proyecto de Investigación se inscribe dentro del tipo descriptivo - interpretativo fundamentado en la perspectiva socio-histórica y en la teoría de la actividad. Se entiende que esta aproximación al objeto contribuye significativamente al conocimiento de prácticas de intervención psicoeducativas entendidas como genuinos aprendizajes universitarios.

Palabras clave

Intervenciones - Psicoeducativas - Universidad - Significaciones

ABSTRACT

REVIEWING PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTIONS ON THE TOP LEVEL

Although psychoeducational practices are a relevant issue in educational systems at different levels and modalities, there is no single criterion for defining them, which accounts for the validity of different ideological models and positions that converge in various types of current practices. In this sense, we note that universities have opted for different strategies of psychoeducational practices, which ultimately respond to their context, to the historical moment, to the socio-political educational requirements, to their needs and idiosyncrasies. This work is derived from the Research Project "Student meanings about psychoeducational practices in UNCo Teachers" i, whose main purpose is to inquire about the meanings of students in relation to the psychoeducational interventions that are deployed in the careers of teachers of the UNCo. The Research Project is part

of the descriptive - interpretive type based on the socio-historical perspective and the theory of the activity. It is understood that this approach to the object contributes significantly to the knowledge of psychoeducational intervention practices understood as genuine university learning.

Keywords

Psychoeducational - Interventions - University - Meanings

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2013) El sujeto en situación. Las formas educativas y los límites de la formación en psicología. En Serrano-García, I., Rodríguez Arocho, W., Bonilla, J., García, T., Maldonado, L., Pérez-López, S. y Rivera Lugo, C. (comps). *El reto de la educación universitaria: Experiencias desde la psicología*. Puerto Rico: Asoc. De Psicología de Puerto Rico.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida, en Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Engeström, Y. (2001) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En Chaiklin, S. & Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Erausquin, C. y Larripa, M. (2008) Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones Vol.15*, Bs A, ene. /dic. 2008. ISSN 1851-1686.
- García de Fanelli, A. M. (2004) Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario.
- Lucarelli, E. (Ed.) (2015) Universidad y asesoramiento pedagógico. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila.
- Lucarelli, E.; Finkelstein, C. y Solberg, V (2014) El asesor pedagógico en las universidades argentinas: realidades y posibilidades de su accionar. En Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación- Año 10- Número 9. Pág. 227-246. ISSN 1851-6297 ISSN en línea 2362-3349.
- Lucarelli, C. (2008) Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. En Revista PROFESORADO Revista de Currículum y formación del profesorado. Consultado en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/re-v121ART7.pdf>



Lucarelli, E. (comp.) (2000) Nepomneschi, M., Hevia, I.A. de, Donato, M.E., Finkelstein, C. y Faranda, C. El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires. Paidós.

Malet, A. (2015) Acerca de asesorías y asesoramiento pedagógico en la Universidad Nacional del Sur. En Lucarelli, E. (Ed.) Universidad y asesoramiento pedagógico (Pág. 163-188) Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

LA ACTIVIDAD DE LECTURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Rotstein De Gueller, Berta; Márquez, Gabriela; Conti, Juan Jose
Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En esta presentación se exponen los primeros resultados de una investigación que se realiza en la Universidad Abierta Interamericana (2020-22). Con un enfoque cualitativo, se entrevistó a estudiantes de Psicopedagogía para dilucidar cuáles son sus concepciones sobre la actividad de lectura de textos académicos y el sentido que le otorgan. Se concibe la actividad de lectura como actividad integral que involucra la generación de capacidades y competencias en el ámbito de formación sistemática (Davidov y Markova, 1987). Los indicadores de la actividad no se limitan a la realización aislada de tareas, sino a la autorregulación del comportamiento del estudiante a partir de las relaciones que establece entre los componentes que la configuran: acciones, procedimientos, estrategias, tiempos, recursos, espacios, actores y contenidos, asociados a los motivos personales. Se observa que, si bien conciben la realización de la actividad para acreditar, los componentes se reconfiguran en función de la concepción de lectura (descifrar el contenido, comprenderlo o dialogar con él) y el sentido que le otorgan (apropiarse del saber para acumularlo o interpretar y dialogar, para reconstruir lo que leen y utilizarlo en diferentes contextos y situaciones), lo que genera diferencia en los modos de lectura: atomizado o relacional (inter o intratextual).

