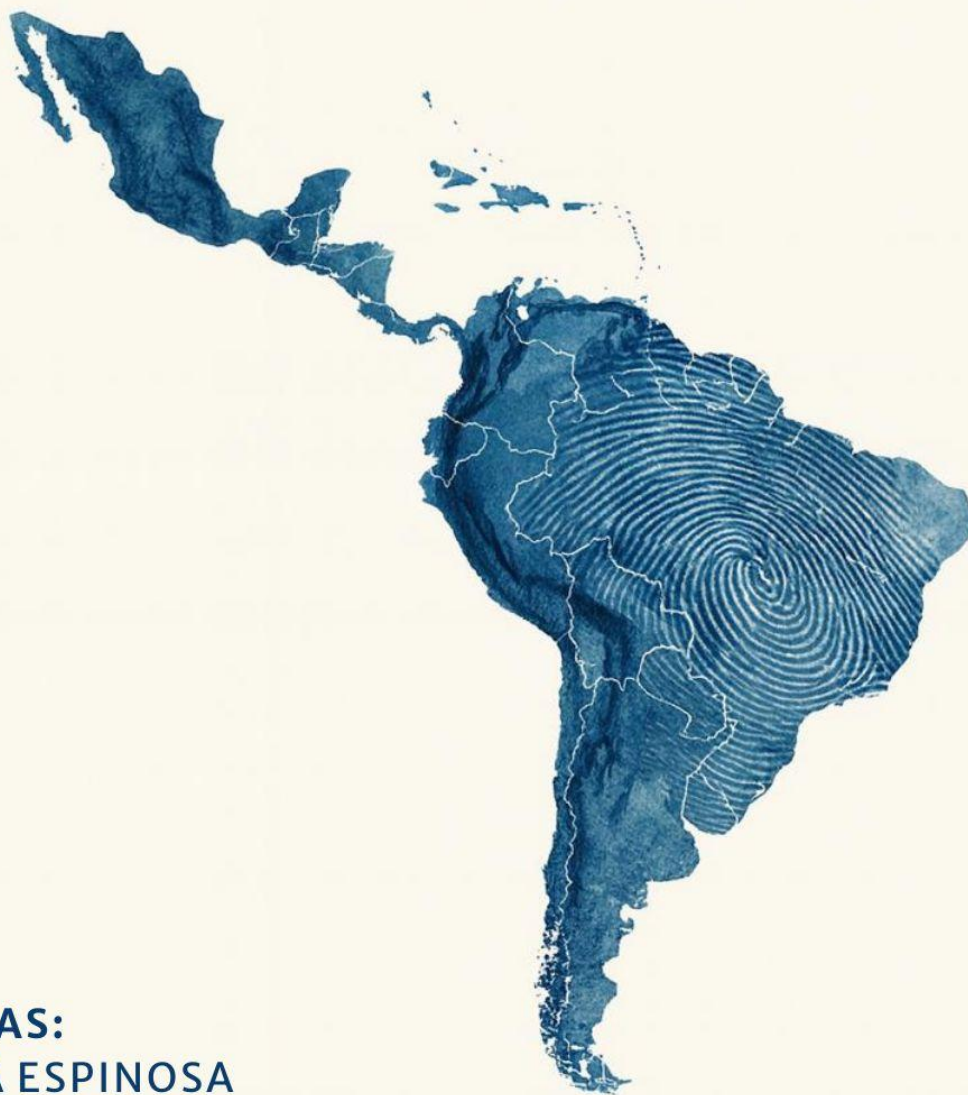


# Investigaciones e intervenciones en Psicología y Educación en América Latina. Desafíos actuales



## EDITORAS:

ANDREA ESPINOSA

TATIANA PLATZER DO AMARAL

ANA BORGABELLO

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

MÁRCIA REGINA CORDEIRO BAVARESCO



Sociedad Interamericana  
de Psicología

Grupo de Trabajo Psicología y Educación  
Grupo de Trabalho Psicologia e Educação  
Psychology and Education Task Force  
Groupe de travail Psychologie et Éducation

Sello Editorial de la SIP



Instituto de Psicologia  
Universidade de São Paulo

# Investigaciones e intervenciones en Psicología y Educación en América Latina

## Desafíos actuales

Grupo de Trabajo Psicología y Educación

Sociedad Interamericana de Psicología

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

Andrea Espinosa

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario - Argentina

Tatiana Platzer do Amaral

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar-  
LIEPPE/IP/USP - Brasil

Ana Borgobello

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IRICE, dependiente  
del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET y de la  
Universidad Nacional de Rosario – UNR - Argentina

Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo. Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em  
Psicologia Escolar e Educacional do Instituto de Psicologia da Universidade de São  
Paulo – LIEPPE/IPUSP - Brasil

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar-  
LIEPPE/IP/USP - Brasil

## **AUTORAS(ES)**

Adriana Tapia-Barraza - Chile

Ana Borgobello - Argentina

Andrea Espinosa - Argentina

Annia Ester Vizcaíno Escobar - Cuba

Astrid Vanessa Sarmiento Quiñones - Chile

Carlos Manuel Osorio García – Cuba

Christian Charlett Zapata Santos - México

Christiane Jacqueline Magaly Ramos - Brasil

Claudio Bustos Navarrete - Chile

Cristina Erausquin – Argentina

Estefany Castillo-Ravanal - Chile

Fernanda de Cássia Oscar Otaciano - Brasil

Francisca Bernal - Ruíz - Chile

Guillermo Guevara-Bermúdez - Chile

Janaina Cassiano Silva - Brasil

Juan Manuel Curcio - Argentina

Juan Pablo Lovey – Argentina

Livia García Labandal – Argentina

Lucas Eduardo Maia Lara - Brasil

Luiz Paulo Ribeiro - Brasil

María Agustina Tuzinkievicz - Argentina

Maria Eugênia Costa Machado - Brasil

María Isabel Ríos-Teillier - Chile

María José Néspolo - Argentina

María Paula Pierella – Argentina

Mariano Castellaro - Argentina

Marilene Proença Rebello de Souza - Brasil

Milena Bertollo Nardi - Brasil  
Nadia Soledad Peralta – Argentina  
Naila González Portelles – Cuba  
Natalia Gómez - Argentina  
Norma Coppari - Paraguay  
Pedro Henrique de Barcelos Lavareda - Brasil  
Rayda Margarita Dussú Contreras - Cuba  
Rodolfo Luís Leite Batista - Brasil  
Rodrigo Rojas-Andrade - Chile  
Susana Arancibia-Carvajal - Chile  
Tatiana Platzer do Amaral - Brasil  
Valentina Bibiana Maltaneres - Argentina  
Walter Terrazas-Núñez - Chile  
Yisel Vega Rodríguez - Cuba  
Zaily Leticia Velázquez Martínez - México

### **REALIZAÇÃO**

Universidade de São Paulo – USP  
Instituto de Psicologia

Sociedad Interamericana de Psicología - SIP  
Grupo de Trabajo - Psicología y Educación

### **SOCIEDAD INTERAMERICANA DE PSICOLOGÍA**

#### **MESA DIRECTIVA 2025/2027**

Viviane de Castro Pecanha - Presidenta  
Julio César Penagos Corzo † - Presidente Saliente  
Gonzalo Salas - Presidente Electo  
Antonio E. Puente - Vicepresidente para Región Norte  
Julio E. Santana Mariño - Vicepresidente para Región Centro  
Ana Borgobello - Vicepresidenta para Región Sur  
Amanda Clinton - Secretaria Ejecutiva para Región Norte  
Sandra E. Luna Sánchez - Secretaria Ejecutiva para Región Centro  
Fedra Freijo Becchero - Secretaria Ejecutiva para Región Sur  
Tania García Ramos - Secretaria General  
Israel Sánchez Cardona - Tesorero  
Sheyla Bluman - Editora de la RIP  
Andrés Manuel Pérez Acosta - Coordinador del Sello Editorial  
Vicent Vergara - Representante Estudiantil



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
Reitor: **Aluisio Augusto Cotrim Segurado**  
Vice-reitora: **Liedi Légi Bariani Bernucci**



INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
Diretora: **Ianni Regia Scarcelli**  
Vice-diretora: **Patrícia Izar**

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Investigaciones e intervenciones en Psicología y Educación en América Latina. Desafios actuales / Organização de Andrea Espinosa, Tatiana Platzter do Amaral, Ana Borgobello, Marilene Proença Rebello de Souza e Márcia Regina Cordeiro Bavaresco. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; Sociedad Interamericana de Psicología, 2026.

364 p.

ISBN: 978-65-87596-76-1

DOI: 10.11606/9786587596761

1. Psicologia. 2. Educação. 3. América Latina. 4. Pesquisa. 5. Intervenção. I. Espinosa, Andrea (Org.). II. Amaral, Tatiana Platzter (Org.). III. Borgobello, Ana (Org.). IV. Souza, Marilene Proença Rebello de (Org.). V. Bavaresco, Márcia Regina Cordeiro (Org.).

LC LB 1051

elaborada por: Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini: CRB 3995



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a *Licença Creative Commons* indicada.

## **COMITÉ EDITORIAL SELLO SIP**

Dr. Andrés M. Pérez-Acosta - Coordinador del Sello

Dra. Blanca Ortiz-Torres - Profesora Jubilada de la Universidad de Puerto Rico

Dra. Sandra E. Luna Sánchez - Universidad Francisco Marroquín, Guatemala, y convenio de colaboración con la Universidad Carlos Albizu, Puerto Rico

Dr. Hugo Klappenbach -Universidad Nacional de San Luis y CONICET, Argentina

Dr. José Lino Oliveira Bueno - *Universidade de São Paulo*, Brasil

## **DIAGRAMAÇÃO**

### **CAPA**

Juliano Amaral Camargo



Queremos dedicar este libro a  
Julio César Penagos Corso  
Presidente de la  
Sociedad Interamericana de Psicología  
Período 2023-2025

## Índice

Prólogo	
por Wanda C. Rodríguez Arocho .....	11
Introducción.....	19
Enseñanza de Metodología de Investigación en carreras de grado de una universidad pública argentina. Andrea Espinosa y Ana Borgobello (Argentina).....	22
Estrategia de Aprendizaje más Servicio para la promoción de competencias genéricas y de investigación. Astrid Vanessa Sarmiento Quiñones y Claudio Bustos Navarrete (Chile).....	42
Organización temporal en madres de niños con Trastorno del espectro autista de Cuba y México. Carlos Manuel Osorio García, Zaily Leticia Velázquez Martínez, Naila González Portelles y Christian Charlett Zapata Santos (México y Cuba).....	61
Memoria colectiva y aprendizaje expansivo: deconstruyendo desigualdades e inercias en escuelas secundarias de postpandemia. Cristina Erausquin (Argentina).....	82
Predictores cognitivos de la comprensión lectora en escolares: El papel de las funciones ejecutivas. Francisca Bernal - Ruíz (Chile).....	100
Oficio docente en una carrera de psicología de una universidad pública argentina. Juan Pablo Lovey, María Paula Pierella y Ana Borgobello (Argentina).....	116
Dispositivos, Vivencias y Aprendizaje Expansivo en Profesores-Tutores de Prácticas de Enseñanza de Psicología en Post-pandemia. Livia García Labandal (Argentina).....	145
Vulnerabilidad y soledad en la educación postpandemia. Imperativo de inclusión para construir comunidad. María José Néspolo (Argentina).....	160
Atuação de psicólogas(os) escolares e educacionais na educação básica no Brasil: mapeamento nacional. Marilene Proença Rebello de Souza, Janaina Cassiano Silva y Christiane Jacqueline Magaly Ramos (Brasil).....	175
Intervención educativa en el desarrollo de la argumentación infantil a través de una experiencia lúdica en el museo. Nadia Soledad Peralta, Mariano Castellaro, María Agustina Tuzinkievicz y Juan Manuel Curcio (Argentina).....	197

Vivencias y aprendizaje expansivo en un sistema de actividad de formación docente. Natalia Gómez (Argentina).....	213
Tecnoestrés: Usos e Impacto de las TIC en estudiantes universitarios de Paraguay. Norma Coppari (Paraguay).....	229
Desafíos educativos en la formación en medicina. Un enfoque sobre la importancia de la salud mental y sus posibles intervenciones. Pedro Henrique de Barcelos Lavareda, Maria Eugênia Costa Machado, Luiz Paulo Ribeiro y Rodrigo Rojas-Andrade (Brasil y Chile).....	248
Psicología escolar e práticas psicossociais na educação básica de Resende Costa, Minas Gerais, Brasil. Rodolfo Luís Leite Batista, Lucas Eduardo Maia Lara y Fernanda de Cássia Oscar Otaciano (Brasil).....	263
Rol del Sentido de Pertenencia en la Transición hacia la Educación Superior. Susana Arancibia-Carvajal, Walter Terrazas-Núñez, María Isabel Ríos-Teillier, Adriana Tapia-Barraza, Guillermo Guevara-Bermúdez y Estefany Castillo-Ravanal (Chile).....	279
Saúde mental e a concepção de neurodiversidade de estudantes brasileiros. Tatiana Platzer do Amaral y Milena Bertollo Nardi (Brasil).....	299
Psicólogos en instituciones educativas: representaciones de directivos de Entre Ríos y Santa Fe, Argentina. Valentina Bibiana Maltaneres (Argentina).....	321
Autoeficacia docente: propuesta para estimular su desarrollo en profesorado novel. Yisel Vega Rodríguez, Annia Ester Vizcaíno Escobar y Rayda Margarita Dussú Contreras (Cuba).....	345

## Prólogo

Es grato presentarles el segundo libro del Grupo de Trabajo Psicología y Educación de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP). Con esta producción el grupo avanza su objetivo de promover el desarrollo de la psicología en el terreno educativo mediante proyectos colaborativos para el intercambio de saberes académicos y profesionales en nuestra región. Un paso importante en ese avance ha sido la consolidación del grupo por medio de reuniones virtuales y presenciales, estas últimas principalmente en el marco de los congresos interamericanos y los congresos regionales organizados por la SIP. Miembros del Grupo de Trabajo Psicología y Educación han presentado en estos congresos investigaciones, intervenciones y reflexiones sobre asuntos teóricos, metodológicos y éticos tanto de forma individual como en paneles y simposios. Otro paso particularmente significativo ha sido el esfuerzo de publicación para socializar y hacer accesible a un mayor público las producciones de sus miembros. Aquí destacan la publicación de un primer libro titulado *Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina*. Este libro, editado por A. Borgobello, T. Platzer & M. Proença, está disponible en <https://sipsych.org/qt/educacion/> y ha sido un gran aporte del Grupo de Trabajo con el apoyo de la editorial Universidad de Rosario. Como indica su título, esta primera publicación trató un tema específico en respuesta a un fenómeno histórico con repercusiones sociales y culturales.

El segundo texto también aborda fenómenos que se sitúan históricamente y expresan condiciones sociales y culturales en variados contextos de actividad. El libro, titulado *Investigaciones e Intervenciones en Psicología y Educación en América Latina: Desafíos Actuales* tiene un carácter general y aborda una variedad de temas. El texto fue editado por Andrea Espinosa, de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, y Tatiana Platzer do Amaral, Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar de Brasil; así como también con la colaboración editorial de Marilene Proença Rebello de Souza, Universidade de São Paulo, Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Brasil – LIEPPE/IPUSP y Ana Borgobello, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IRICE, dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET y de la Universidad Nacional de Rosario – UNR, Argentina; con la colaboración de Márcia Cordeiro Bavaresco, de Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar de Brasil. El libro contiene trabajos de Argentina,

Brasil, Cuba, México y Paraguay y presenta geografías humanas en el terreno psicoeducativo con diversas metodologías de investigación y estrategias de intervención variadas para enfrentar situaciones que entrelazan los procesos de enseñanza y aprendizaje con procesos de desarrollo humano. El libro destaca por su amplitud temática estructura en 18 capítulos.

Los asuntos que trata el libro abordan problemas complejos y de pertinencia al quehacer docente. En el 1º capítulo se examina el rol de las concepciones docentes con respecto a la mejor manera de enseñar metodología de investigación. Las variaciones en estas concepciones pueden orientar a su aprendizaje como un conjunto de estrategias y técnicas o como una actividad de indagación situada. Se concluye que las concepciones del sujeto que enseña y los marcos institucionales condicionan procesos de enseñanza-aprendizaje en este campo.

En el 2º capítulo presenta una innovación pedagógica en la que la enseñanza incluye experiencias de servicio para propiciar el desarrollo de competencias genéricas y de investigación en estudiantes universitarios de Psicología y Trabajo Social. Como se ha demostrado en estudios previos, este trabajo demuestra que las experiencias de práctica en contextos reales contribuyen a hacer el aprendizaje más significativo para el estudiante. En este caso particular, se resalta el valor del desarrollo de una perspectiva interdisciplinaria y compromiso social. Se discuten los desafíos que enfrenta este tipo de innovación.

El 3º capítulo enfoca la organización del tiempo en madres con niños y niñas diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista en Cuba y México. El estudio muestra diferencias socioculturales en la forma en que las madres organizan el tiempo que tienen un impacto sobre la educación de estos niños. Al mismo tiempo, destaca que el desarrollo psicoeducativo de esta población no descansa únicamente en las cuidadoras principales sino en el acceso a recursos y políticas públicas que promuevan mejores condiciones para la atención a esa población. La situación social del desarrollo y las vivencias de las personas que integran el conjunto familiar cobran prominencia en el análisis.

El 4º capítulo también remite al tema de las situaciones sociales de desarrollo y las vivencias de los sujetos, pero en este caso claramente ubicados en la vinculación de esos conceptos con la perspectiva vygotskiana. Desde este marco la vivencia es unidad de análisis de la conciencia. Las experiencias de aula postpandemia COVID-19 muestran un recorrido interesante. Primero, apuntan a sentimientos de desamparo y aislamiento tanto en docentes como en estudiantes en el retorno a las aulas. Aunque

estos sentimientos instalados en la memoria colectiva de la experiencia pueden transformarse en una fuerza positiva, parece que la escuela como institución no incorpora los fondos de conocimientos e identidad de los sujetos y comunidades obstaculizando un currículum dialógico.

El 5º capítulo presenta una investigación sobre predictores cognitivos asociados a la comprensión lectora con énfasis en las funciones ejecutivas. La investigación confirma la contribución específica de funciones ejecutivas a la cognición lectora. Este es un tema que ha generado muchas investigaciones recientes. Las funciones ejecutivas son funciones cognitivas complejas asociadas con la memoria de trabajo, la flexibilidad en la aproximación a la solución de problemas y el ejercicio de la voluntad. Estas funciones son claves para organizar y procesar información, controlar impulsos, solucionar problemas y hacer adaptaciones para enfrentar situaciones nuevas en el logro de metas. Estas funciones evolucionan en el curso del desarrollo humano y son sensibles a influencias sociales, como la mediación educativa. En educación se ha trabajado recientemente en programas para promover modificabilidad ejecutiva y propiciar el desarrollo de estas funciones mediante actividad pedagógica.

El 6º capítulo también trata un tema de gran pertinencia actual. La investigación que se presenta es parte de un proyecto más amplio para analizar las problemáticas de ingreso, permanencia y virtualización en el nivel universitario. La discusión de los hallazgos se centra en las tensiones que se observan entre la incorporación de tecnologías digitales, la formación docente y las condiciones institucionales. Las tecnologías de la información y la comunicación han impactado la totalidad de las actividades en las sociedades donde hay acceso a ellas, particularmente en la educación. Se invita a la reflexión sobre el alcance y los límites de estas tecnologías y la variedad en sus usos. En algunas ocasiones se utilizan para reproducir prácticas pedagógicas tradicionales y en otras para intentar transformarlas en algo más interactivo.

En capítulo 7 regresamos al tema de las vivencias y la necesidad de vincularlas con dispositivos o herramientas culturales y con prácticas y procesos de aprendizaje. Nuevamente, las transformaciones en el contexto histórico, social y cultural postpandemia impulsan la reflexión y cambios en la manera de enseñar y de aprender. El abordaje a los retos y posibilidades de la docencia en estas condiciones se enmarca en la noción de aprendizaje expansivo, originalmente formulada por Y. Engeström en el marco de la teoría de la actividad de A. N. Leóntiev subraya la agencia humana, es decir, la capacidad de sujetos y comunidades para transformar, crear y aprender en

situaciones nuevas. Esas capacidades de afrontamiento se realizan en la acción y la colaboración para resolver desafíos complejos e inciertos de la vida cotidiana. Se ha destacado que este tipo de aprendizaje trasciende conocimiento adquirido o preexistente, implica el cuestionamiento de lo establecido en la cultura, la generación de nuevas ideas y la implementación de modelos y formas de actividad innovadoras para generar unas posibilidades.

En el capítulo 8 subraya, una vez más la centralidad de la situación social del desarrollo y las vivencias en las acciones psicoeducativas postpandemia. En este caso la investigación se centra en las experiencias de docentes y agentes psicoeducativos que enfrentan en su trabajo las secuelas de pandemia. Sus narrativas presentan un cuadro de retraimiento y poca interacción en el estudiantado, vulneración de derechos y sufrimiento subjetivo. La situación se complejizó cuando aparecieron en pocos meses problemas de hostigamiento, agresión e intolerancia en las aulas y en las redes sociales. El sufrimiento subjetivo se imbricó con el sufrimiento colectivo que expresaban los resultantes de la indefensión y la incertidumbre. Aunque no utiliza estos conceptos, la conclusión del trabajo invita a examinar los fundamentos de conocimientos (claros y oscuros) y los fundamentos de identidad como consideraciones necesarias para una práctica pedagógica situada. Se aboga por una formación docente que promueva la colaboración de colectivos intersectoriales para facilitar la inclusión, el aprendizaje con sentido y la convivencia que posibiliten la creación de espacios de resistencias, oportunidad de reorganización social y construcción de lo comunitario. Estas son, precisamente, las características de los modelos pedagógicos fundamentados en los fundamentos de conocimiento y los fundamentos de identidad.

El capítulo 9 presenta datos sobre la actuación de psicólogas y psicólogos escolares en el sistema de educación básica en Brasil con un considerable número de participantes en el estudio. Con los datos se construye un perfil de estos profesionales. La conclusión es que, a pesar de lo que dispone una ley federal al respecto, buena parte del estudiantado en algunos municipios carecen de estos servicios y que los profesionales están desbordados de trabajo. Este hallazgo es congruente con lo que se ha encontrado en otros países en América Latina en que la aprobación de leyes no garantiza la prestación de servicios que pueden mejorar las condiciones de aprendizaje en las escuelas y el servicio a poblaciones con necesidades especiales.

En el capítulo 10 se presenta una experiencia educativa novedosa para fomentar el desarrollo de destrezas de argumentación en niños y niñas de 9 a 12 años. Lo que la hace novedosa es que para la enseñanza de estas destrezas se realiza con el juego en

un museo como principal herramienta didáctica. Los resultados positivos de la intervención colocan al juego como una actividad importante en el desarrollo de procesos sociocognitivos porque se entrelazan procesos de razonamiento y comunicación en los que se promueve el desarrollo de colaboración. Esta particular experiencia tiene el potencial de promover el desarrollo afectivo y sociocognitivo en otros contextos educativos con otros contenidos.

El capítulo 11 retoma el tema de las vivencias en el marco del aprendizaje expansivo. Lo hace en el contexto de un sistema de actividad de formación docente. Ya antes comenté sobre la perspectiva que aporta el concepto de aprendizaje expansivo y su relación con la teoría de la actividad. En este trabajo se vuelven a hacer comparaciones de procesos educativos durante la pandemia y luego de ella. Está documentado en muchas fuentes que la pandemia puso en evidencia tensiones que se habían invisibilizado por mucho tiempo, como las existentes entre exclusión y exclusión educativa e igualdad y desigualdad social. Esto trajo como consecuencias transformaciones en múltiples niveles que todavía tenemos que investigar para comprender mejor porque impactan sobre procesos educativos y de desarrollo humano.

En el capítulo 12 se examina la exposición al tecnoestrés asociado al uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en estudiantes universitarios en Paraguay. Como muestran otras investigaciones, se observan variaciones etarias entre los nativos digitales y los migrantes digitales. Los índices más altos de tecnoestrés se encontraron en jóvenes y mujeres, por lo que se sugiere el desarrollo de estrategias para la autorregulación del tecnoestrés pues el uso de la TIC es inevitable en sociedades de creciente dependencia tecnológica y exigencias sociales que demandan su uso. El desarrollo de estas estrategias debe integrarse a la educación dada la importancia para el bienestar psicológico.

De forma similar, el capítulo 13 propone un enfoque para propiciar la salud mental de estudiantes que se forman en medicina. Describen el contexto de formación como uno repleto de estresores por las exigencias académicas, la intensa carga horaria, evaluaciones rigurosas y alta presión en el desempeño. Se ha documentado que los índices de estrés, ansiedad y agotamiento emocional son particularmente altos en esta población y se ha demostrado la falta de redes de apoyo y las desigualdades de género. El trabajo propone un modelo de intervenciones focalizadas orientadas al bienestar psicológico de estudiantes de medicina como sujetos, al tiempo que se crean mejores condiciones para la formación de médicos más resilientes y comprometidos con el

bienestar de sus pacientes. De este modo se vinculan las condiciones educativas y las vivencias en la formación con las funciones que deberán desempeñarse en el futuro.

En el capítulo 14 se retoma la prestación de servicios de psicología y trabajo social por mandato de ley en Brasil. Coincide con el capítulo anterior en tanto se proponen intervenciones psicosociales resultantes de prácticas supervisadas en Psicología y Educacional. Las intervenciones se elaboran desde una perspectiva crítica para promover inclusión y equidad en el tratamiento escolar de temas como alfabetización racial y diversidad de género y sexualidad. Como se sabe, con frecuencia estas temáticas están ausentes en los currículos tradicionales siendo tan importantes y necesarias para el desarrollo de conciencia social.

El capítulo 15 también enfoca el vínculo entre psicología y educación. Se aborda el rol del sentido de pertenencia en la transición superior en Chile. En cierta medida, el abordaje coincide con otros capítulos en el texto en observar distanciamiento entre políticas educativas y realidades en la vida cotidiana de los estudiantes. Aunque estas políticas abogan por una educación de calidad con equidad, con frecuencia ignoran la forma en que las desigualdades socioeconómicas. Muchas investigaciones a nivel internacional revelan que el tránsito a la educación superior suele ser más difícil y complicado para personas en condiciones de desventaja socioeconómica. En los procesos educativos se suele obviar o minimizar el rol de los contextos vitales con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de este trabajo invitan a reflexionar sobre este tema.

Con el capítulo 16 regresamos a Brasil para conocer una investigación sobre salud mental y neurodiversidad en jóvenes de ese país. El concepto de neurodiversidad está captando la atención de investigadores en su aplicación a la educación. Este concepto reconoce diferencias en el funcionamiento del cerebro humano, contrario a la idea de un funcionamiento único. Esto implica que no hay una forma "correcta" de pensar o funcionar, sino una variedad de cerebros y experiencias. Esta forma de conceptualizar los fenómenos neurológicos fue puesta en contexto por el reconocido neuropsicólogo Alfredo Ardila en sus últimos trabajos, titulado *Historical development of human cognition: A cultural-historical neuropsychological perspective*, publicado en 2018.

El capítulo 17 presenta una investigación realizada en Argentina con el propósito de conocer y comparar las representaciones sobre el oficio del psicólogo educacional en directores de diferentes niveles y modalidades del sistema educativo provincial de Entre Ríos y Santa Fe. Como en algunos de los trabajos incluidos en el texto, en este

capítulo está de fondo explorar cómo lo que se promulga en una ley educativa es apropiado por quienes tienen la responsabilidad de implementarla. En este caso se exploran las representaciones de directivos escolares con respecto al rol de psicólogos escolares y los problemas que atienden. Los hallazgos muestran discrepancias con respecto a las representaciones del que hacer de los psicólogos educativos en las escuelas y el tipo de problema que priorizan en su actividad profesional. Pese a las discrepancias hay un reconocimiento de la importancia del rol de estos profesionales y de la necesidad de que su práctica sea contextualizada.

El capítulo final, 18, trata de una propuesta para estimular la autoeficacia docente. Se adopta una perspectiva de desarrollo profesional que rechaza que este proceso se limite al progresivo dominio de conocimiento de contenidos y destrezas pedagógicas para incluir la subjetividad del docente y su agencia. El trabajo describe talleres orientados al desarrollo de capacidades para planificar y realizar las acciones necesarias para alcanzar metas específicas o manejar situaciones determinadas, en este caso en las aulas. La autoeficacia es un concepto central en la teoría sociocognitiva de Albert Bandura que fue utilizado para promover el desarrollo profesional de docentes. Estos talleres ofrecen herramientas para la autoevaluación de las propias habilidades que afectan en el comportamiento, la motivación, las emociones y los logros.

Como puede observarse, el texto cubre una amplia variedad de temas en la actividad psicoeducativa. No obstante, a esa amplitud temática, teórica y metodológica, subyacen varios temas comunes. Primero, un reconocimiento de la importancia de la práctica psicoeducativa como actividad históricamente situada, culturalmente mediada y socialmente ejecutada. Segundo, una valoración de aprecio y respeto a la diversidad y a su inclusión en la actividad pedagógica más allá de las palabras expresadas en leyes o documentos de política pública. Esto se aprecia en las constantes referencias a las particulares situaciones de desarrollo y las vivencias de los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden. Finalmente, un compromiso con la transformación del sistema educativo para hacerlo más sensible a las necesidades de esos sujetos y una visión de la educación como promotora del desarrollo humano.

La lectura del texto no dejará indiferentes a sus lectores y lectoras porque presenta temas de vigencia y pertinencia a la psicología educativa contemporánea, particularmente en América Latina. Al mismo tiempo es un documento que invita a pensar la educación en clave histórico-cultural cuando se le ve como continuidad y discontinuidad con respecto al momento de la pandemia de COVID-19. Lo que puede extrapolarse a otros eventos de impacto comparable.

Wanda C. Rodríguez Arocho  
Profesora Emérita - Universidad de Puerto Rico  
16 de septiembre de 2025

## Introducción

Nominar esta obra fue un acto de reflexión e irreverencia. Reflexión en tanto que acogemos y analizamos ansiedades, desafíos, deseos e intereses de quienes participan de este Grupo de Trabajo (GT) de Psicología y Educación; irreverencia hacia quienes con tanto esfuerzo y compromiso editaron el primer libro de este espacio. Así decidimos que este segundo libro muestre en forma evidente los lazos que se entretajan entre ambas obras, así como la actualidad de los temas tratados: Investigaciones e intervenciones en Psicología y Educación en América Latina. Desafíos actuales.

Dar continuidad a una obra que tenía por finalidad observar la necesidad de mantener cierta estabilidad en las acciones del GT, representa una tarea de mucha responsabilidad, que requiere articulaciones entre los miembros. Asumimos un compromiso que implicaba analizar el campo de acciones posibles, evaluar fortalezas y debilidades (personales y colectivas) y tomar decisiones a conciencia. Nuestra expectativa con este trabajo es, fue y será ampliar un espacio de visibilización de conocimientos, acciones e intervenciones de forma accesible y respetuosa, en el contexto de América Latina.

Retomar la idea de **continuidad** habilita un camino en el que se suman autores conocidos, profesionales nóveles, equipos con trayectoria y otros recién constituidos, reflejo de los constantes movimientos del propio GT. Es un camino que muestra alternativas, confluencias y divergencias que aportan al espíritu que en esta gestión (2023-2025) de coordinación hemos estructurado y propuesto: la creación de una Red Interamericana de Investigaciones en Psicología y Educación.

En esta edición participaron 37 autoras y autores, representando a seis países (Argentina, Brasil, Chile, Cuba, México y Paraguay), quienes presentaron un total de 18 capítulos, en dos idiomas: español y portugués. Estos escritos conforman un corpus de diferentes teorías y prácticas que recorren distintas articulaciones posibles entre Psicología y Educación. Apuntan a lecturas que observan analíticamente un abanico amplio de intersecciones disciplinares en diversos espacios vinculados con lo educacional. Son estas características las que nos distinguen, y a la vez nos conectan, con el marco general de referencia de este GT de Psicología y Educación: la Sociedad Interamericana de Psicología.

El devenir de los procesos nos mantiene en una nebulosa de sueños y expectativas que suele obturar la percepción del tiempo, del cronológico, el que nos marca los límites. Es así que durante el desarrollo de esta obra hemos tenido un cambio en la coordinación del GT, tomando la decisión de invitar a quien participa del nuevo equipo de coordinación como colaboradora.

Una idea de continuidad que fortalece el sentimiento de pertenencia, fomentando la comunidad latinoamericana que toma la interfaz entre la psicología y la educación como objeto de estudio y práctica.

Esperamos que esta visión, parcial, fragmentada, pero esperanzada, aporte a la continuidad de la psicología y la educación a través del GT.

Editoras

Andrea Espinosa

Tatiana Platzer do Amaral

Ana Borgobello

Marilene Proença Rebello de Souza

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

---

## Introdução

Nomear esta obra foi um ato de reflexão e irreverência. Reflexão, uma vez que acolhemos e analisamos as ansiedades, desafios, desejos e interesses dos participantes deste Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia e Educação; irreverência para com aqueles que, com tanto esforço e empenho, editaram o primeiro livro deste GT.

Dar continuidade a uma obra que teria como finalidade observar a necessidade de manter certa estabilidade nas ações do GT, representa uma tarefa de muita responsabilidade, que requer articulações entre os seus membros. Assumimos um compromisso que implicava em analisar o campo das ações possíveis, avaliando pontos forte e fraco (pessoais e coletivos) e tomar decisões conscientes. Nossa expectativa

com este trabalho é, foi e será ampliar um espaço de visibilidade de conhecimentos, ações e intervenções de forma acessível e respeitosa, no contexto de América Latina.

Retomar a ideia de **continuidade** habilita um caminho em que se somam autores conhecidos, profissionais novatos, equipes com trajetória e outras recém constituídas, reflexo dos constantes movimentos do próprio GT. É um caminho que mostra alternativas, confluências e divergências que constituíram a essência de coordenação, que caracterizou esta gestão (2023-2025), na estruturação e na proposta de criação da Rede Interamericana de Pesquisadores em Psicologia e Educação.

Nesta edição participaram 37 autoras e autores, representando seis países (Argentina, Brasil, Chile, Cuba, México y Paraguai), os quais apresentaram 18 capítulos em dois idiomas: espanhol e português. Estes escritos conformam um corpo de diferentes teorias e práticas que recorrem a distintas articulações possíveis entre Psicologia e Educação. Apontam para leituras que observam analiticamente uma ampla gama de interseções disciplinares em diversos espaços vinculados ao contexto educacional. São essas características que nos distinguem e, ao mesmo tempo, nos conectam, com o marco geral de referência deste GT de Psicologia e Educação: a Sociedade Interamericana de Psicologia.

O desenrolar dos processos nos mantém em uma névoa de sonhos e expectativas, que muitas vezes, obscurece a percepção do tempo, do cronológico, que nos marca os limites. Assim, durante o desenvolvimento deste trabalho, houve uma mudança na coordenação do GT, sendo tomada a decisão de convidar quem participa da nova equipe de coordenação como colaboradora.

Uma ideia de continuidade que fortalece o sentimento de pertencimento, fomentando a comunidade latino-americana que toma a interface entre a psicologia e a educação como objeto de estudo e prática.

Esperamos que esta visão, parcial, fragmentada, mas esperançosa, contribua para a continuidade da psicologia e da educação através do GT.

Editoras  
Andrea Espinosa  
Tatiana Platzer do Amaral  
Ana Borgobello  
Marilene Proença Rebelo de Souza  
Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

## **Enseñanza de Metodología de Investigación en carreras de grado de una universidad pública argentina**

### **O ensino da Metodologia da Investigaçao nos cursos de licenciatura de uma universidade pública argentina**

Andrea Espinosa  <https://orcid.org/0000-0003-4092-0840>

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Correo: [andrea.espinosa@unr.edu.ar](mailto:andrea.espinosa@unr.edu.ar)

Ana Borgobello  <https://orcid.org/0000-0002-2340-8127>

IRICE-CONICET/UNR y Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario  
(Argentina)

### **Resumen**

En este capítulo se presenta el abordaje de la mirada de un conjunto de docentes de dos facultades (casos) epistémicamente distintas de una universidad pública argentina respecto de la enseñanza en materia de metodología de la investigación, cuestionando si predomina la enseñanza metodológica como conjunto de técnicas y herramientas o a investigar o como práctica social situada. La investigación se construyó desde un enfoque flexible y complejo. Se utilizó un diseño descriptivo con enfoque cualitativo, basado en entrevistas al conjunto de docentes de las materias metodológicas de cada caso y análisis de documentos. La comparación entre los dos casos reveló diferencias y similitudes en las concepciones de metodología de la investigación y su enseñanza. A pesar de las diferencias epistemológicas, ambos casos compartieron enfoques similares en la organización de clases, evaluaciones y materiales de estudio. Las concepciones docentes variaron entre enfoques tradicionales cuantitativos (Ciencias Naturales) y complejo-constructivistas (Ciencias Sociales). El estudio concluye que la predominancia acerca de enseñar metodología o a investigar depende de la interrelación entre marcos institucionales y concepciones docentes.

Palabras clave: metodología, enseñanza, concepciones, docencia, universidad

## **Resumo**

Este capítulo apresenta a abordagem de um grupo de professores de duas faculdades epistemicamente diferentes (casos) de uma universidade pública na Argentina com relação ao ensino da metodologia de pesquisa, questionando se a metodologia de ensino predomina como um conjunto de técnicas e ferramentas ou como pesquisa ou como uma prática social situada. A pesquisa foi construída a partir de uma abordagem flexível e complexa. Foi utilizado um desenho descritivo com abordagem qualitativa, baseado em entrevistas com todos os professores das disciplinas metodológicas em cada caso e análise de documentos. A comparação entre os dois casos revelou diferenças e semelhanças nas concepções de metodologia de pesquisa e seu ensino. Apesar das diferenças epistemológicas, ambos os casos compartilhavam abordagens semelhantes na organização das aulas, avaliações e materiais de estudo. As concepções de ensino variaram entre abordagens quantitativas tradicionais (Ciências Naturais) e construtivistas complexas (Ciências Sociais). O estudo conclui que a predominância da metodologia de ensino ou pesquisa depende da inter-relação entre as estruturas institucionais e as concepções de ensino.