Palabras clave

Actividad de lectura - Textos académicos - Concepción - Sentido

ABSTRACT

READING ACTIVITY OF STUDENTS AT UNIVERSITY

This paper introduces the first outcomes of a research carried out at the Universidad Abierta Interamericana (2020-22). Within a qualitative approach, Psychopedagogy students were interviewed to elucidate their conceptions on the activity of reading academic texts and the meaning they assign to it. Reading activity is conceived as an integral activity that involves the generation of capacities and competences in the field of systematic training (Davidov and Markova, 1987). The activity indicators are not limited to the isolated performance of tasks, but to the self-regulation of the student's behavior based on the relationships established between the components that make it up: actions, procedures, strategies, times, resources, spaces, actors. and content, associated with personal reasons. It is observed that, although they conceive the realization of the activity to prove,

the components are reconfigured based on the conception of reading (deciphering the content, understanding it or dialoguing with it) and the meaning they give it (appropriating knowledge to accumulate it, or interpret and dialogue, to reconstruct what they read and use it in different contexts and situations), which generates a difference in the modes of reading: atomized or relational (inter or intratextual).

Keywords

Reading activity - Academic texts - Conception - Sense

BIBLIOGRAFÍA

- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomón (Comp.). *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Davidov, V. V. y Markova, A. (1987). El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. En: *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología*. Editorial Progreso. Moscú.
- Guerra, J. y Guevara, C. Y. (2017). *Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios*. Revista Electrónica de Investigación Educativa.
- Koval, S. (2011). *Manual para la elaboración de trabajos académicos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Tema.

OFICIO DEL PSICÓLOGO EN EL ÁMBITO PÚBLICO: PSICOANÁLISIS Y FORMACIÓN EN LA CARRERA DE GRADO. EL CASO UNLP

Tarodo, Paula Verónica

CONICET - Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

RESUMEN

El presente surge de la elaboración del Trabajo Integrador Final de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP). Se propone presentar algunos ejes de problematización vinculados con los aportes que la carrera de grado “Licenciatura en Psicología” de la UNLP realiza a la formación profesional (Fernández Pérez, J. 2001) para el ejercicio en el ámbito público (Fleury, S. 1999, Fernández, C. 2021). El escrito se enmarca en un estudio cualitativo, exploratorio, de alcance descriptivo (Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. 2007). Considerando la responsabilidad social de la Universidad Pública en la formación de futuros profesionales (Coscarelli, 2007) y frente a la inminente reforma de Plan de Estudio (Barco, 2000), entendemos que se configura un escenario propicio para problematizar el eje que nos convoca. Nuestro estudio se focalizará en el diseño de las Prácticas Profesionales Supervisadas (Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui, L., & Vargas Alfaro, A. 2003) toda vez que se trata de un espacio curricular específico destinado a la formación del estudiante en el quehacer profesional. Nos interesa conocer de qué manera se ha contemplado en su diseño el objeto que es materia de nuestra indagación.

Palabras clave

Psicólogo - Formación profesional - Ámbito público

ABSTRACT

PSYCHOLOGIST'S OFFICE IN THE PUBLIC FIELD: PSYCHOANALYSIS AND TRAINING IN THE UNDERGRADUATE CAREER. THE UNLP CASE The present arises from the elaboration of the Final Integrative Work of the Specialization in University Teaching (UNLP). It is proposed to present some axes of problematization linked to the contributions that the undergraduate degree program “Bachelor of Psychology” at the UNLP makes to professional training (Fernández Pérez, J. 2001) for the exercise in the public sphere (Fleury, S. 1999, Fernández, C. 2021). The writing is part of a qualitative, exploratory, descriptive study (Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. 2007). Considering the social responsibility of the Public University in the training of future professionals (Coscarelli, 2007) and in the face of the imminent reform of the Study Plan (Barco, 2000), we understand that a favorable scenario is configured to problematize the axis that calls us. Our study

will focus on the design of Supervised Professional Practices (Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui, L., & Vargas Alfaro, A. 2003) since it is a specific curricular space destined to the training of the student in the professional work. We are interested in knowing how the object that is the subject of our inquiry has been contemplated in its design.