Palavras-chave: metodologia, ensino, concepções, docência, universidade

## **Presentación**

El capítulo se enmarca en una tesis de maestría en Metodología de la Investigación Científica que aborda las características de la enseñanza de metodología de la investigación en carreras de grado de una universidad pública argentina. En el recorrido del estudio surge, entre otros, un interrogante que lleva ya varios años en el ámbito de la educación superior, particularmente en Ciencias Sociales: ¿en los cursos de metodología de la investigación se enseña metodología o se enseña a investigar? Abrimos este capítulo con la expectativa de transitar un camino que lleve a desentrañar en parte esta inquietud que conduce a observar la mirada que tienen los equipos de cátedra respecto de la investigación, su metodología y su enseñanza. Dirigimos el

análisis hacia las concepciones docentes sobre estos temas a partir de quienes se dedican a la enseñanza de metodología de la investigación en dos unidades académicas con características disciplinares distintas de una universidad pública argentina.

El trabajo sobre las concepciones docentes conlleva un abordaje complejo a partir de lo que entendimos que debíamos preguntarnos también sobre qué concepciones subyacen en los programas de contenidos de las materias denominadas Metodología de la Investigación. A su vez, cabe preguntar cómo describen su práctica, qué priorizan, con qué dificultades se encuentran y de qué maneras intentan superarlas un conjunto de docentes cuyas sus prácticas pedagógicas se dan en estos espacios curriculares.

Considerando el nivel de complejidad conceptual y empírica y el espacio para este capítulo, decidimos apuntar aquí solo a los datos construidos a partir de las narrativas del conjunto de docentes consultados. Si bien las decisiones metodológicas tomadas en el marco de la investigación implicaron varios tipos de análisis, entre ellos, el de las narrativas escritas en el marco de fuentes documentales como planes y programas de estudio, por razones de espacio, no se presentarán aquí.

Asimismo, como veremos, existe una diversidad en cuanto a los determinantes disciplinares, contextuales e históricos, que conllevó a centrarnos en diferentes escenarios. A partir de esta observación se configuraron como casos en estudio dos unidades académicas que permitiesen captarlos esos determinantes para ilustrar y describir algo de esa diversidad.

La investigación de origen se propone caracterizar la enseñanza de metodología de la investigación científica en carreras de grado de una universidad pública argentina; para lograr esa meta establecimos que una de las etapas intermedias, necesaria, era analizar las concepciones docentes sobre la enseñanza de metodología de la investigación a partir de sus propias narrativas. En este capítulo presentamos estos análisis sabiendo que este recorrido forma parte del camino que puede contribuir a ampliar la comprensión sobre el fenómeno en estudio y al diálogo en la posible superación de algunos obstáculos comunes de quienes nos dedicamos a la enseñanza de metodología de investigación científica en carreras de grado universitario.

### **Algunos antecedentes que nos marcaron el rumbo**

Las preocupaciones acerca de la enseñanza de metodologías de investigación, observando similitudes y diferencias asociadas a los propios saberes disciplinares,

formó parte de las inquietudes del equipo de cátedra al que pertenecemos, formalizando una línea de investigación vinculada con la enseñanza de contenidos metodológicos en carreras de Psicología (proyectos 2015, 2017, 2019-2022, radicados en la Facultad de Psicología de la UNR). Se trabajó inicialmente sobre la perspectiva que indicaba que la investigación científica en Psicología precisaba espacios de confrontación y contradicciones asociados a la definición intrínseca al perfil profesional y se observaba la relevancia que se le da a su enseñanza en la letra de los planes de estudio; sin embargo, existen evidencias sobre las vacancias en la formación asociadas a la investigación y a la filosofía de las ciencias (Temporetti et al., 2021).

En relación a la mirada docente, Anijovich y Cappelletti (2011) destacaron que el abordaje de la formación docente, en general, presenta enfoques que intentan centrar el eje en el análisis de las prácticas. Se inicia como punto de partida de la práctica docente la propia experiencia, de forma que abarca la historia profesional en un recorrido espiralado entre la teoría y la práctica; a ello se suma considerar que el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos está enmarcado en un contexto institucional, socio-político y cultural.

Las preocupaciones sobre la enseñanza de metodología de la investigación vinculadas con esa mirada sobre la docencia permitieron percibir que, tal como planteó Echeverría (2001), en la enseñanza de las ciencias, como en todas las áreas disciplinares específicas, las acciones educativas se encadenan unas a otras de modo que cada aprendizaje da lugar a otros. Los planteos del autor llevan a reflexionar sobre las dificultades con las que nos encontramos en los cursos superiores de las carreras de grado. Podemos suponer que en alguna medida estos inconvenientes observados y trabajados en la práctica docente se asocian con fragmentaciones o reduccionismos plasmados en los documentos curriculares, en los modelos pedagógicos descritos o esbozados y en las concepciones docentes que tienen quienes desarrollan sus prácticas en esta área. De manera análoga, podemos hacer una aproximación analítica a la incorporación de contenidos metodológicos en los inicios de las formaciones profesionales. Ubicar las materias metodológicas entre los primeros cursos propone fragmentaciones y reduccionismos con el afán de promover la comprensión más allá de la existencia de un sostén teórico-disciplinar.

La conjunción de conceptos y preocupaciones aquí desarrolladas sintéticamente, proporcionó elementos para construir un abordaje teórico-metodológico en la propia investigación centrado en aspectos histórico-contextuales de la enseñanza de metodología de la investigación. Por tanto, desde la perspectiva abordada, se hace crucial comprender el marco en el que se producen los datos de la investigación.

## **La universidad como marco**

La institución universitaria es una organización que contiene distintos niveles de complejidad relacionados con la diversidad de vínculos humanos que la constituyen. En este sentido, estas instituciones se entienden como sistemas complejos que se reconstruyen en forma permanente a partir de la comunicación y las interacciones sociales (Mandolesi y Borgobello, 2022). Ese entramado interno que estructura es denominado *cultura organizacional*; cultura que emerge del proceso comunicacional y se actualiza a partir de la construcción social de la realidad. Además, el entramado puede ser considerado como un sistema de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en él que se despliega al interior de las organizaciones; en tanto se perciben, a su vez, regularidades observadas en el funcionamiento de la organización que constituyen a esa cultura en particular. Es decir, se trata de una estructura socialmente construida que identifica a una parte o la totalidad de personas pertenecientes a la organización. Este marco incorpora factores externos del entramado social que inciden en las miradas de quienes la componen. En otras palabras, la *cultura organizacional* se crea y se modifica en las relaciones internas y externas que logran penetrar la organización (Mandolesi y Borgobello, 2022).

Por su parte, Monetti (2020) agrega que el contexto organizacional de la institución universitaria plantea una mirada con dos vertientes: una proveniente del organigrama formal y otra que subyace. La primera de ellas se asocia a espacios académicos conocidos e históricamente instalados en las instituciones universitarias tanto europeas como latinoamericanas: la cátedra y el departamento. La segunda vertiente, la que subyace, solo es posible conocerla a través de sus participantes y es históricamente situada. Estas vertientes se despliegan en el ejercicio de la docencia con particularidades dadas por los contenidos enseñados.

## **Enseñanza de metodología de la investigación**

La enseñanza de metodología de la investigación se vincula con la introducción al conocimiento científico, su génesis, sus avances y sus transformaciones. Desde este punto de vista es uno de los primeros ámbitos en los que la actividad científica tiene efectos al “transformar las mentes de las personas y estructurarlas conforme a los contenidos, reglas metodológicas y valores que caracterizan a la ciencia” (Echeverría, 2001:43-44). Se reflexiona sobre las acciones educativas específicas relacionadas con la actividad científica declarando que están regidas por valores que deben ser

satisfechos para que dichas acciones puedan ser consideradas como tales. Establece que sería necesario desarrollar un contexto de educación que sirva de marco para analizar esos valores. En consonancia, “el aprendizaje es una condición *sine qua non* para la acción científica” (p.43) dado que la comprensión de un enunciado científico debería estar mediada por el aprendizaje de conocimientos complejos a través de los cuales, también, se aprende sobre los procedimientos científicos.

Por su parte, Laplacette et al. (2009) indicaron que la enseñanza de metodología de la investigación requiere una reflexión sobre las prácticas disciplinarias y sus contextos. Destacaron que se trata de un campo integrador tanto de contenidos teóricos como metodológicos y que necesitan ser visibilizados en la malla curricular que sostiene formalmente la formación de grado. Añadieron que, desde una perspectiva formal, es entendida como un eje transversal posible de ser integrada a los contenidos teóricos. En el mismo sentido, Gugliano y Robertt (2010) plantearon que un punto en común a considerar es el papel de la universidad en ese proceso; se preguntaron cómo se introduce a las personas más jóvenes en el universo de la investigación. Para estos autores, las materias de metodología representan ese espacio de inserción; sin embargo, advirtieron que el predominio de contenidos fragmentados sobre los momentos del proceso de investigación dificulta el aprendizaje. Así, el estudiantado queda expuesto a una considerable carga de conocimientos metodológicos abstractos cuya aplicación resulta dificultosa. Este problema no es privativo de las Ciencias Sociales. Es por ello que Laplacette et al. (2009) insistieron en que puede observarse que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de metodología de la investigación se requieren perfiles institucionales, de sus actores y en sus documentos que garanticen esa integración. No obstante, destacaron que, desde su experiencia, la formalización del espacio-tiempo para el desarrollo de estos contenidos suele ser insuficiente.

El planteamiento del aprendizaje de las ciencias como investigación, como prácticas situadas es una perspectiva de cambio conceptual y metodológico suele presentarse como una necesidad, no sólo para cubrir el objetivo de familiarizar al estudiantado con la metodología científica como conjunto de conceptos, sino también para hacer posible una adquisición significativa de conocimientos y favorecer una actitud positiva hacia el aprendizaje científico. Se espera que esta forma de pensar el aprendizaje se vincule con quienes ejercen sus prácticas educativas en las instituciones donde se formaron, que circunscriben y promueven sus carreras a partir de definiciones y delimitaciones de sus objetos de estudio. Esos objetos se construyen en las intersecciones propias de los vínculos entre disciplinas y actores institucionales

atravesados por momentos histórico-sociales, en otras palabras, en la cultura organizacional conceptualizada (Mandolesi y Borgobello, 2022).

### **Concepciones docentes sobre enseñanza de metodología de la investigación**

En la *praxis docente*, uno de los ejes de estudio del presente trabajo, se transmiten ideas, modelos y definiciones sobre la materia que se enseña desde los distintos modelos de enseñanza (Lerette, 2020). Dicho de otro modo, se evidencian *concepciones* de aprendizaje y de enseñanza que inciden y originan gran parte del desempeño docente que suelen encontrarse implícitas. Estos elementos que subyacen en la práctica áulica requieren de un desarrollo conceptual que colabore en desentrañar algo de la complejidad propia de la enseñanza de metodología de la investigación en las instituciones universitarias.

Sobre el concepto de *concepciones* puede considerarse que atraviesan diversos aspectos de la docencia, la mirada sobre sus estudiantes, así como del tipo de trabajo áulico, las motivaciones docentes y estudiantiles, entre otros (Borgobello et al., 2018). Estos aspectos implican posicionamientos políticos y académicos que tienen influencia sobre los diseños pedagógicos. En esa línea, Gamboa Alba (2019) sostiene que muchos de los trabajos que investigan sobre concepciones del profesorado vinculadas a enseñanza y aprendizaje, demuestran esa influencia sobre las prácticas pedagógicas. Destaca puntos centrales, como construcciones mentales relacionadas con experiencias contextuales, la naturaleza y el sentido de las acciones proyectadas, el abordaje de los objetos, entre otros. Así pueden constituirse en ideas conscientes o inconscientes que se desarrollarían durante su formación; suma a ello el devenir del ejercicio de su profesión y las manifestaciones durante el accionar en el aula. A su vez, señala que la importancia del estudio de estos conceptos en el profesorado universitario radica en que puedan entenderse como construcciones mentales que se vinculan con las experiencias contextuales, asignando sentidos propios a las acciones y a los objetos de estudio evidenciando una clara relación entre el pensamiento y la acción en el espacio universitario. Afirma que el claustro docente orienta sus acciones y decisiones a partir de concepciones sobre la enseñanza conformadas incluso antes de iniciarse en este oficio.

En sintonía, Monetti (2020) esclarece más las ideas proponiendo comprender que tanto la formación de grado como la de posgrado (cuando existe) constituyen el saber disciplinar, teórico; mientras que el aprendizaje sobre lo didáctico específico de la universidad suele tener un carácter más experiencial, práctico. Ambos aportan y son

atravesados por las concepciones y creencias respecto de enseñar y aprender en la universidad. A ello puede añadirse que estas dimensiones interrelacionados se manifiestan en los procesos de organización y planificación, en la estructuración metodológica de los contenidos, en los procedimientos de evaluación, así como en las interacciones personales entre agentes (Rey y Borgobello, 2022).

## **Materiales y métodos**

La modalidad de trabajo respondió a las acciones tendientes a centrar la mirada desde la propia carga teórica y la experiencia laboral en el campo estudiado. Por tanto, este estudio cuestiona la idea tradicional de objetividad científica desde el inicio mismo de la investigación buscando objetivar desde una perspectiva teórico-epistemológica crítica la construcción de conocimiento. Si bien suele presentarse al trabajo científico como objetivo y aséptico, está inmerso en biografías académicas que dan lugar a estudios centrados en intereses particulares. Carli (2016) planteó, de hecho, que las trayectorias personales e institucionales se entretajan en las miradas sobre los intersticios del trabajo académico y forman parte del tema de investigación. Se trata de objetivar esos intereses, analizarlos, desnaturalizarlos, debatirlos.

El capítulo tiene por finalidad presentar un fragmento del proceso de investigación original centrado en la construcción de conocimientos con relación a características distintivas de la enseñanza de metodología de la investigación en las formaciones superiores de grado. Teníamos la expectativa de que las emergencias y convergencias entre los casos generasen conocimiento específico y aportasen a colegas docentes del área contribuyendo a la reflexión sobre la especificidad de la práctica docente. En esta línea, las perspectivas, miradas, propuestas o articulaciones que se formularon se enmarcaron en aquello que Achilli (2005) denominó *lógica de investigación complejo-dialéctica*. La autora indicó que la palabra *lógica* es utilizada en un sentido laxo (no filosófico) asimilable a las etapas del *proceso de investigación*. Focalizó la atención sobre la coherencia del enfoque general orientado hacia las implicancias sobre las múltiples resoluciones metodológicas que van surgiendo, en tanto lo metodológico se asocia a intersecciones epistemológicas, teóricas y empíricas concretizadas en el proceso investigativo.

En estos términos, el estudio se encuadra en esa lógica complejo-dialéctica dado que construimos un diseño con características flexibles, trabajado a partir de categorías teórica y empíricamente relevantes, sensibles a las actualizaciones teóricas y a las variaciones empíricas: concepciones docentes sobre metodología de la investigación y

concepciones docentes sobre enseñanza de metodología de la investigación, a partir de subcategorías como *motivaciones para ingresar como docente en la asignatura, qué les gustaba o disgustaba de la enseñanza de metodología, organización de las clases, evaluaciones y materiales de estudio*.

En lo concerniente al diseño general, planteamos un estudio *descriptivo* dado que el objetivo fue caracterizar la enseñanza de metodología de la investigación en carreras de grado, en el que se propuso como uno de los objetivos particulares analizar las concepciones docentes en relación a la enseñanza de metodología de la investigación en carreras de grado, eje presentado en este capítulo. Es decir, los resultados que aquí se presentan constituyen una descripción analítica del decir y del hacer docente.

Respecto de las fuentes de información, se trabajó con lo que se denomina *fuentes primarias o de primera mano* dado que el acercamiento y vinculación con las personas participantes se hizo a través de entrevistas semidirigidas. El contacto con cada docente se realizó inicialmente a partir de los correos electrónicos aportados por referentes institucionales de las unidades académicas seleccionadas. La participación en el estudio fue voluntaria y se firmó un consentimiento informado siguiendo las normativas éticas de la organización en la que se realizó el estudio.

El instrumento se construyó a partir del análisis de las categorías teóricas y de los hallazgos provenientes del análisis documental realizado en una etapa anterior del estudio. Los ejes trabajados fueron: datos demográficos generales, historización sobre la cátedra y su trayectoria en la materia, principales referentes docentes y teóricos, concepciones sobre metodología de la investigación y su enseñanza, participación en investigaciones y organización pedagógico-didáctica. El instrumento se aplicó en algún espacio habitual de trabajo de cada participante, es decir, en las instalaciones de las dos unidades académicas seleccionadas.

A los fines de aclarar los criterios de selección de participantes, es menester indicar muy brevemente cómo se eligieron las unidades académicas que se observaron. En el estudio amplio, el recorrido de la construcción de los datos en campo y la reconstrucción analítica evidenció la complejidad natural del contexto observado que conllevó a la fragmentación en *fases* escalonadas para lograr un trabajo ordenado y viable, en términos de manejo del *quantum* de información circulante.

En una primera fase de trabajo se abordaron los planes de estudio de las carreras grado en los que se identificaron las diversas conceptualizaciones en relación a ciencia, investigación y formación; a su vez, se buscaron las materias denominadas Metodología de la Investigación o materias cuyos nombres pudieran vincularse con

contenidos metodológicos. En una segunda fase se seleccionaron dos unidades académicas, cuyos objetos de estudio fueran epistemológicamente diferentes, abordando una facultad de ciencias naturales y una de ciencias sociales, que se constituyeron en caso 1 y caso 2, respectivamente. Con el objetivo de propiciar una mirada objetivante de los datos construidos, no se trabajó en la facultad en la que dictamos clases. Denominamos en adelante al caso 1 como Caso CNat y al caso 2 como Caso CSoc.

El Caso CNat se constituyó con dos carreras de grado que contenían una materia metodológica cada una, con un total de 7 participantes, entre docentes y auxiliares. El Caso CSoc se constituyó con tres carreras de grado que contenían una materia metodológica cada una, con un total de 4 participantes docentes. Finalmente, en la Fase 3 se entrevistó al conjunto de docentes y auxiliares en docencia que desarrollaban sus prácticas pedagógicas en las unidades académicas que constituyen los casos definidos. Es en relación a los hallazgos realizados en esta tercera fase que se redacta el presente capítulo.

Finalmente, en materia de construcción y análisis de los datos que se presentan aquí se realizó desde una aproximación cualitativa, en tanto la reconstrucción de los datos obtenidos se efectuó a través de análisis descriptivos y articulaciones de categorías surgidas de las interpretaciones de las narrativas docentes (Hernández y otros, 2007; Ynoub, 2015).

## **Resultados**

Para ordenar la información, se detallan primero en forma conjunta algunas características sobresalientes de ambos casos. Luego se presentan separados, CNat y CSoc respectivamente, puntualizando concepciones vinculadas, inicialmente, con *Metodología de la Investigación* y, luego, con la *Enseñanza de Metodología de la Investigación*. A continuación, se indican conceptos o ideas agregadas o ampliadas propuestas en las entrevistas que no responden a las dos macrocategorías anteriores. Finalmente, se plantean comparaciones entre ambos casos sobre los puntos mencionados (Figura 1).

Como se planteó en el apartado metodológico, en la configuración de los casos se consideraron tanto los elementos documentales como la narrativa oral del conjunto de docentes y auxiliares de docencia. Por lo tanto, en el Caso CNat, las personas entrevistadas desarrollaban sus actividades en las asignaturas identificadas como A y B pertenecientes a las respectivas Carreras también denominadas A y B. En el Caso

CSoc, las personas desarrollaban actividades en las asignaturas identificadas como C, D y E pertenecientes a las respectivas carreras denominadas C, D y E.

Entre las características analizadas en forma conjunta se encuentran *Formación de Grado y Antigüedad en el Cargo*. En cuanto a la *Formación de Grado*, un dato que puede resultar de interés para la comprensión de algunos puntos responde a las formaciones de grado del conjunto de docentes entrevistado. En el Caso CNat, centrado, como se dijo, en un objeto de estudio asociado a las Ciencias Naturales, se observó que la mayoría (6 de 7 participantes, incluyendo auxiliares) tenían formación profesional asociada con las carreras de esa misma unidad académica, mientras que el participante restante tenía formación de grado en Ciencias Sociales. Esta característica se suma a la formación de posgrado vinculada a temáticas sociales del responsable de la Cátedra A dando al programa de la materia una impronta que incorpora una mirada crítica a la ciencia considerada como ortodoxa o de paradigmas tradicionales. En el Caso CSoc, la totalidad de participantes (4) se formó en carreras de la propia Unidad Académica.

En relación con la *Participación en investigaciones*, todos los equipos docentes (sin contar al grupo de auxiliares) mencionaron que participaban activamente como integrantes de proyectos de investigación, aunque no todos los proyectos estaban radicados en la Unidad Académica de pertenencia. Particularmente en el Caso CNat, diferentes docentes relataron que, antes de iniciar sus prácticas pedagógicas en las asignaturas evaluadas en este estudio, habían atravesado parte de su trayectoria formativa en institutos de investigaciones a través de becas de posgrado.

Respecto de la *antigüedad en el cargo*, desde las narraciones docentes, no es posible otorgar una influencia directa sobre el resto de los datos relevados. En el Caso CNat en la mayoría de las entrevistas se comentó que ocupaban sus cargos en estos espacios curriculares desde la apertura en cada Carrera. Si bien había diferencias en la cantidad específica de años, esto se corresponde con la inclusión de la materia por cambios en los planes de estudio o, en el caso de una de las carreras que era más nueva, con la llegada de estudiantes a esa etapa de cursado. Solo los 2 auxiliares en docencia de una de las cátedras relataron que se habían incorporado poco tiempo antes de este estudio. En el Caso CSoc solo una de las tres asignaturas podía considerarse nueva dado que hasta algunos años antes de este relevamiento el espacio curricular era común para las carreras C y D; entonces, la antigüedad docente se correspondía con la antigüedad de la asignatura en el plan de estudio.

En otros tramos de las entrevistas se abordaron categorías como *Concepción de Metodología de la Investigación y Concepción sobre Enseñanza de Metodología de la*

*Investigación*. Los resultados construidos a partir del análisis de las narrativas de docentes y auxiliares se presentan a continuación en forma de síntesis por categoría y por caso separados. Puede encontrarse una comparación en Figura 1 al final de estos análisis, describiendo sintéticamente los rasgos distintivos y las similitudes entre ambos.

Respecto de la *Concepción de Metodología de la Investigación*, en el Caso CNat, docentes y auxiliares definieron a la Metodología en términos de *producción de conocimientos válidos y confiables a través de una sucesión de pasos que revisten rigurosidad*; plantearon la apertura del cursado desde los conceptos de *ciencia y conocimiento científico* (en algún momento relacionándolos con la *sociedad*), temas que eran abordados desde posiciones epistemológicas diferentes visibilizadas a partir de referentes teóricos tales como Juan Samaja; Esther Díaz; Paul Feyerabend o Mario Bunge.

A modo de ejemplo, un docente narró: *“Es una serie de tareas y utilización de herramientas en un proceso de poder analizar, de poder describir, básicamente indagar sobre un problema no resuelto hasta el momento”* (D1, cátedra A). Otro mencionó: *“metodología es como un ordenamiento de conceptos que te ayudan a transitar un camino para poder después lograr tu objetivo. Después, en la investigación también está relacionado con que, además de un pensamiento crítico que uno trae, el objetivo de una investigación o de una ciencia, una ciencia no es algo que se produce porque sí, sino que tiene determinados pasos que deben cumplirse y tiene determinadas reglas”* (D3; cátedra B).

En el Caso CSoc, el conjunto de docentes consultado propuso definiciones de Metodología de la Investigación asociadas a la *investigación como proceso de construcción de conocimientos* en el que incorporaron la *relación entre teoría y metodología*, agregando luego una noción de *instrumentalidad*. Para la apertura del cursado indicaron como tema general el *proceso de construcción de conocimientos*, abordando los contenidos no solo desde la misma perspectiva epistemológica sino también utilizando referencia a los mismos textos, considerando como referentes en términos teóricos a Catalina Wainerman, Ruth Sautú o Juan Piovani.

Como ejemplo de las categorías enunciadas, puede destacarse: *“entendemos a la metodología como camino a recorrer o conjunto de procedimientos que permitirían aproximarse a la construcción del objeto o problema a investigar y responder los objetivos; lo pensamos como que ya hay decisiones metodológicas en la construcción del problema, en la construcción de objetivos, como que todo ese proceder implica ya el proceso de investigación”* (D4; cátedra C). En otra entrevista se mencionó: *“trabajamos la idea de proceso y después desde esa idea de proceso ver cómo hacemos*

*para producir y analizar datos, primero desde lo cuanti y después desde lo cuali*” (D5; cátedra D).

Como síntesis en la observación de ambos casos, el uso de términos para definir *metodología de la investigación* puede considerarse indicador de diferencias en los posicionamientos epistemológicos vinculados a las características particulares de las carreras que se dictan en cada unidad académica. En el Caso CNat se utilizaron términos como “producción”, “válidos”, “confiables” y “rigurosidad”, mientras que en el Caso CSoc, se explicitó la idea de “proceso de construcción”. Esta diferencia terminológica remitiría a los lineamientos teórico-epistemológicos a partir de los que se plantean los abordajes sobre el conocimiento científico.

Respecto de las *Concepciones sobre Enseñanza de Metodología de la Investigación*, como se anticipó, fueron analizadas a partir de las subcategorías: *motivaciones para ingresar como docente en la asignatura*, *qué les gustaba o disgustaba de la enseñanza de metodología*, *organización de las clases*, *evaluaciones y materiales de estudio*. Se observó que en casi todas las entrevistas a docentes de ambos casos (10/11) hubo invitación de parte de autoridades institucionales o de las cátedras, a excepción de un participante que se postuló voluntariamente para formar parte de la asignatura. Una diferencia evidenciada refiere a que el conjunto de docentes del Caso CNat tenían conocimientos amplios e interés en la materia por haber transitado por institutos de investigación y haber elegido formaciones de posgrado relacionadas a los temas disciplinares propios de las Carreras. En cambio, en el Caso CSoc, el interés y la formación amplia llegó luego de su incorporación en las cátedras.

Con relación a *qué les gustaba o disgustaba de la enseñanza de metodología de la investigación*, el conjunto completo de docentes y auxiliares en docencia respondieron ambas alternativas en las que las diferencias entre los Casos se evidenciaron a partir de analizar el objeto sobre el que se centraban en los relatos. En el Caso CNat, apuntaron a las actitudes o comportamientos de los estudiantes, mientras que en el Caso CSoc, señalaron algunas actividades propias de la práctica docente.

A modo de ejemplo, en el Caso CNat se hizo mención a: *“la desidia y determinadas actitudes. No me gusta la falta de dedicación, la desidia de querer zafar”* (Aux3; cátedra B). En tanto en el Caso CSoc, se aludió a: *“corregir parciales o tomar exámenes... me sigue pesando mucho hasta emocionalmente poner ‘no aprobado’”* (D6; cátedra D).

Las tres subcategorías siguientes referidas a la organización de las clases, la evaluación o acreditación de conocimientos por parte de sus estudiantes y los materiales de lectura propuestos pueden leerse en conjunto dado que se destacó que la estructura

de las clases presentadas como *teórico-prácticas* fue un denominador común en ambos casos. De la misma manera, la realización de *trabajos prácticos* conformaba una parte crucial de las propuestas de evaluación de contenidos, planteado como evaluación de proceso complementado con exámenes finales. Por último, coincidieron en el uso de artículos de investigación disciplinares como parte del material de lectura dado al estudiantado, así como capítulos de teoría metodológica de referentes conceptuales. La diferencia aquí se marcó en torno a la forma de acceso a esos materiales que solo se mencionó claramente en el Caso CNat, estando disponibles en formato de compendio o cuadernillo al iniciar el cursado. En el caso de CSoc, en cambio, se indicaba en cada clase los textos que se trabajarían en cada tema.

Para cerrar esta comparación presentamos los ítems agregados en las entrevistas a docentes no contemplados en las macrocategorías anteriores. En el Caso CNat, pudo hallarse un elemento transversal vinculado con temas institucionales asociados con las relaciones de poder, entendidas como propias de toda institución, condicionamientos que subyacen en los desarrollos de las formaciones de los futuros profesionales a partir de las predominancias de modelos teóricos y políticos institucionales.

Ejemplo de lo dicho más arriba, pueden ser algunas de las respuestas docentes del Caso CNat que señalan que: *“toda la cuestión de la episteme de la metodología de la investigación en el juego de poder en el ámbito institucional, en esta institución. Y esa matriz epistémica que está en todas las instituciones hay enquistamientos de poder y hay luchas de poder”* (D2; cátedra A); *“es la única materia donde se trabaja con proyecto de investigación, tendría que estar más avanzado por lo que es en sí, y los chicos al estar en segundo año no le dan la atención que tendrían que darle, no lo saben aprovechar”* (D1; cátedra A); *“algo para mejorar, el tema de la dedicación, porque creemos que hay bastante más para hacer. Pero con esta dedicación es simplemente venir, dar la clase y corregir el TP”* (D3; cátedra B).

En el Caso CSoc no hubo puntos de coincidencia entre los comentarios. En uno de los relatos se comentó que quienes ingresaban a la cátedra participaban en actividades e investigaciones externas a la Facultad que aportaban a un mejor trabajo con sus estudiantes. En otro relato se refirió a la observación de algunas dificultades estudiantiles en el desarrollo de los escritos y en las consultas como instrumento de autoevaluación del trabajo docente. La finalidad de estas acciones apuntaba a la valoración de errores, dificultades y comentarios vertidos por las comisiones de estudiantes para incorporar mejoras al programa.

En relación con lo planteado, un docente declaró: *“además de tener nuestras investigaciones, participamos en investigaciones o trabajos externos; trabajos en los que podemos aplicar todo aquello que trabajamos a nivel teórico, que te enriquece también al momento de la enseñanza. Trabajar en el campo con las cosas que uno enseña te enriquece, es una de las cosas que más me gusta de la materia. Creo que metodología se aprende haciendo. Eso está bueno para destacar”* (D6; cátedra D).

Sobre las *Concepciones de Enseñanza de Metodología* de la Investigación, las respuestas mostraron similitudes en las acciones descritas, aunque pudieron haber diferido en el orden de algunos elementos. Sin embargo, es necesario destacar que esos lineamientos que subyacen, propios de los posicionamientos epistemológicos, no se destacan tan abiertamente como diferencias en las formas de concebir y ejecutar los planes de trabajo en el aula. Esta línea de análisis se desprende, primordialmente en el Caso CNat, de la vinculación entre la revisión de referentes conceptuales del grupo de docentes que participaron de las entrevistas y su correlato con la forma de organizar el trabajo áulico. Esto puede observarse en que, en la Cátedra A los autores y las autoras de referencia y la concepción del cursado en forma de taller con actividades de reflexión y debate, se acercan epistemológicamente a los modelos asociados a las Ciencias Sociales como forma de trabajo.

**Figura 1**

**Resumen del análisis de las entrevistas comparando Caso CNat y Caso CSoc**

Categorías / Casos		Caso 1: Carreras vinculadas a las Ciencias Naturales	Caso 2: Carreras vinculadas a las Ciencias Sociales
Concepción de Metodología	Definición	Producción de conocimientos válidos y confiables, sucesión de pasos que revisten rigurosidad.	Investigación como proceso de construcción de conocimientos, relación entre teoría y metodología; noción de metodología como conjunto instrumental.
	Referentes	Muestran diferencias epistemológicas entre las dos asignaturas (una asociada a ciencias sociales (A), la otra a ciencias naturales (B)).	Hay coincidencias en perspectivas epistemológicas y en nombres de los autores.
	1º Tema	Ciencia-Conocimiento Científico-Sociedad	Investigación como proceso de construcción de conocimientos.
Concepción de Enseñanza de Metodología	Motivaciones	Un docente autopropuesto (B), el resto por invitación de autoridades institucionales (A) o de las asignaturas (A y B). Los docentes indican acercamientos previos a la metodología por interés propio, participación en investigaciones y becas en institutos de investigación.	Denominador común: "por casualidad" y "por invitación". El acercamiento e interés por metodología se dio desde la perspectiva docente, con la inserción en las cátedras.
	Qué gusta	Mirada puesta sobre los estudiantes: actitud crítica, comprensión, participación activa.	Miradas puestas sobre la práctica docente: temas particulares, interacciones con los estudiantes.
	Qué no gusta	Mirada puesta sobre los estudiantes: actitud pasiva, desidia, falta de alfabetización científico-disciplinar.	Miradas puestas sobre la práctica docente: temas particulares, correcciones, toma de exámenes.
	Organización	Un encuentro semanal teórico-práctico. Una (A) genera debates con y entre estudiantes, formación de grupos, tutorías con docentes de otras asignaturas. La otra (B) desarrolla tema, interacción con alumnos, trabajos individuales.	Clases teórico-prácticas en uno o dos encuentros semanales. Desarrollo teórico con todos los cursantes trabajos prácticos con pequeños grupos.
	Evaluación	Trabajos Prácticos sobre fragmentos del proceso de investigación. Una (A) tiene examen final, la otra (B) solo aprobación de los TP.	Trabajos prácticos por tema o unidad. Una agrega trabajo integrador (C), las otras agrega parciales (D y E). Todas tienen promoción directa y examen final regular.
	Materiales	Se diferencian en: Textos literarios y capítulos asociados con autores de metodología en ciencias sociales (A) o en ciencias naturales (B). Tienen en común: uso de artículos de investigación. Disponible para estudiantes desde el inicio del cursado (impreso o virtual).	Cap. Autores clásicos contemporáneos de metodología. Artículos de investigación. No especifican formas de acceso.
Agregados	Enfatizaron sobre las miradas institucionales vinculadas con las relaciones de poder.	No se evidenció un denominador común en las respuestas.	

*Nota:* elaboración propia.

En esta investigación se observó la importancia de profundizar en las conceptualizaciones en articulación con los decires docentes que aportó una mirada

extra-contextual necesaria para comprender la ubicación de cada materia en su malla curricular, así como la mirada social y política que direccionaba los contenidos que se trabajaban con los grupos de estudiantes para su introducción en la reflexión sobre la vida científica disciplinar. Allí se notó cómo las trayectorias formativas marcaron posiciones diferentes en las narrativas docentes como las que se exponen luego, aportando concepciones sobre los contenidos principales –ordenadores– de sus asignaturas que permitían comprender las características particulares de la enseñanza en sus contextos específicos. Sin embargo, en ocasiones pudo vislumbrarse que, por diferentes motivos, estas concepciones recorrían caminos alternativos respecto de las prácticas pedagógicas que efectivamente se ponían en marcha en las aulas.

En el Caso CSoc se hallaron respuestas como: *“Hacemos mucho hincapié en la práctica, nosotros tenemos por cada clase teórica una clase práctica. Por cada tema que se ve en el teórico tienen asignada una publicación que se ve, trabajamos la teoría de la materia y hacemos lecturas metodológicas y vamos viendo cómo se aplica en un trabajo de investigación”* (D4; cátedra C); *“la parte metodológica se ve con autores que creo que se utilizan en cualquier universidad, que son los que hablan de los distintos procedimientos. Estas son herramientas que ellos tienen que tener para poder operar en sus propios temas. Después hacemos, a lo largo del cursado, como se trata de una materia tan instrumental (si se quiere) lecturas de investigaciones”* (D7; cátedra E).

### **A modo de cierre**

La construcción del problema de investigación de este estudio implicó una revisión histórico contextual que brindó la posibilidad de elaborarlo a partir de experiencias laborales, lecturas y discusiones metodológicas que incluyeron aspectos como la factibilidad de la investigación propuesta. Así fue cómo se llegó a la construcción de tres fases en las que se abordaron algunas de las aristas más apreciables para lograr la caracterización de la enseñanza de metodología de la investigación en dos carreras de grado de una universidad pública argentina. De las etapas mencionadas, en este capítulo se trabajó solo con la última, que aporta la mirada docente desde su propia narrativa. Resulta importante destacar estos aspectos de la investigación dado que en el trayecto delineado para observar desde la empiria aquellos supuestos que guían los vaivenes de un estudio, uno de los grandes escollos a superar, al menos en ciencias sociales y humanas, suele ser la comprensión respecto a que el problema de investigación de un estudio científico excede la posibilidad de ser reducido a una serie

simple de variables que configuren un objeto de estudio aséptico y con delimitaciones lineales.

Al describir las características principales de la enseñanza de metodología de la investigación desde la narrativa docente y vinculadas con las concepciones de metodología de la investigación y de enseñanza de metodología de la investigación construidas a partir de la conjunción de las subcategorías motivaciones para ingresar como docente en la asignatura, qué les gustaba o disgustaba de la enseñanza de metodología, organización de las clases, evaluaciones y materiales de estudio, se destacaron diferencias en las respuestas entre docentes. Entre quienes provenían de carreras de Ciencias Naturales, prevalecían miradas tradicionales de enfoque cuantitativo, con conceptualizaciones y definiciones ordenadas tendientes a la explicación de protocolos. Aunque, cabe destacar, resaltaron la importancia de formarse y tomar elementos de las miradas complejas y de enfoques cualitativos provenientes de las Ciencias Sociales. Mientras que, por su lado, el grupo de docentes de carreras de Ciencias Sociales mostró miradas complejas al conceptualizar con respuestas amplias atravesadas explícitamente por modelos teóricos, posicionados en definiciones constructivistas tanto de los marcos teóricos disciplinares como de la práctica investigativa. Reconocían la importancia de las estructuras protocolares, así como la mirada compleja en la organización de sus prácticas pedagógicas.

Retomando un interrogante emergente del estudio, que dio paso a gran parte de este capítulo, en el que se plantea la inquietud sobre enseñar metodología o enseñar a investigar en el ámbito de la educación superior, la respuesta sigue siendo relativa, atada a la mirada que imprimen quienes están a cargo de la configuración de los programas de contenidos y la enseñanza. Es decir que, no son solo o prioritariamente los marcos institucionales con sus normativas los que ordenan las perspectivas de abordaje sobre los temas y contenidos conceptuales trabajados con los grupos de estudiantes. Pareciera que es el ejercicio cotidiano de articulación entre esas normativas, su rigurosidad y flexibilidad, las concepciones docentes sobre los contenidos y sobre las prácticas pedagógicas los que se interrelacionan en cada curso, en cada momento histórico-social-político.