Keywords

Psychologist - Professional training - Public sphere

BIBLIOGRAFÍA

- Barco, S. (2000b). Armado de un plan. Material de cátedra. Neuquén: UNCo.
- Coscarelli, R. (2007). *Curriculum*, Universidad y Sociedad. *Revista de la Universidad* 34, pp 45-54. La Plata: UNLP.
- Fernández, C. (2021). El Estado y las políticas públicas: Un mapa teórico para su análisis. En *Revista Estado y Políticas Públicas* N° 16. mayo-septiembre de 2021. ISSN 2310-550X, pp. 177-193.
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). Consultado en Abril de 2007 en: http://redie.uabc.mx/vol3_nº2/contenido-fernandez.html
- Fleury, S. (1999). Políticas sociales y ciudadanía En *Umbrales*, Revista de posgrado en ciencias del Desarrollo N 11. La Paz: CIDES-UMSA.
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui, L., & Vargas Alfaro, A. (2003). La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo. En J. Villegas, P. Marassi, & J. P. Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emeccé.

ESCRIBIR EN EL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA: APROXIMACIONES A LAS PERSPECTIVAS ESTUDIANTILES

Villalonga Penna, María Micaela

CONICET - Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. San Miguel de Tucumán, Argentina.

RESUMEN

¿Cómo conciben los estudiantes de una asignatura del primer año de Psicología las prácticas escriturarias? La escritura en contextos académicos constituye una práctica social situada que posibilita a los estudiantes ir apropiándose progresivamente de la cultura académica. Desde las Alfabetizaciones Académicas y la Literacidad Crítica la escritura en contextos académicos es una práctica que se asienta en un entramado de aspectos, entre ellos, las diversas concepciones o perspectivas estudiantiles sobre este proceso. Administramos un cuestionario a 115 alumnos ingresantes de la carrera de Psicología de una universidad pública. Los resultados muestran que si bien los estudiantes 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 que es lo que hay que escribir, tienden a no tener en cuenta otros elementos retóricos (quién escribe, para quien se escribe, para qué se escribe). En general, la escritura es concebida como un medio para decir lo que se conoce, pero no una práctica en la que el escritor se enfrenta a que decir y a cómo decirlo.

Palabras clave

Escritura - Perspectivas - Estudiantes - Psicología

ABSTRACT

WRITING IN PSYCHOLOGY FIRST YEAR: APPROACHES TO STUDENTS PERSPECTIVES

How do students of a Psychology first-year subject conceive writing practices? Writing in academic contexts constitutes a situated social practice that enables students to progressively appropriate the academic culture. From Academic Literacies and Critical Literacy, writing in academic contexts is a practice that is based on a network of aspects, among them, the different conceptions or student perspectives on this process. We administered a questionnaire to 115 incoming students of the Psychology career of a public university. The results show that although the students declare that when writing they almost always seek to have a general image of the text, sometimes they write immediately and without thinking and, almost always, when the ideas are exhausted, they only seek to structure their text. In addition, although they consider what to write, they tend not to take into account other rhetorical elements (who writes,

for whom is it written, what it is written for). In general, writing is conceived as a way of saying what is known, but not a practice in which the writer is faced with what to say and how to say it.

Keywords

Perspectives - Writing - Students - Psychology

BIBLIOGRAFÍA

- Castelló, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. En *Memoria del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?. En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.) *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Ciapuscio, G. E. (2012). La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 87-98). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Corcelles, M. & Oliva, A. (2016). La escritura colaborativa de textos académicos: Un proyecto en el aula de Psicología de la Educación. En G. Bañales, M. Castelló & N. Vega López (Eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basada en la investigación* (pp. 129-158). México DF: SM México y Univ. Autónoma de Tamaulipas.
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. *University writing: Selves and texts in academic societies*, 24, 201. Dysthe, 2000.
- 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*.
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, 4, 5-32.
- 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).