Queda para líneas futuras de indagación sobre la enseñanza de metodología de investigación algunas observaciones informales y discusiones que atraviesan las prácticas docentes concretas. Una de las discusiones que subyace en esta temática en estudio radica en el uso de plurales y singulares: es frecuente encontrar denominaciones de las asignaturas como *metodología* o *metodologías* y como *método* o *métodos*, dependiendo de concepciones teóricas y epistemológicas explícitas o implícitas en los

programas de las asignaturas. Asimismo, sería pertinente indagar por qué aparece como contenido indiferenciado de la carrera en la que se dicte o, por el contrario, vinculado específicamente con la disciplina o campo de contenidos curriculares específicos; a modo de ejemplo, simplemente como *metodología/s de investigación* o *metodología/s de investigación en psicología*. Adicionalmente, podría estudiarse la enseñanza de metodología de la investigación cuando aparece como contenido inicial en las carreras de grado a modo de introducción a la formación general necesaria para adentrarse en los estudios universitarios, o como contenido específico de cierre de cursado en las mallas curriculares, asociado, generalmente, a trabajos integradores de final de carrera o tesinas.

No hay respuestas únicas... hay miradas, expectativas y experiencias enmarcadas en contextos universitarios diferenciados que presentan puntos en común y diferencias notables que vale objetivar en la construcción de conocimiento específico.

## Referencias

- Achilli, E. (2005). El campo de la investigación sociocultural en E. Achilli *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde, 29-41.
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2011). La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 21(1), 241-257.
- Borgobello, A., Sartori, M. y Sanjurjo, L. O. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27-48. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.2
- Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias, *Propuesta Educativa* (45), 81-90.  
<http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n45/n45a09.pdf>
- Echeverría, J. (2001). Enseñanza de la ciencia y educación en valores. *Éndoxa: Series Filosóficas*, 14(1), 41-59
- Gamboa Alba, S. (2019). Concepciones docentes de las TIC y su integración en la práctica pedagógica: Estudio de caso en la enseñanza de Derecho. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 24, e07. <https://doi.org/10.24215/18509959.24.e07>

- Gugliano, A. & Robertt, P. (2010). La enseñanza de las metodologías en las ciencias sociales en Brasil. *Cinta de Moebio*, 38(1), 61-71
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Laplacette, G., Vignau, L., Suárez, N. & Da Representação, N. (2009). Enseñando Metodología de la Investigación. Análisis de experiencias. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 7(14), 1-13
- Lerette, S. (2020). Concepciones de ciencia y de aprendizaje docentes. Incidencias en la enseñanza por proyectos. *Revista Temas de Profesionalización Docente*, 5, 73–81.
- Mandolesi, M. y Borgobello, A. (2022). Cambios organizacionales e innovación en el ámbito educativo universitario en tiempos de pandemia. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(24), 1284–1298.  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.414>
- Monetti, E. M. (2020). La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria. *Praxis Educativa*, 24(2), 1–11.  
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240205>
- Rey, A. y Borgobello, A. (2022). Revisión bibliográfica sobre prácticas docentes en universidades públicas argentinas. *Praxis educativa* (26) pp. 1-24.  
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260211>
- Temporetti, F. Gerlero, S. Paris L. Corvalán F. López Ocariz, C. Borgobello, A. Espinosa, A. Umansky, C. Sartori, M. y Fondato, M. (2021). El oficio en investigación: pensar una pedagogía de la(s) Metodología(s) de la Investigación en Psicología. *Actas de publicación X Jornadas de Investigación en Psicología: Investigar en Psicología: Diálogo actuales sobre el oficio de investigar en Psicología*. 84-93  
[https://fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/11\\_Investigacion/ACTAS%20DE%20PUBLICACION%20X%20Jornadas%20de%20Investigacion%20en%20Psicologia%202021%20\(1\).pdf](https://fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/11_Investigacion/ACTAS%20DE%20PUBLICACION%20X%20Jornadas%20de%20Investigacion%20en%20Psicologia%202021%20(1).pdf)
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de métodos. Aportes para una metodología crítica*. Tomo I. Cengage Learning.

## **Estrategia de Aprendizaje más Servicio para la promoción de competencias genéricas y de investigación**

### **Estratégia Service-Learning para a promoção de competências genéricas e de investigação**

Astrid Vanessa Sarmiento Quiñones  <https://orcid.org/0000-0002-4087-4090>

Universidad San Sebastián, Concepción-Chile

Correo: [asvasasq@gmail.com](mailto:asvasasq@gmail.com)

Claudio Bustos Navarrete  <https://orcid.org/0000-0003-3478-9858>

Universidad de Concepción, Concepción -Chile

### **Resumen**

El presente capítulo tiene como objetivo describir una experiencia de innovación pedagógica que implementó la estrategia de Aprendizaje más Servicio para promover competencias genéricas y de investigación en estudiantes de pregrado de Psicología y Trabajo Social. Además, se presenta la percepción de los estudiantes sobre la adecuación de la intervención, y el logro de competencias genéricas y de investigación. El programa, desarrollado en la Universidad San Sebastián (Chile) en el primer semestre de 2024, se sustentó en cinco fundamentos teóricos: Aprendizaje más Servicio, Salud Mental Comunitaria, Alfabetización en Salud y Salud Mental, Práctica Basada en Evidencia e Interdisciplina. La intervención consistió en 11 sesiones semanales donde los estudiantes realizaron diagnósticos comunitarios, revisiones sistemáticas rápidas y alfabetización en salud mental en comunidades. Participaron 75 estudiantes en la intervención. Los resultados destacan el valor del trabajo interdisciplinario y el aprendizaje situado en contextos reales, evidenciando desafíos en la coordinación entre carreras y gestión del tiempo. La experiencia demuestra el potencial de integrar perspectivas disciplinarias para un aprendizaje más dinámico y comprometido con las realidades sociales, ofreciendo orientaciones para futuras implementaciones de estrategias pedagógicas interdisciplinarias en educación superior.

Palabras claves: aprendizaje más servicio, competencias genéricas, competencias de investigación, educación superior, alfabetización en salud

## Resumo

O objetivo deste capítulo é descrever uma experiência de inovação pedagógica que implementou a estratégia Service-Learning para promover competências genéricas e de investigação em estudantes de licenciatura em Psicologia e Serviço Social. Apresenta também a percepção dos estudantes sobre a adequação da intervenção e a obtenção de competências genéricas e de investigação. O programa, desenvolvido na Universidad San Sebastián (Chile), no primeiro semestre de 2024, baseou-se em cinco fundamentos teóricos: Service-Learning, Saúde Mental Comunitária, Alfabetização em Saúde e Saúde Mental, Prática Baseada em Evidências e Interdisciplinaridade. A intervenção consistiu em 11 sessões semanais em que os estudantes realizaram diagnósticos comunitários, revisões sistemáticas rápidas e alfabetização em saúde mental comunitária. Setenta e cinco estudantes participaram da intervenção. Os resultados realçam o valor do trabalho interdisciplinar e da aprendizagem situada em contextos reais, destacando os desafios na coordenação entre carreiras e na gestão do tempo. A experiência demonstra o potencial da integração de perspectivas disciplinares para uma aprendizagem mais dinâmica e envolvida com as realidades sociais, oferecendo diretrizes para futuras implementações de estratégias pedagógicas interdisciplinares no ensino superior.

Palavras-chave: Service-Learning, competências genéricas, competências de investigação, ensino superior, alfabetização em saúde

## Introducción

El presente capítulo tiene como propósito sistematizar la experiencia de intervención “Aprendizaje más Servicio desde la Práctica Basada en Evidencia para el desarrollo de competencias genéricas y de investigación desde una perspectiva interdisciplinaria de salud y salud mental comunitaria”. Esta intervención fue realizada en la Universidad San Sebastián, Chile, en el marco del Fondo Concursable Para Proyectos de Innovación e Investigación en Docencia Universitaria 2023-2024.

El proyecto surgió como una forma de responder al propósito actual de la educación superior, correspondiente a formar profesionales que cuenten con competencias disciplinares y genéricas para responder exitosamente a las demandas laborales y sociales (Marchetti et al., 2015). Las competencias disciplinares implican conocimientos actualizados y específicos de un campo profesional determinado, mientras que las competencias genéricas favorecen el desempeño en múltiples ámbitos, entre las cuáles se encuentran el pensamiento

crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva (Villarroel & Bruna, 2014).

En las carreras del área de las ciencias sociales y de la salud, la formación en competencias disciplinares incluye las competencias investigativas. Aprender a investigar es fundamental para generar nuevo conocimiento sobre la realidad social y la salud, permitiendo a los profesionales evaluar el impacto de sus intervenciones y decisiones en beneficio de la sociedad (Carrizo, 2010). Lamentablemente, la literatura señala que los cursos de metodología suelen generar reacciones negativas en los estudiantes, lo cual se manifiesta en ansiedad, bajas creencias de autoeficacia y actitudes desfavorables hacia la investigación (Lin & Tang, 2017).

Como docentes, es necesario implementar instancias pedagógicas que promuevan el aprendizaje activo de los estudiantes. Es fundamental contemplar estrategias de evaluación auténtica que midan las competencias en escenarios similares a los del futuro desempeño profesional (Sokhanvar et al., 2021), así como también el rol de factores sociocognitivos del estudiante como sus creencias de autoeficacia. La autoeficacia influye en cómo las personas se motivan y perseveran en medio de las dificultades, ejecutando cursos de acción hacia los objetivos establecidos y evaluando los resultados de las expectativas analizadas (Bandura, 2012).

Considerando estos antecedentes, se desarrolló un programa intracurricular teórico-práctico, sustentado en la estrategia de Aprendizaje + Servicio (ApS) para promover el desarrollo de competencias de investigación y genéricas, específicamente, el trabajo en equipo y la comunicación oral y escrita, en estudiantes de pregrado de la Universidad San Sebastián. Este programa de intervención buscó aportar al perfil de egreso de los profesionales de la salud y ciencias sociales, en el fortalecimiento de habilidades para el diagnóstico, planificación e intervención en comunidades, desde un trabajo interdisciplinario.

En términos teóricos, el programa de intervención propuesto se basó en cinco fundamentos: 1) Aprendizaje más Servicio; 2) Salud Mental Comunitaria; 3) Alfabetización en Salud y Salud Mental; 4) Práctica Basada en Evidencia; e 5) Interdisciplina. A continuación, se dedicará un apartado para describir estos fundamentos, para luego informar las características de la intervención realizada a los estudiantes, desafíos en la implementación de esta estrategia y la percepción de los estudiantes sobre el proyecto.

### **Aprendizaje más servicio (ApS)**

El Aprendizaje más Servicio (ApS) es una estrategia pedagógica que busca promover la adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes mediante la participación en actividades de servicio comunitario o social, articulando intencionalmente los objetivos de

aprendizaje académico con los objetivos de servicio comunitario (González-Alonso et al., 2022).

En el ApS, el proceso de aprendizaje se enriquece al adquirir un propósito social, orientándose hacia acciones concretas. Se ha señalado que el ApS se diferencia de otras instancias como el voluntariado. Si bien ambas prácticas comparten la visión de ofertar un servicio a la comunidad, más que un mero acto solidario, el ApS tiene como objetivo prioritario el aprendizaje activo (Blanco-Cano & García-Martín, 2021).

La aplicación del ApS tiene diversos beneficios. Las investigaciones revelan que los universitarios fortalecen su sentido de ciudadanía, capacidades comunicativas, trabajo colaborativo y conocimientos disciplinares y de investigación (Marcilla-Toribio et al., 2022; Salam et al., 2019). A nivel institucional, facilita la integración con el entorno social, promoviendo la participación democrática y la colaboración con organizaciones comunitarias para atender necesidades sociales y educativas (Escofet et al., 2016).

### **Salud mental comunitaria y Alfabetización en Salud Mental**

Desde la reforma sanitaria de 2005, Chile implementó el Modelo Integral de Salud Familiar y Comunitaria en su Plan de Salud Mental 2017- 2025, un enfoque que trasciende la atención médica tradicional. En este modelo el individuo no es analizado de manera aislada, sino como parte integral de un sistema social más amplio. La intervención médica se orienta entonces hacia una perspectiva comprehensiva que considera la complejidad del ser humano: su dimensión física, mental, familiar y comunitaria, reconociendo su capacidad dinámica de interacción y adaptación con los entornos físicos, sociales y culturales que lo rodean (Ministerio de Salud, 2017).

Dados los cambios en la concepción de la salud mental, los profesionales de las Ciencias Sociales y de la Salud se enfrentan a un importante desafío, y es la transición de un modelo individualista/particularista a un modelo de salud comunitario. El plan Nacional de Salud Mental 2017-2025 indica distintas acciones, incluyendo la promoción de la salud mental, la prevención de trastornos mentales, y la inclusión social. La salud mental con enfoque comunitario desplaza el foco de la enfermedad al de bienestar y de la restitución de la salud a su promoción, proveyendo conocimiento sobre recursos colectivos para proteger en caso de enfermedad, teniendo una visión sistémica en tal abordaje (Pasarín & Diez, 2013).

Según el Plan Nacional de Salud Mental de Chile 2017-2025, no todas las personas están accediendo a servicios de salud debido a las lógicas de desigualdad y falta de recursos. En esta medida, se apuesta por intervenciones comunitarias para solventar necesidades insatisfechas de la población. La salud comunitaria puede ser trabajada con las comunidades a través de la Alfabetización en Salud Mental (ASM).

La Alfabetización en Salud Mental se define como el conjunto de conocimientos y estrategias orientados a obtener y mantener una buena salud mental, comprender los trastornos mentales y sus tratamientos, con el propósito de reducir el estigma y facilitar la búsqueda eficaz de ayuda tanto formal como informal (Macaya et al., 2023). La ASM proporciona información que empodera a las personas que no necesariamente tienen un diagnóstico, para desarrollar conocimientos y habilidades en el cuidado de su salud mental, resultando especialmente valiosa para la detección e intervención temprana de problemas de salud mental, lo que mejora significativamente su pronóstico y evolución (Zabaleta et al., 2023). Desde esta perspectiva, la ASM comprende los conocimientos y creencias sobre trastornos mentales que facilitan su identificación, gestión y prevención (Jorm et al., 1997).

### **Práctica Basada en Evidencia**

La PBE es un enfoque que surge en las Ciencias de la Salud, e involucra la toma de decisiones prácticas basada en evidencia científica de alta calidad. Carreras como enfermería, medicina, trabajo social, entre otras, utilizan dicho enfoque porque se traduce en mejores resultados en el bienestar de las personas. La incorporación de la PBE en la formación superior comprende desafíos relacionados con el desarrollo de competencias investigativas, tales como formular una pregunta de investigación relevante, buscar la mejor evidencia disponible, analizar críticamente la información, y responder a las necesidades de los usuarios (Arechabala et al., 2018).

La estrategia principal que actualmente se utiliza para el desarrollo de una PBE es la revisión de la literatura científica, entre las que se encuentran las revisiones sistemáticas rápidas. Las revisiones rápidas emergen como una metodología que optimiza los procesos tradicionales de revisión de literatura sistemática, generando información relevante de manera más ágil y con menor inversión de recursos. Las revisiones rápidas limitan la búsqueda a pocas bases de datos, reducen el número de revisores, pueden omitir la revisión de literatura gris, y generalmente presentan resultados de manera narrativa sin metaanálisis, manteniendo un cierto rigor metodológico (Tapia-Benavente et al., 2021).

### **Trabajo interdisciplinario en las Ciencias Sociales y de la Salud**

De acuerdo con Aboelela et al. (2007), la investigación interdisciplinaria se desarrolla cuando investigadores de dos o más disciplinas científicas trabajan en conjunto, usando un modelo conceptual que integra marcos teóricos de estas disciplinas, con un diseño y metodología que requiere el uso de perspectivas y habilidades de las disciplinas involucradas durante el proceso investigativo. La principal diferencia entre la interdisciplina con la

multidisciplina y transdisciplina radica en el nivel de integración entre disciplinas. La interdisciplina involucra colaboración estrecha con un lenguaje compartido y métodos de múltiples campos, manteniendo bases disciplinarias, mientras que la multidisciplina implica trabajo paralelo de diferentes campos con mínima integración, y la transdisciplina representa la máxima integración, desarrollando nuevos marcos conceptuales, lenguajes comunes y métodos sintetizados que pueden dar origen a nuevos campos de estudio.

El trabajo interdisciplinar constituye una estrategia efectiva para desarrollar competencias profesionales y genéricas, donde estudiantes de distintas disciplinas abordan colaborativamente tareas significativas con alto impacto social. Una mirada holística de los fenómenos permite desarrollar no solo una visión crítica del mundo, sino que fundamentalmente impulsa la creatividad para construir nuevos conocimientos (Jara, 2020). Estudios sobre la implementación de la interdisciplina en la enseñanza superior señalan beneficios para el aprendizaje profundo, motivación, y la apreciación de la utilidad de los contenidos abordados, si bien se ha señalado el gran esfuerzo que implica implementar esta estrategia en el contexto educativo (Blanco et al., 2014).

### **Objetivos y características metodológicas del proyecto de investigación**

El objetivo general del proyecto de investigación fue evaluar el efecto de un programa piloto de Aprendizaje más Servicio considerando la Práctica Basada en Evidencia para el desarrollo de competencias genéricas y de investigación desde una perspectiva interdisciplinaria de salud y salud mental comunitaria. Como objetivos específicos se tuvo describir la percepción sobre la adecuación de la intervención pedagógica en aula por parte de los estudiantes participantes, y analizar el logro de competencias genéricas y de investigación.

El grupo de intervención fueron estudiantes de dos asignaturas, una de la carrera de psicología y otra de trabajo social, ambas del séptimo semestre de cada carrera. Con respecto al reclutamiento de participantes, la participación en la intervención no fue voluntaria pues constituía una intervención intracurricular, pero sí fue voluntario responder o no los cuestionarios asociados al proyecto. En la intervención participaron 26 estudiantes de psicología y 49 estudiantes de trabajo social.

El proyecto de investigación fue aprobado por el Comité Ético Científico (CEC) de la Universidad San Sebastián, considerando los principios de la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica para salvaguardar la vida, salud, intimidad y dignidad de los participantes. El proceso de consentimiento informado garantizó la voluntariedad de participar o retirarse del proceso de toma de datos, asegurando la confidencialidad de las respuestas. La intimidad y dignidad se protegieron mediante el resguardo de la identidad y privacidad de cada

participante durante la investigación. Para minimizar el riesgo de brecha de confidencialidad, la información física se mantuvo bajo llave.

Con relación a las consideraciones éticas con las comunidades, se resguardó la voluntariedad para participar, no participar, o retirarse de la recolección de datos. No se solicitó el nombre de las personas, por lo que la recolección fue anónima. En cuanto a los riesgos, se garantizó el respeto hacia la integridad física y mental de los participantes. En caso de que se identificara alguna situación que ameritara acompañamiento psicológico, se estipuló derivar a la entidad de salud pertinente, en virtud del mecanismo de derivación con referentes de Salud Mental de la comunidad.

### **Características del programa de intervención**

La intervención intracurricular implicó 11 sesiones semanales con duración de 40 minutos cada una. Las asignaturas seleccionadas tenían una duración de dos módulos (1 hora y 20 minutos en total). De esta manera, se implementó en el primer módulo, contando con la participación de docentes externos, y con el apoyo de los dos docentes de las asignaturas para efectos de coordinación y apoyo académico.

En estas sesiones se capacitó a los estudiantes en los aspectos teóricos que sustentan el programa. Incluyó: 1) Salud y salud mental comunitaria; 2) diagnóstico en comunidades; 3) Práctica Basada en Evidencia; 4) Alfabetización en salud y salud mental. Además, se estipularon espacios para realizar trabajo de terreno, en distintas sedes sociales.

Se desarrolló un syllabus, el cual fue evaluado por jueces expertos en virtud de su claridad, pertinencia y factibilidad. Los resultados de aprendizaje esperados fueron: RA1: desarrollar diagnósticos de necesidades desde una perspectiva interdisciplinaria de salud y salud mental comunitaria; RA2: realizar revisiones sistemáticas rápidas usando bases de datos de la USS; RA3: crear materiales de alfabetización desde una perspectiva interdisciplinaria de salud y salud mental comunitaria; y RA4: implementar y evaluar intervenciones de alfabetización desde una perspectiva interdisciplinaria de salud y salud mental comunitaria.

### **Contenidos del programa y actividades pedagógicas**

El programa buscó capacitar a los estudiantes a través de 11 módulos (ver tabla 1), estableciendo hitos para realizar trabajo en terreno, en sedes sociales cercanas a la universidad. Las tareas calificables comprendieron informes escritos con normas APA 7ª edición y presentaciones orales, con base en las acciones realizadas en la comunidad y aprendizaje de contenidos.

**Acción 1- Levantamiento de necesidades sobre información en salud y salud mental y devolución de necesidades.** Desde el proyecto de intervención se elaboraron preguntas que facilitarían el diagnóstico de necesidades sobre información a ser alfabetizada, además de una pauta de observación para recabar información sobre el contexto. Una vez realizado el diagnóstico, se solicitó a los estudiantes realizar la devolución de necesidades a la comunidad. El producto de esta etapa fue un informe escrito de la síntesis diagnóstica basado en la construcción de un árbol de problemas, la planificación de la devolución del diagnóstico a la comunidad y la elección de tema a trabajar asociado a la necesidad de información sobre salud y salud mental.

**Acción 2- Revisión rápida de literatura científica.** Una vez seleccionado el tema de salud y salud mental para alfabetizar en la comunidad, los estudiantes definieron objetivos y parámetros de una revisión de literatura científica rápida para responder al diagnóstico de necesidades. Desarrollaron un proceso de selección y lectura de los documentos especializados y con estos elaboraron materiales de alfabetización. Los parámetros para definir la revisión de literatura incluyeron la elección de un tema, la elaboración de una pregunta PICOS, útil en revisión de literatura, la definición de criterios de inclusión y exclusión, y el reporte de las referencias pertinentes. El producto de esta etapa fue un informe escrito de dicha revisión, adjuntando materiales didácticos que serían utilizados en la alfabetización (dípticos, trípticos, planificación de juegos, etc), basados en la literatura científica identificada.

**Acción 3- Alfabetización a las comunidades.** Se coordinaron visitas en la comunidad para socializar los materiales desarrollados de alfabetización. El producto de esta etapa fue la presentación oral a la comunidad de los materiales elaborados.

Las tres acciones generaron tres productos que fueron calificados con tres rúbricas. La primera, que evaluaba el diagnóstico y devolución de necesidades, contenía dos secciones: una para evaluar el informe escrito del diagnóstico, basada en la lista de chequeo STROBE, y otra para evaluar la devolución de información diagnóstica. La segunda rúbrica evaluó la revisión sistemática rápida, considerando el estándar PRISMA; y los materiales de alfabetización, utilizando una adaptación de la rúbrica "Unidad didáctica", diseñada por Galiano y de Castro (2017). Finalmente, la tercera rúbrica se enfocó en evaluar la implementación de la alfabetización, basada en la rúbrica "Defensa y exposición oral de trabajos", diseñada para evaluar actividades en ciencias de la salud por Galiano y de Castro (2017). El primer y segundo producto fueron calificados por los miembros del equipo. El tercer producto fue calificado por miembros del equipo y además estudiantes egresados de la universidad o profesores de otras universidades.

Además, los autores de este capítulo desarrollamos el software Coeval para la autoevaluación y co-evaluación educacional (Bustos & Sarmiento, 2025). En el sistema, los estudiantes emitieron un juicio cuantitativo, en una escala ordenada del 1 al 5, de cada uno

de los participantes y de sí mismos, considerando seis dimensiones: 1) **Asistencia**- Asiste y es puntual al 100% de las reuniones programadas por el equipo; 2) **Comunicación asertiva y escucha activa**-Siempre escucha las opiniones de sus compañeros de equipo y pregunta siempre ante la duda; 3) **Cooperación**-Constantemente aporta con eficacia para el logro de los objetivos y la resolución de problemas y se compromete con el grupo; 4) **Tareas**-Entrega siempre la tarea encomendada en el tiempo previsto; 5) **Calidad**-Proporciona trabajo de calidad excelente y la tarea orienta y facilita al resto del equipo; 6) **Actitud**-Se esfuerza por el equipo, siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo, constantemente emite opiniones constructivas, y mantiene clima de colaboración y apoyo. Se solicitó además realizar una evaluación cualitativa general del desempeño de cada uno, considerando que se debían emitir comentarios constructivos que aportaran al mejoramiento del trabajo en equipo. El puntaje total obtenido por cada estudiante se transformó de manera automática a la calificación de 1 a 7 usada en el sistema chileno.

**Tabla 1**

*Módulos y contenidos del programa de intervención*

<b>Módulos</b>	<b>Contenidos</b>
Módulo 1: Aprendizaje + Servicio	¿Qué es Aprendizaje más Servicio? ¿Qué es el Servicio Comunitario? Conceptualización de comunidad y lo comunitario
Módulo 2: Salud comunitaria y salud mental comunitaria - parte 1	Modelo de Salud y Salud mental comunitaria en Chile Rol de profesionales de las ciencias sociales en contextos de atención primaria de salud
Módulo 3: Salud comunitaria y salud mental comunitaria - parte 2	Prevención y Promoción de la salud Psicología positiva: importancia del bienestar psicológico
Módulo 4: Intervención comunitaria: diagnóstico - parte 1	Familiarización con la comunidad Estrategias para el diagnóstico en comunidades Síntesis diagnóstica Devolución de necesidades a la comunidad Implicancias éticas en el trabajo con comunidades
Módulo 5: Intervención comunitaria: diagnóstico - parte 2	Taller: Estrategias para diagnóstico en comunidades y devolución de necesidades
Hito en terreno No. 1	Ida a terreno y reconocimiento de la comunidad

<b>Módulos</b>	<b>Contenidos</b>
Módulo 6: Intervención comunitaria: práctica basada en evidencia - parte 1	Búsqueda de literatura: Manejo de bases de datos disponibles en la USS Revisión Sistemática (RS) rápida de literatura: definición, utilidad y reporte Lectura crítica de artículos científicos
- Hito en terreno No. 2	Ida a terreno y recolección de información
Módulo 7: Intervención comunitaria: práctica basada en evidencia - parte 2	Taller: Revisión Sistemática de Literatura
Módulo 8: Intervención comunitaria: alfabetización - parte 1	Alfabetización en Salud (AS) y Salud Mental (ASM) Empoderamiento: concepto y características Diseño y elaboración de materiales de AS + ASM Implementación de AS y ASM Evaluación de intervenciones en comunidades
Hito en terreno No. 3:	Salida a terreno y devolución de necesidades a la comunidad
Módulo 9: Intervención comunitaria: alfabetización - parte 2	Diseño y elaboración de materiales de AS + ASM Implementación de AS y ASM
Módulo 10: Intervención comunitaria: alfabetización - parte 3	Taller: diseño y elaboración de materiales de AS + ASM
Hito en terreno No. 4:	Ida a terreno e intervención
Módulo 11: Cierre	Retroalimentación y cierre del programa

Dentro de los requisitos, la aprobación establecía que la calificación final debería ser igual o superior a 4,0 en una escala del 1,0 al 7,0 y contribuía al 45% de la nota final de la asignatura. Tanto la primera como la segunda nota correspondían al 40% de dicho 45%, mientras que la tercera al 20%. En la primera y segunda nota se destinó un 80% a los insumos escritos y un 20% al proceso de co-evaluación entre los estudiantes.

Era fundamental que los estudiantes entregaran los trabajos en los plazos estipulados, ya que la no presentación sin justificación médica o equivalente resultaba en un NCR. El programa exigía asistencia obligatoria a las instancias de trabajo en terreno con la comunidad, donde la inasistencia injustificada conllevaba un NCR en la actividad de diagnóstico o implementación de la alfabetización correspondiente. Cabe destacar que cualquier forma de

copia en las evaluaciones se consideraba plagio y sería sancionada con la calificación mínima de 1.0.

### **Implementación del programa, resultados y percepciones**

La realización de los módulos implicó contactar docentes internos y externos a la Universidad San Sebastián para realizarlos, considerando la experticia de los profesionales en las temáticas propuestas. Se contó con la participación de docentes de trabajo social expertos en temática sobre comunidades, psicólogos expertos en metodología de la investigación y revisiones sistemáticas, y de salud mental expertos en alfabetización en salud mental y el modelo de salud mental comunitario. Estos módulos se realizaron en el horario de cada asignatura.

Se conformaron 13 grupos de estudiantes, cada uno conformado con cuatro estudiantes de trabajo social y dos de psicología. Esta conformación se hizo en colaboración con los dos docentes de la asignatura, intentando resguardar el conocimiento previo entre los estudiantes, pues en el caso de los estudiantes de trabajo social, algunos ya estaban realizando trabajo grupal en otras asignaturas.

La implementación del programa requirió establecer contacto con líderes y lideresas de distintas sedes sociales, por parte del equipo investigador. Se presentó el proyecto y se invitó a los vecinos a participar, a través de afiches que fueron compartidos en grupos de WhatsApp. Los horarios fueron acordados con los vecinos y estudiantes. Cabe señalar que hubo sedes sociales que, si bien habían coordinado una fecha de intervención, no convocaron a los vecinos o estos no llegaron incluso al ser convocados, lo cual retrasó la planificación de los módulos estipulados. Este desafío tuvo que abordarse con un plan de contingencia, el cual fue realizar entrevistas a comunidades en modalidad online para entregar un insumo de levantamiento de información a los estudiantes y así elaborar los trabajos solicitados. Se contó con el apoyo de estudiantes egresados para asesorar a los estudiantes y responder dudas sobre el proyecto, en caso de ser necesario.

Del levantamiento de necesidades sobre información para ser alfabetizada a la comunidad, se identificaron distintas temáticas, tales como el impacto de la doble presencia en la salud mental de las mujeres trabajadoras, depresión en adultos mayores, estigmatización de pacientes que asisten a terapias en zonas rurales, impacto de los vínculos interpersonales en la salud mental, exceso de compromiso laboral en docentes, impacto en la salud mental por desempeñar el rol de cuidador/a, y estrés académico en estudiantes universitarios. Los materiales elaborados fueron variados, entre ellos dípticos, trípticos, videos con actividades lúdicas y bingos.

## Desempeño

De acuerdo con el desempeño de los estudiantes, es importante señalar que todos aprobaron, al obtener una nota superior a 4,0. En la calificación del informe 1, asociado al diagnóstico y devolución de necesidades, se obtuvo una nota promedio de  $M=6,3$  ( $DE=0,8$ ) en la escala del 1,0 al 7,0. Respecto al informe 2, sobre la revisión de literatura y elaboración del material de alfabetización en salud mental, la nota promedio fue de  $M=6,0$  ( $DE=1,2$ ). En el tercer producto, relacionado con la alfabetización, se alcanzó una nota de  $M=5,6$  ( $DE=0,8$ ). Cabe destacar que los estudiantes demostraron particular destreza en los productos escritos, si bien presentaron un rendimiento levemente inferior en las actividades asociadas a la comunicación oral.

## Coevaluaciones

Con respecto a las dos co-evaluaciones, en la primera, la media en la carrera de psicología fue de  $M=6,2$  ( $DE=1,3$ ) y de trabajo social fue de  $M=5,8$  ( $DE=1,2$ ), diferencia que es pequeña y no significativa según la prueba t de Welch,  $t(47,39)=1,19$ ,  $p=0,24$ ,  $d=0,29$ . En la segunda co-evaluación, de forma similar, la media en psicología es superior  $M=6,0$  ( $DE=1,5$ ), a la de trabajo social  $M=5,5$  ( $DE=1,5$ ), pero la diferencia es pequeña y no significativa  $t(52,7)=1,44$ ,  $p=0,16$ ,  $d=0,35$ . Al analizar por dimensiones, sólo se encontró una disminución estadísticamente significativa, pero pequeña, en la dimensión actitud, ya que la media en la primera co-evaluación fue  $M=6,2$  ( $DE=1,1$ ), mientras que en la segunda co-evaluación fue de  $M=6,0$  ( $DE=1,3$ ),  $t(74)=2,3$ ,  $p=0,027$ ,  $d=0,26$ .

Con respecto a los comentarios cualitativos consignados en las co-evaluaciones, se identificaron varios aspectos desafiantes. En el caso de la comunicación asertiva y escucha activa, la primera evaluación mostró comentarios mayoritariamente positivos como "siempre atenta a lo que señalan los compañeros de grupo" y "mantiene una buena comunicación durante todo el proceso del proyecto". En la segunda evaluación surgen más críticas sobre la comunicación: "no escucha a las demás integrantes cayendo en el individualismo", "falta de comunicación y consenso en el grupo ya que se entregan ideas y no son escuchadas ni consideradas dentro del proyecto" y "poca consideración con los aportes de las demás compañeras del grupo".

Se identificaron dificultades en la comunicación entre los estudiantes de las dos carreras. Esto se manifiesta en expresiones "Mejorar comunicación entre los estudiantes de psicología y trabajo social" y "dado los distintos tiempos de las estudiantes de ambas carreras fue difícil la coordinación". La escasa habilidad social y profesional surge además en un área de mejora, especialmente en el trabajo con la comunidad, según indican comentarios como

"Falta de habilidades sociales para desenvolverse en público" y "falta de carácter necesario para la comunicación con la comunidad".

Sobre la dimensión actitud, en la primera evaluación predominan comentarios positivos como "presenta una actitud positiva ante la elaboración del proyecto" y "una actitud positiva de cooperación durante todo el trabajo". Sin embargo, en la segunda evaluación aparecen más observaciones críticas, especialmente relacionadas con actitudes individualistas "es muy evidente su individualismo, su preocupación es tener una buena nota más que ayudar a la comunidad" y "sus intereses personales sobresalen por encima de los intereses del equipo".

En la dimensión de tareas, en la primera evaluación se observan comentarios como "proporciona un buen trabajo en cuanto al tema que le tocó, y a tiempo" y "realiza un buen aporte al grupo de trabajo". En la segunda evaluación aparecen observaciones sobre incumplimiento o falta de compromiso "No realiza mayores aportes en el trabajo realizado en el informe 2", "no aportando con leer papers y faltó una mayor preocupación respecto al trabajo" y "sus compañeras que no se pronunciaron previamente".

En la dimensión asistencia, las evaluaciones son mayormente positivas "participa de todas las reuniones" y "asiste positivamente a reuniones y planificaciones con el equipo". En la segunda evaluación se evidencia una asistencia favorable, así sea en formato online para favorecer la interacción "debido a circunstancias la comunicación ha debido ser exclusivamente online" y "a pesar de lo atareados que estaban siempre hubo una buena disposición".

La dimensión cooperación comprende comentarios mayoritariamente positivos "compañera muy cooperadora, siempre aportando al grupo" y "se trabaja en equipo compartiendo opiniones". En la segunda evaluación se observa una polarización, con algunos grupos manteniendo buenos niveles de cooperación "siempre fue la única persona que estuvo en cada parte de la elaboración del informe" mientras otros muestran deterioro "no sabe trabajar en equipo" y "no respeta los tiempos personales de sus compañeras".

En la dimensión calidad, la primera evaluación evidencia comentarios positivos: "proporciona un trabajo de calidad en el tema que le tocó" y "aporta buenas ideas al grupo". En la segunda evaluación se observa mayor variabilidad, con algunos manteniendo la calidad "sus aportes siempre eran de gran calidad" mientras otros muestran descenso "muestra poco manejo teórico-conceptual sobre la realización del informe" y "no se tenía el conocimiento que debería sobre el informe".

Un aspecto destacado por los estudiantes fue la proactividad y participación en la toma de decisiones. Algunos comentarios evidenciaban el cuestionamiento sobre la falta de autonomía: "depende de sus compañeras para realizar actividades prácticas a pesar de que se le orienta con la labor que debe desempeñar" y "mucho dependencia a su colega (entre ellas) lo que dificultó el trabajo de las compañeras de la otra carrera". Además, las

expresiones "falta el aporte de ideas y ayudar en la toma de decisiones con el grupo en general" y "ser más proactiva, tiene buenas ideas y tiene que tener más confianza para transmitir las y compartirlas" sugieren que algunos estudiantes, aun poseyendo las capacidades necesarias, carecen de confianza o iniciativa para participar más activamente en el proceso grupal. Lo anterior contrasta con comentarios que valoran la capacidad de liderazgo y proactividad: "Super atenta, siempre dispuesta a coordinar y planificar" y "compañera muy proactiva, siempre aportando al trabajo en grupo".

Considerando las autoevaluaciones de los estudiantes, hay varios aspectos que juzgaron positivamente, Entre estos, la puntualidad y responsabilidad, resaltando el cumplimiento oportuno "entrego a tiempo lo encomendado"; la organización y liderazgo: "igualmente realicé la organización al contactar con la sede social y coordinar los días que a los demás les acomodaran"; y la disposición a ayudar, valorando el apoyo mutuo a través de expresiones como "estar dispuesta a responder dudas" y "tener la disposición de aportar en las partes que les correspondían a mis compañeros". En cuanto a los aspectos de mejora, se identificó la falta de participación plena "Por temas de tiempo, no he podido aportar al 100%". También, la ausencia de iniciativa: "Contribuyo de forma precisa, pero no tomo la iniciativa al momento de compartir ideas hasta que alguien más lo hace", y la comunicación inadecuada: "Debo ser honesta en decir que fui cruda al momento de emitir críticas a mis compañeros".

### **Percepción de los estudiantes sobre la intervención**

Durante el módulo 11, se solicitó que los estudiantes completaran una pauta escrita, para recoger sus percepciones sobre el programa. La percepción de los estudiantes sobre la implementación de la intervención fue variada. En términos generales, valoraron positivamente la oportunidad de trabajar con estudiantes de otra disciplina, reconociendo que esta experiencia les permitió desarrollar habilidades importantes para su futuro profesional "fue una experiencia bastante positiva, ya que tenía diferentes posturas y miradas las cuales nos ayudaron mucho a poder completarnos como equipo", "Esta experiencia ha influido de manera positiva en cuanto al trabajo interdisciplinario, debido a que tanto los conocimientos del Trabajo Social como los de Psicología permitieron un buen desarrollo académico a la hora de intervenir". Tales afirmaciones sugieren que el proyecto logró uno de sus propósitos fundamentales: fomentar la comprensión y valoración del trabajo interdisciplinario.