- Navarro, S. (2017). Construcción y planificación de secuencias didácticas. En S. Picco y N. Orienti (2017) (coords.) *Didáctica y curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de enseñanza* (pp. 88-105), La Plata: Edulp (UNLP).
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Delta*, 35 (2), 1-32. Consultado el 10 de junio de 2020 en <https://www.scielo.br/pdf/delta/v35n2/1678-460X-delta-35-02-e2019350201.pdf>
- Piacente, T. y Tittarelli, A. M. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y sociedad*, 6, 1-26.
- Vázquez, A., Pelliza, L., Jacob, I. y Rosales, P. (2002). "Enseñanza de estrategias de autorregulación para la escritura de textos académicos en el nivel universitario". Ponencia invitada en el panel sobre enseñanza de la escritura. *Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Mendoza, 4-6 de abril. Universidad Nacional de Cuyo.
- Wells, G. (2006). Monologic and dialogic discourses as mediators of education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.

CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LA ESCUELA: UNA ÉTICA QUE PIENSE LAS FORMAS DE APRENDER, DE PARTICIPAR Y DE INCLUIR

Zion, María Victoria; Torrealba, María Teresa
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo se propone ampliar el marco teórico del proyecto UBACyT (2020-2021) "Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis". Nos preguntamos ¿cómo construir subjetividades en la escuela desde una ética que piense las formas de aprender, de participar y de incluir? Para ello, partimos el concepto de subjetividad, en tanto subjetividad situada, con el objetivo de analizar la escuela como constructora de subjetividades. Recuperamos la idea de Bleichmar (2008) de "re-ciudadanizar" al sujeto -planteado frente a la crisis del 2001 y sus efectos desubjetivantes- pero que se torna absolutamente actual frente a la reciente oleada neoliberal y a los efectos de la Pandemia, en el sentido de reconstruir subjetividades. Re-subjetivar en el marco de construcción de una ética que implica nuevas formas de enlace al otro; recuperar la "humanización", "ser sujeto" en el sentido de ir más allá de la supervivencia y producir algún sentido para la vida en pos de una expectativa de futuro. Coincidimos con Bleichmar (2008) cuando afirma que "la escuela es un lugar de recuperación de sueños, no sólo de auto-conservación" (p.132).

Palabras clave

Subjetividad - Inclusión educativa - Participación - Aprendizaje situado

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF SUBJECTIVITIES AT SCHOOL: AN ETHIC THAT THINKS ABOUT WAYS TO LEARN, PARTICIPATE AND INCLUDE

This work aims to expand the theoretical framework of the UBACyT project (2020-2021) "School experiences that favor educational inclusion: a reading that frames the situational psychological perspective and psychoanalysis". We ask ourselves: how to build subjectivities in school from an ethic that thinks about ways of learning, participating and including? To do this, we start with the concept of subjectivity, as situated subjectivity, with the aim of analyzing the school as a constructor of subjectivities. We recover the idea of Bleichmar (2008) of "re-citizenship" the subject - in relation with the 2001 crisis and its desubjectivating effects - but which becomes absolutely current in the face of

the recent neoliberal wave and the effects of the Pandemic, in the sense of reconstructing subjectivities. Re-subjectivize within the framework of the construction of an ethic that implies new forms of connection to the other; recovering "humanization", "being a subject" in the sense of going beyond survival and producing some meaning for life in pursuit of an expectation for the future. We agree with Bleichmar (2008) when She affirms that "the school is a place of recovery of dreams, not only of self-preservation" (p.132).

Keywords

Subjectivity - Educational inclusion - Participation - Situated learnings

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, S. (2009) *Inteligencia y simbolización*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2004) "Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. *Revista Topía* Año XIV N° 40 Abril.
- Bleichmar, S. (2008) *Violencia social-violencia escolar* (Vol. 13). Noveduc Libros.
- Sánchez, A., Torrealba, M. T. y Arrúe, C. "Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre "lo común" desde la intersección entre psicoanálisis y política" VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. "Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación". Buenos Aires, 23 a 26 de noviembre de 2016, pps. 323-326- ISSN 1667-6750.
- Torrealba, M. T. y Sánchez, Á.: "Inclusión educativa: tramas de experiencias de lo común que interpelan las tradiciones escolares. *Construyendo puentes entre la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis*", en Memoria IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. "Psicología, Culturas y Nuevas Perspectivas", Buenos Aires, 29 de noviembre a 2 de diciembre de 2017. Págs. 292-295. ISSN 1667-6750.

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXVIII Jornadas de Investigación

XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional

III Encuentro de Musicoterapia

Se terminó de editar en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el mes de noviembre de 2021.