Los estudiantes también destacaron el desarrollo de competencias profesionales, especialmente el fortalecimiento de sus habilidades de comunicación. Como expresó uno de los equipos "el trabajo en conjunto realizado por los estudiantes de trabajo social y de psicología, generó un crecimiento en las habilidades de comunicación tanto orales como

escritas". Este aspecto fue relevante en la elaboración de informes y la comunicación con la comunidad. Además, destacaron el impacto positivo en el aprendizaje situado. Los estudiantes valoraron especialmente las experiencias directas con la comunidad, cuando estas fueron posibles "El contacto directo con la comunidad, de esa forma pudimos reconocer sus necesidades y en que magnitud se veían afectadas". Esta observación refuerza la importancia de mantener un componente práctico significativo en este tipo de intervenciones educativas.

Un hallazgo significativo fue la tensión entre los desafíos organizativos y el aprendizaje resultante. La gestión del tiempo y la coordinación entre carreras emergió como un tema central "lo más desafiante fue llevar a cabo reuniones para poder realizar el trabajo en conjunto dado que no todos disponíamos de los mismos horarios". Sin embargo, estas dificultades se convirtieron en oportunidades de aprendizaje, como lo refleja otro grupo: "Lograr adaptarnos a cada uno de los participantes y sus horarios permitió que mejoráramos el trabajo en equipo".

En trabajo interdisciplinario, si bien aportó positivamente en su proceso de aprendizaje, no estuvo ajeno de tensiones. Mientras algunos grupos reportaron una colaboración fluida, otros experimentaron desafíos en la integración de perspectivas. Un testimonio particularmente revelador señala: "Lo que sí nos trajo un poco más de desafíos fue poder encontrar un punto de acuerdo entre nosotras ya que en más de una ocasión las chicas de psicología tuvieron una actitud más arbitraria". Esta observación sugiere la necesidad de trabajar más en la construcción de relaciones horizontales entre disciplinas.

Respecto al apoyo institucional, las reflexiones de los estudiantes revelaron diversas experiencias sobre la orientación recibida. Como señaló un grupo: "Al comienzo un poco deficiente pero en el transcurso de las semanas encontramos que las orientaciones sobre cada taller eran fundamentales para capacitarnos y lograr aplicar en el proyecto las herramientas necesarias junto con los conocimientos a las usuarias". Otro equipo destacó: "Consideramos que ante la respuesta, solución y flexibilización ante las adversidades que se nos presentó con la comunidad, fueron correctas". Esta retroalimentación sugiere la importancia de mantener y potenciar los mecanismos de apoyo y seguimiento a lo largo de todo el proceso, especialmente en las etapas iniciales de la intervención.

Las sugerencias para mejoras futuras revelaron una preocupación común por la planificación temporal. Así lo expresó un grupo: "Como 4to de la carrera de Trabajo Social, creemos que elegir a este año en específico un tanto erróneo, si bien fue congruente con la asignatura, nos exigió mucha presión por la importancia, además del poco tiempo que tenemos y de la presión educativa ante la elaboración de nuestra tesis y cursando práctica de grupos". Esta reflexión sugiere la necesidad de considerar cuidadosamente el momento curricular más apropiado para implementar este tipo de proyectos.

## Reflexiones finales

El proyecto de intervención representa un hito significativo en la formación de estudiantes de Psicología y Trabajo Social, destacando el potencial transformador de las estrategias pedagógicas interdisciplinarias para el desarrollo de competencias profesionales y genéricas. La experiencia demostró que la integración de perspectivas disciplinarias puede generar un aprendizaje más rico, dinámico y comprometido con las realidades sociales.

La metodología de Aprendizaje más Servicio se mostró como una estrategia dinámica para conectar el aprendizaje académico con necesidades comunitarias reales. El desarrollo de competencias disciplinares y genéricas emergió como uno de los logros más destacados. Los estudiantes aprendieron a realizar revisiones sistemáticas, analizar críticamente la información científica y generaron materiales informativos para las comunidades, profundizando su comprensión sobre los determinantes sociales de la salud, la importancia de la prevención y la necesidad de intervenciones contextualizadas. La colaboración entre Psicología y Trabajo Social permitió a los estudiantes comprender la complementariedad de sus disciplinas, derribando barreras tradicionales y fomentando una visión más integrada de la intervención social.

Los resultados cuantitativos y cualitativos de las co-evaluaciones revelan aspectos importantes sobre la dinámica del trabajo interdisciplinario y el desarrollo de competencias genéricas. El alto rendimiento general de los estudiantes, con promedios superiores a 6.0 en los informes escritos, sugiere que la estrategia fue efectiva para el desarrollo de competencias de comunicación escrita y análisis. Sin embargo, el descenso en la dimensión de actitud entre la primera y segunda evaluación implica que es necesario sostener el trabajo colaborativo a lo largo del tiempo.

Por último, como toda innovación educativa, el proyecto presenta desafíos que invitan a la reflexión continua. La coordinación entre estudiantes de diferentes carreras, la gestión de tiempos y la vinculación con las comunidades requirieron un esfuerzo significativo de adaptación y flexibilidad. Estos obstáculos, lejos de ser limitantes, se convirtieron en oportunidades de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación, negociación y trabajo en equipo que serán fundamentales en su futuro profesional. La planificación temporal, el apoyo institucional y la gestión de dinámicas grupales emergen como aspectos críticos para el éxito de futuras implementaciones. Estas lecciones pueden servir de guía para otras instituciones interesadas en desarrollar estrategias pedagógicas similares.

## Referencias

- Aboeela, S. W., Larson, E., Bakken, S., Carrasquillo, O., Formicola, A., Glied, S. A., Haas, J., & Gebbie, K. M. (2007). Defining interdisciplinary research: Conclusions from a critical review of the literature. *Health Services Research, 42*(1), 329-346.  
<https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2006.00621.x>
- Arechabala, M. C., Catoni Salamanca, M. I., Rojas Silva, N., Rubio Acuña, M., & Carrasco Aldunate, P. (2018). Implementación de la práctica basada en evidencia en el currículo de Enfermería. *Educación Médica Superior, 32*(1), 253-263.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0864-21412018000100024&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412018000100024&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management, 38*(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Blanco, M., Corchuelo, B., Corrales, N., & López, M. J. (2014). *Ventajas de la interdisciplinariedad en el aprendizaje. Experiencias innovadoras en la educación superior.* 11-20.  
[https://abacus.universidadeuropea.com/bitstream/handle/11268/3564/x\\_jiiu\\_2014\\_11.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://abacus.universidadeuropea.com/bitstream/handle/11268/3564/x_jiiu_2014_11.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Blanco-Cano, E., & García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: Las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista complutense de educación.*  
<https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Bustos, C., & Sarmiento, A. V. (2025). *Coeval* (Versión 1) [Software].  
<https://github.com/clbustos/coeval>
- Carrizo, J. (2010). Importancia de la investigación en la formación de Pregrado. *Panorama Cuba y Salud, 5*(3), 3-4. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477348942001>
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., & Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista mexicana de investigación educativa, 21*(70), 929-949.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662016000300929&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662016000300929&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Galiano, J., & de Castro, M. (2017). *Rúbricas para evaluación en Ciencias de la Salud.*  
<https://www.enfermeriacomunitaria.org/web/attachments/article/1694/Rubricas%20para%20evaluacion%20en%20Ciencias%20de%20la%20Salud.pdf>

- González-Alonso, F., Ocha-Cervantes, A., & Guzón-Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. *Alteridad*, 17(1), 76-88. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.06>
- Jara, M. Á. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 30, 75-89. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8951>
- Jorm, A. F., Korten, A. E., Jacomb, P. A., Christensen, H., Rodgers, B., & Pollitt, P. (1997). «Mental health literacy»: A survey of the public's ability to recognise mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. *The Medical Journal of Australia*, 166(4), 182-186. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.1997.tb140071.x>
- Lin, Y.-J., & Tang, H. (2017). Exploring Student Perceptions of the Use of Open Educational Resources to Reduce Statistics Anxiety. *Journal of Formative Design in Learning*, 1(2), 110-125. <https://doi.org/10.1007/s41686-017-0007-z>
- Macaya, X. M., Bustos, C., Vicente, B., & Wei, Y. (2023). Adaptación y validación del Test de Alfabetización en Salud Mental Canadiense (TMHHSCG) en estudiantes chilenos. *Revista Ciencias de la Salud*, 21(1). <https://www.redalyc.org/journal/562/56276339006/>
- Marchetti, A., Venturini, G., Virgolesi, M., Gobbi, M., Rocco, G., Pulimeno, A. M. L., Stievano, A., Piredda, M., & De Marinis, M. G. (2015). Tuning Nursing Educational in an Italian academic context. *Nurse Education Today*, 35(9), e19-e25. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.04.016>
- Marcilla-Toribio, I., Moratalla-Cebrián, M. L., Bartolomé-Guitierrez, R., Cebada-Sánchez, S., Galán-Moya, E. M., & Martínez-Andrés, M. (2022). Impact of Service-Learning educational interventions on nursing students: An integrative review. *Nurse Education Today*, 116, 105417. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105417>
- Ministerio de Salud. (2017). *Plan Nacional de Salud Mental 2017-2025*. <http://www.repositoriodigital.minsal.cl/handle/2015/889>
- Pasarín, M. I., & Diez, E. (2013). Salud comunitaria: Una actuación necesaria. *Gaceta Sanitaria*, 27(6), 477-478. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2013.10.001>
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Sokhanvar, Z., Salehi, K., & Sokhanvar, F. (2021). Advantages of authentic assessment for improving the learning experience and employability skills of higher education students: A systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101030. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101030>

- Tapia-Benavente, L., Vergara-Merino, L., Ignacio Garegnani, L., Ortiz-Muñoz, L., Loézar Hernández, C., & Vargas-Peirano, M. (2021). Rapid reviews: Definitions and uses. *Medwave*, 21(01), e8090-e8090. <https://doi.org/10.5867/medwave.2021.01.8090>
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Zabaleta, R., Lezcano, F., & Perea, M. V. (2023). Alfabetización en Salud Mental: Revisión Sistemática de la Literatura. *Psykhe (Santiago)*, 32(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21787>

## **Organización temporal en madres de niños con Trastorno del espectro autista de Cuba y México**

### **Gestão do tempo de mães de crianças com transtorno do espectro do autismo em Cuba e no México**

Carlos Manuel Osorio García  <https://orcid.org/0000-0001-8622-2066>

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-México)

Correo: [cmosoriogarcia.psico@gmail.com](mailto:cmosoriogarcia.psico@gmail.com)

Zaily Leticia Velázquez Martínez  <https://orcid.org/0000-0002-7378-3128>

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-México)

Naila González Portelles  <https://orcid.org/0009-0009-1162-1420>

Hospital Pediátrico Universitario de Holguín (Cuba)

Christian Charlett Zapata Santos  <https://orcid.org/0009-0005-0727-3321>

Centro "Self" Psicoterapia y Psicopedagogía. San Francisco de Campeche (México)

### **Resumen**

La organización del tiempo es una habilidad esencial para la vida de las madres de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), quienes enfrentan múltiples demandas derivadas del cuidado y la educación de sus hijos. Este estudio tiene como objetivo analizar la organización del tiempo en madres de niños con TEA en México y Cuba, considerando las diferencias socioculturales que pueden influir en su gestión diaria. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y descriptivo. La información se recopiló mediante un cuestionario estructurado aplicado a 20 madres, y los datos fueron analizados con Microsoft Excel. Los resultados muestran que las madres cubanas presentan mayor sistematicidad en la planificación y el control de las condiciones necesarias para sus actividades, mientras que las mexicanas tienden a diversificar más su tiempo e incorporar herramientas como agendas para su organización. En ambas poblaciones se observó una escasa dedicación a actividades de ocio y autocuidado. Se concluye que la carga de responsabilidades y el acceso a

recursos influyen en la gestión del tiempo, destacando la necesidad de estrategias de apoyo y políticas públicas que promuevan el equilibrio entre el trabajo, la familia, el ocio y la recreación y el autocuidado personal en favor del bienestar personal. La principal limitación del estudio es el reducido tamaño de la muestra.

Palabras Clave: Administración del tiempo, madres, Trastorno del espectro autista.

### **Resumo**

A gestão do tempo é uma competência de vida essencial para as mães de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que enfrentam múltiplas exigências derivadas do cuidado e da educação dos seus filhos. Este estudo tem como objetivo analisar a organização do tempo das mães de crianças com TEA no México e em Cuba, tendo em conta as diferenças socioculturais que podem influenciar a sua gestão diária. Foi adotada uma abordagem quantitativa, com um desenho não-experimental, transversal e descritivo. A informação foi recolhida através de um questionário estruturado aplicado a 20 mães, e os dados foram analisados com recurso do Microsoft Excel. Os resultados mostram que as mães cubanas são mais sistemáticas no planeamento e controle das condições necessárias para as suas atividades, enquanto as mães mexicanas tendem a diversificar o seu tempo e a incorporar ferramentas como as agendas para a sua organização. Em ambas as populações, houve pouca atividades de lazer e de autocuidado. Conclui-se que a carga de responsabilidades e o acesso a recursos influenciam a gestão do tempo, evidenciando a necessidade de estratégias de apoio e políticas públicas que promovam o equilíbrio entre trabalho, família, lazer, recreação e autocuidado pessoal em prol do bem-estar pessoal. A principal limitação do estudo é a amostra reduzida.

Palavras-chave: Gestão do tempo, mães, Transtorno do Espectro do Autismo.

### **Introducción**

La organización temporal de la vida es una habilidad general que conforma el desarrollo humano. Dicha habilidad es crucial en la calidad de vida de las madres de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), quienes enfrentan múltiples demandas en su vida cotidiana. El TEA es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por déficits en la comunicación social y la presencia de patrones de comportamiento

restringidos y repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). La crianza de un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) conlleva desafíos adicionales en comparación con la crianza de niños con desarrollo típico, entre los que destacan la necesidad de coordinar terapias, educación especializada y cuidados médicos frecuentes (Estes et al., 2013). Si bien otras condiciones también pueden requerir atención intensiva, el TEA se caracteriza por una combinación única de necesidades prolongadas y altamente demandantes en términos de tiempo. Diversos estudios han evidenciado que las madres de niños con TEA presentan niveles significativamente más altos de estrés, angustia y sobrecarga, tanto en comparación con madres de niños sin condiciones como con aquellas que crían hijos con otras necesidades (Estes et al., 2013; Pisula & Porębowicz-Dörsmann, 2017). En este sentido, se ha observado que estas experiencias afectan directamente su bienestar psicológico (Smith et al., 2018). Algunos autores sugieren que la capacidad para organizar eficazmente el tiempo podría mitigar parcialmente estos efectos; sin embargo, el mismo estrés acumulado puede comprometer dicha habilidad, generando un círculo vicioso difícil de romper.

La investigación sobre la organización temporal en esta población es fundamental para desarrollar estrategias de apoyo que favorezcan el desarrollo de la habilidad a corto, mediano y largo plazos y reduzcan el impacto negativo del estrés (Gallagher & Whiteley, 2012). Sin embargo, existe una escasez de estudios que analicen esta problemática en el contexto latinoamericano, particularmente en México y Cuba, donde las diferencias socioculturales y de acceso a recursos pueden influir en la manera en que las madres manejan su tiempo.

El presente estudio se inscribe en una perspectiva psicoeducativa, con enfoque sociocomunitario, orientado a aportar insumos empíricos que pueden contribuir al diseño de programas de orientación familiar, así como a la concepción y proyección de políticas públicas que promuevan acciones que medien en la organización temporal eficaz. La indagación tiene un enfoque cuantitativo y su objetivo es analizar la habilidad organización temporal de la vida en madres de niños con TEA en México y Cuba. La muestra de la investigación quedó compuesta por 20 madres. La información se recopiló a través de un cuestionario estructurado con Google forms y se analizó utilizando Microsoft Excel. Los hallazgos de este estudio contribuyen a la comprensión de la dinámica temporal en esta población y ofrecen bases empíricas para el diseño de intervenciones dirigidas al desarrollo de la organización temporal y a mejorar su calidad de vida.

## Desarrollo

El desarrollo de la habilidad organización temporal de la vida es esencial para el desarrollo humano; en las familias de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) particularmente, ya que enfrentan demandas constantes y variadas en el cuidado de sus hijos. Específicamente las madres suelen asumir múltiples roles, incluyendo el de cuidadoras principales, gestoras de terapias y actividades educativas, lo que puede generar una sobrecarga significativa si no se implementan estrategias eficaces y efectivas de manejo del tiempo. Las madres de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) pueden experimentar altos niveles de agotamiento, atribuibles a limitaciones en la organización del tiempo que se manifiestan, por ejemplo, en la acción pronóstico probable, debido a una distribución inequitativa de las tareas del hogar (Osorio et al., 2024). Además, algunas tienden al aislamiento social, motivado por la escasez de redes de apoyo, las dificultades que enfrentan sus hijos en la interacción social, y en ciertos casos, por comportamientos desafiantes propios de la adolescencia (Segeren y de Campos, 2014). Estos autores sostienen que, en muchos casos, dicho aislamiento responde al deseo de las madres de proteger a sus hijos frente a los prejuicios sociales. Investigaciones que visibilicen sus desafíos pueden sensibilizar a la sociedad y a los responsables políticos sobre la importancia de proporcionar recursos y redes de apoyo, promoviendo una mayor inclusión y equidad.

El estudio de la organización del tiempo en estas familias es fundamental, por ejemplo, para comprender cómo las madres emplean su tiempo y cómo esto afecta su bienestar psicológico y físico. Por otra parte, se podrían identificar áreas donde se requieren intervenciones específicas. Al comprender las estrategias actuales y las dificultades que enfrentan, se pueden desarrollar programas de orientación, acompañamiento, apoyo y políticas públicas que faciliten una mejor gestión del tiempo y reduzcan el estrés asociado al cuidado intensivo. Sin embargo, para Osorio y Velázquez (2018) y Osorio et al., (2024) existen pocos estudios sobre la organización temporal de la vida en madres de niños con trastorno del espectro autista.

La organización del tiempo ha sido estudiada principalmente desde el enfoque cognitivo conductual y desde el Enfoque histórico cultural según Osorio (2021). Para este investigador el Enfoque histórico cultural estudia de manera más completa dicha habilidad debido a que en su estructura interna incluye las acciones: control de condiciones y control del balance, estas acciones no se incluyen en el enfoque cognitivo conductual, aunque sí se evalúa algún tipo de control. De esta manera los autores del presente artículo asumen la perspectiva histórico culturalista.

La organización temporal de la vida se presenta por Graf et al. (1983, como se citó en Fariñas, 2004) con una estructura que incluye cuatro acciones: planificación de sentido, control de condiciones, pronóstico probable y control de balance. Estos componentes los resume Fariñas (2004, p.147) de la siguiente manera:

La *planificación de sentido* “juega el papel de orientación a través de la jerarquía motivacional de la persona, de los sentidos que orientan su vida (sentido de la vida). Estas jerarquías pueden ser establecidas para distintos plazos (largo, mediano y corto)”. El *control de condiciones* se describe como “la consideración de las situaciones en que se llevan a cabo las actividades cotidianamente, tanto desde un punto de vista subjetivo como objetivo, lo cual permite una organización más adecuada y realista de la vida”.

El *pronóstico probable* es:

(...) la delimitación del tiempo en que se prevé tengan lugar las diferentes actividades, relaciones y tareas de la vida (fechas, horarios). En otras palabras es una suerte de anticipación flexible, donde puede ser conveniente adelantar, aplazar, cancelar, sustituir, incluir las cosas que se espera hacer, según se vayan presentando los acontecimientos.

El *control del balance* se define como: “ese balance que hacemos de lo hecho, con algún grado de frecuencia y nivel de conciencia.”

A partir de la propuesta anterior Fariñas (2004, 2005 y 2008) presenta la organización temporal de la vida como una habilidad en la que se configuran dinámicas de la personalidad que permiten la proyección intencionada al presente futuro, en varios plazos, con el objetivo de un mayor autogobierno de la vida.

Desde la perspectiva anterior es que se concibe el presente estudio, considerando las escasas investigaciones encontradas y que estas se conciben desde un enfoque cualitativo como los trabajos de Osorio y Velázquez (2018) y Osorio et al., (2024). Otra característica de la indagación es que se concibe un estudio comparativo entre madres de niños con TEA mexicanas y cubanas. A partir de las ideas anteriores se presenta como hipótesis de investigación orientativa la siguiente: Se espera encontrar diferencias descriptivas en la forma en que las madres de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de México y Cuba organizan su tiempo, considerando las dimensiones de la planificación de sentido, control de condiciones, planificación probable y control del balance y en función de las condiciones socioculturales propias de cada contexto.

## Método

La investigación, de corte cuantitativo, se realizó de enero a diciembre de 2024. El diseño fue no experimental, que según Sampieri y Mendoza (2023) permite medir las variables como se dan en su contexto natural para analizarlas. Se indagó en el nivel o estado de desarrollo de la organización del tiempo en las madres de los niños con TEA que participaron del estudio en un tiempo único, por tanto, es una investigación descriptiva y transversal.

### Participantes

La población estuvo compuesta por 139 madres, 56 cubanas que asistían al servicio de atención psicológica del Hospital Pediátrico “Octavio de la Concepción y la Pedraja” de Holguín, Cuba y 83 que asistían a un grupo de apoyo y orientación psicológica particular en San Francisco de Campeche, México. La selección de la muestra, 20 en total, fue no probabilística y atendió a los siguientes criterios:

Criterios de inclusión:

1. Familias de niños con Trastorno del espectro autista que asistan a consultas en dos servicios de orientación y acompañamiento psicológico, uno público que tiene su sede en el Hospital Pediátrico “Octavio de la Concepción y la Pedraja” de Holguín Cuba y a otro privado con sede en San Francisco de Campeche, México.
2. Familias de niños con Trastorno del espectro autista que desean participar de la investigación.

Criterios de exclusión:

1. Familias de niños con Trastorno del espectro autista que no asistan a estos servicios de orientación y acompañamiento.
2. Familias de niños con Trastorno del espectro autista que no desean participar de la investigación.

Criterios de salida:

1. Familias de niños con Trastorno del espectro autista que en medio de la investigación no desean continuar con su participación.

La muestra se constituyó únicamente por madres, ya que fueron las únicas figuras parentales que accedieron a participar en el estudio.

### Instrumento:

Se diseñó un cuestionario en *Google Forms* en el que se consideraron datos generales y la estructura interna de la habilidad, es decir, las cuatro acciones: planificación de sentido, control de condiciones, programación probable y control del

balance. Para cada una de ellas se definieron indicadores, 33 en total, que se muestran en el análisis de los resultados. Las preguntas correspondientes a la planificación de sentido se basan en la priorización de actividades urgentes e importantes; en cuanto a las del control de condiciones buscan explorar la consideración de condiciones mínimas y necesarias para realizar las actividades y el uso de medios en esa actividad; por su parte, las preguntas relacionadas con el pronóstico probable se basan en la planificación a corto, mediano y largo plazo, se particulariza en la sistematicidad con que se realizan las actividades cotidianas en una escala de frecuencia semanal (número de días por semana) por su facilidad de aplicación, no se considera en función de horas diarias lo que podría limitar la precisión en cuanto a duración exacta de las actividades y, por último, se considera el uso de instrumentos en la planificación; en relación al control del balance se busca información sobre el control del cumplimiento de las actividades en tiempo, el uso de un instrumento que ayude al control, el sentimiento de satisfacción y el aprovechamiento del tiempo que promueve dicha acción, entre otros indicadores que se muestran en el análisis de los resultados. El cuestionario se responde en un periodo de tiempo de entre cinco y 10 minutos.

### **Procedimiento:**

Se presentó la investigación a 139 familias cubanas y mexicanas que asistían a los dos servicios de atención psicológica y como se presentó anteriormente, sólo aceptaron participar 20 madres. Se envió el cuestionario de *Google Forms* a través de email para que lo respondieran. Después de recogida la información, se realizó un análisis utilizando el programa de Windows Microsoft Excel.

## **Resultados**

**Tabla 1**

*Datos generales.*

<b>Sexo</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Por ciento</b>
Femenino	20	100%
Masculino	0	0%
<b>Total:</b>	20	
<i>Edad</i>		
31-40 años	8	40%
41-50 años	11	55%
51-60 años	1	5%
<b>Total:</b>	20	

<b>Sexo</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Por ciento</b>
<i>Estado civil</i>		
Casado	14	70%
Divorciado	2	10%
Soltero	3	15%
Conviviente	1	5%
<b>Total:</b>	20	
<i>Cantidad de hijos</i>		
1 hijo	7	35%
2 hijos	9	45%
3 hijos	3	15%
<b>Total</b>	20	
<i>Trabaja</i>		
Si	15	75%
No	5	25%
<b>Total:</b>	20	
<i>Tiene más de un trabajo</i>		
Si	5	25%
No	15	75%
<b>Total</b>	20	
<i>Actualmente se encuentra estudiando</i>		
Si	2	10%
No	18	90%
<b>Total</b>	20	
<i>Nivel educativo</i>		
12mo grado (Bachillerato)	2	10%
Universitario (licenciatura/Ingeniería)	10	50%
Máster	5	25%
Técnico Medio (estudios profesionalizadores)	3	15%
<b>Total:</b>	20	
<i>País de Residencia</i>		
Cuba	6	30%
México	14	70%
<b>Total:</b>	20	

La Tabla 1 recoge, entre otros datos, la distribución de madres por país, la muestra está compuesta en su mayoría por madres mexicanas (70%), mientras que las madres cubanas representan el 30%. Este desequilibrio en la cantidad de participantes

puede impactar la comparación, pero aun así se pueden identificar tendencias importantes.

Respecto a la edad, la mayor proporción de madres se encuentra en el rango de 41 a 50 años (55%), seguido del grupo de 31 a 40 años (40%). Este dato es relevante, ya que la madurez y la experiencia pueden influir en la organización del tiempo y la gestión de los roles y funciones familiares, laborales.

El estado civil también es un factor importante en la organización del tiempo. La mayoría de las madres están casadas (70%), mientras que un 25% se distribuye entre divorciadas, solteras y convivientes. Las madres casadas suelen contar con apoyo de pareja para la distribución de responsabilidades, lo que podría favorecer una mejor gestión del tiempo, aunque esto no es una regla general.

En relación con la cantidad de hijos, el 45% de las madres tiene dos hijos, el 35% uno y el 15% tres. Las madres con más hijos podrían tener una mayor carga de tareas y, por ende, un mayor reto en la organización de su tiempo.

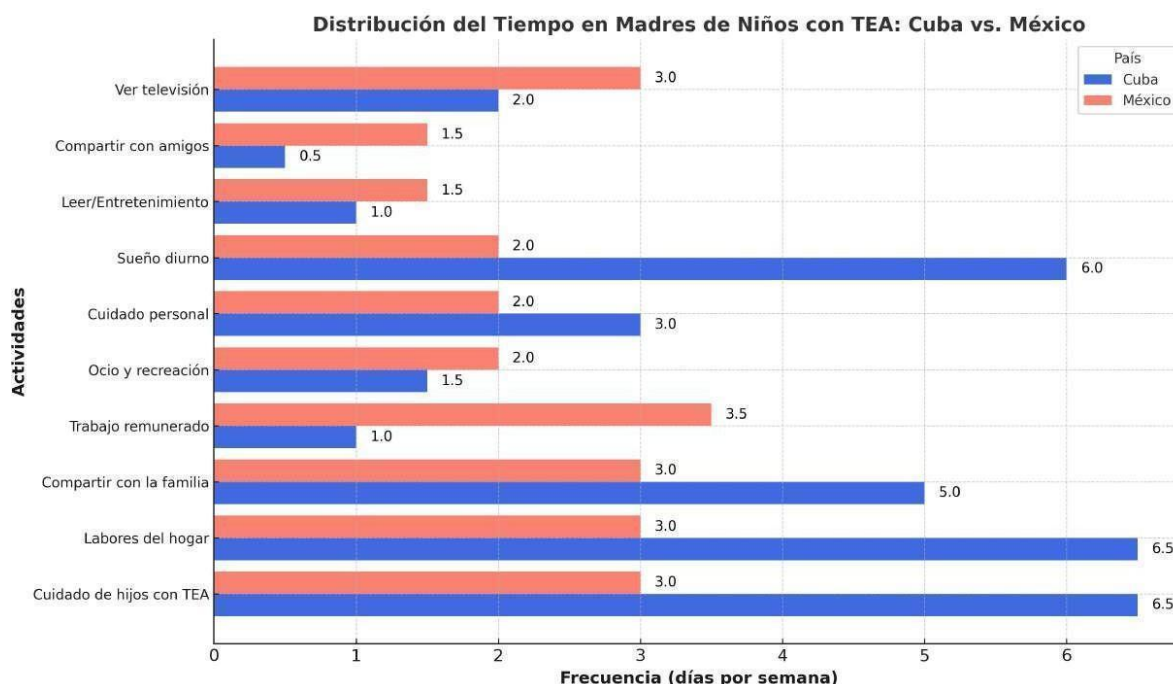
El ámbito laboral es un aspecto crucial para entender la organización del tiempo. El 75% de las madres trabaja, lo que implica una doble carga de responsabilidades entre el empleo y el cuidado del hijo con TEA. Además, el 25% tiene más de un trabajo, lo que puede aumentar significativamente la demanda de tiempo. Considerando el contexto socioeconómico de cada país, es probable que las madres mexicanas tengan más acceso a oportunidades laborales en comparación con las cubanas.

Otro aspecto relevante es la formación académica. La mitad de las madres tiene nivel universitario (50%), el 25% posee un máster y el 15% cuenta con estudios técnico-medios. Este alto nivel educativo sugiere que muchas de estas madres podrían tener conocimientos que ayuden en la organización del tiempo. Sin embargo, solo el 10% está actualmente estudiando, lo que implica que la mayoría no enfrenta la carga adicional de formación académica junto con sus otras responsabilidades.

El análisis de los datos generales muestra que la mayoría de las madres en la muestra son mexicanas. Además, en su mayoría están casadas y con un nivel educativo alto. La mayoría trabaja y una cuarta parte de ellas tiene más de un empleo, lo que implica una gran demanda de tiempo. Estas diferencias pueden influir en la organización del tiempo, ya que factores como la cantidad de hijos, la carga laboral y la educación impactan en la forma en que las madres estructuran sus actividades diarias. Aunque la muestra es pequeña, estos datos ofrecen un panorama general sobre las condiciones en las que estas madres gestionan su tiempo.

**Figura 1**

*Empleo del Tiempo*



Esta tabla muestra la frecuencia semanal (días por semana) en que las madres realizan cada tipo de actividad, sin distinguir si esta ocupación toma todo el día o solo parte de él.

El análisis comparativo de la organización del tiempo en madres de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Cuba y México revela diferencias significativas en la sistematicidad con la que realizan diversas actividades cotidianas. Las madres cubanas se caracterizan por una mayor constancia en actividades relacionadas con el cuidado del hogar y la familia, así como en el cuidado de sus hijos con TEA. En estas actividades, la mayoría de las madres cubanas las realizan entre 6 y 7 días a la semana, lo que indica un alto grado de responsabilidad y una distribución del tiempo centrada en el bienestar familiar. En contraste, las madres mexicanas reportan una menor frecuencia en estas actividades, oscilando entre 2 y 3 días a la semana en el cuidado de los hijos con TEA y en las labores domésticas, lo que sugiere que tienen un reparto de tiempo más diversificado o cuentan con algún tipo de apoyo externo.

En cuanto al tiempo dedicado al trabajo remunerado, las madres mexicanas muestran una mayor regularidad en esta actividad en comparación con las madres cubanas, quienes, en su mayoría, no reportan actividades laborales constantes. Esto podría deberse a diferencias en el acceso al empleo, políticas de apoyo familiar o a la estructura socioeconómica de cada país. Asimismo, en actividades de ocio y recreación,

como compartir con amigos, leer o ver televisión, las madres mexicanas presentan una frecuencia levemente mayor que las cubanas, aunque en general ambas poblaciones tienen una limitada participación en este tipo de actividades, lo que sugiere una fuerte carga de responsabilidades familiares y una baja disponibilidad de tiempo para el autocuidado y la recreación.

Otro aspecto relevante es el tiempo dedicado al cuidado personal y al sueño diurno. En este sentido, las madres cubanas presentan una mayor constancia en el descanso y el autocuidado, reportando estas actividades con más frecuencia que sus pares mexicanas. Esto puede estar relacionado con la carga de trabajo doméstico, el acceso a redes de apoyo o la cultura de autocuidado en cada país.

Como se aprecia en los datos de la Tabla 1 las madres cubanas son más constantes y sistemáticas en la realización de actividades relacionadas con el hogar y el cuidado de los hijos con TEA, lo que puede reflejar una menor disponibilidad de redes de apoyo o estructuras formales que alivien su carga. Por otro lado, las madres mexicanas parecen distribuir su tiempo de manera más diversificada, incluyendo mayor tiempo en el trabajo remunerado y en algunas actividades recreativas, aunque sin alcanzar una frecuencia óptima. Estas diferencias evidencian la necesidad de políticas públicas que promuevan el equilibrio entre el trabajo, la familia, el ocio y la recreación y el autocuidado personal entre otras actividades de la vida cotidiana en función del bienestar personal en ambas poblaciones.

**Tabla 2**

*Planificación de sentido.*

	País	Cuba		México	
		Total	%	Total	%
¿Planificas actividades importantes?	Nunca	0	0%	0	0%
	Pocas veces	1	17%	2	14%
	A veces	1	17%	5	36%
	Muchas veces	4	67%	5	36%
	Siempre	0	0%	2	14%
¿Estableces un orden de prioridad para realizar tus actividades?	Nunca	0	0%	1	7%
	Pocas veces	0	0%	2	14%
	A veces	1	17%	1	7%
	Muchas veces	1	17%	3	21%
	Siempre	4	67%	7	50%

	País	Cuba		México	
¿Dedicas tiempo a reflexionar sobre tu planificación?	Nunca	0	0%	0	0%
	Pocas veces	1	17%	3	21%
	A veces	1	17%	4	29%
	Muchas veces	3	50%	3	21%
	Siempre	1	17%	4	29%

En relación a la planificación de sentido las madres cubanas presentan una mayor constancia y sistematicidad. En la planificación de actividades importantes, el 67% de las madres cubanas indicaron que lo hacen "muchas veces", mientras que en México este porcentaje es menor (50%), con una mayor dispersión en la categoría "a veces" (36%), lo que sugiere una planificación menos estable. En cuanto al establecimiento de prioridades, las madres cubanas nuevamente destacan con un 84% de respuestas en las categorías "muchas veces" y "siempre", mientras que en México este porcentaje es del 71%, con un 21% que rara vez o nunca establece prioridades. En la reflexión sobre la planificación, las madres cubanas también muestran mayor sistematicidad (67% frente a 50% en México), con un menor porcentaje de respuestas en la categoría "a veces". En general, las madres cubanas parecen ser más organizadas y metódicas en relación a la planificación de sentido. Mientras, la mayor dispersión en las respuestas sugiere que algunas madres tienen estrategias de planificación de sentido más claras, mientras que otras aún presentan dificultades en este aspecto. Esto resalta la necesidad de intervenciones que promuevan una mayor comprensión de las motivaciones que configuran la planificación de sentido en aquellas madres que aún no logran un desarrollo completo y generalizado de la concientización y criticidad de esta acción.

**Tabla 3**

*Control de condiciones.*

	País	Cuba		México	
		<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
¿Garantizas las condiciones mínimas y necesarias para realizar las actividades importantes?	Nunca	0	0%	0	0%
	Pocas veces	0	0%	3	21%
	A veces	0	0%	3	21%
	Muchas veces	0	0%	3	21%
	Siempre	6	100%	5	36%

	<b>País</b>	<b>Cuba</b>		<b>México</b>	
¿Garantizas las condiciones mínimas y necesarias para realizar las actividades urgentes?	Nunca	0	0%	0	0%
	Pocas veces	0	0%	1	7%
	A veces	0	0%	4	29%
	Muchas veces	0	0%	6	43%
	Siempre	6	100%	3	21%
¿Utilizas la agenda, el diario u otro medio para registrar las condiciones mínimas y necesarias para realizar las actividades con eficacia?	Nunca	3	50%	1	7%
	Pocas veces	1	17%	2	14%
	A veces	0	0%	6	43%
	Muchas veces	2	33%	4	29%
	Siempre	0	0%	1	7%

El análisis del control de las condiciones que realizan las madres mexicanas y cubanas de niños con (TEA) revela algunas diferencias entre ambos grupos. En cuanto a la garantía de condiciones mínimas y necesarias para realizar actividades importantes, las madres cubanas muestran una mayor sistematicidad, ya que el 100% indicó que siempre lo hace, mientras que de las madres mexicanas el 36% alcanzó este nivel, con un 21% que lo hace "pocas veces" o "a veces". Para la garantía de condiciones en actividades urgentes, nuevamente las madres cubanas evidenciaron mayor consistencia, con un 100% en la opción "siempre", mientras que para las mexicanas este porcentaje fue del 21%, con una mayor dispersión de respuestas en "a veces" (29%) y "muchas veces" (43%). Sin embargo, en el uso de herramientas como agendas o diarios para registrar condiciones, las madres mexicanas parecen ser más constantes y sistemáticas, con un 36% que las usa "muchas veces" o "siempre", mientras que en Cuba el 67% lo hace "nunca" o "pocas veces". Los datos anteriores muestran que las madres cubanas hacen un uso mayor de la memoria, lo que podría conducir a olvidos. En general, las madres cubanas muestran un mejor control de las condiciones necesarias para ejecutar sus actividades. No obstante, las madres mexicanas tienden a apoyarse más en herramientas externas para gestionar sus actividades, lo que podría indicar diferencias en estrategias de planificación. Estas variaciones pueden estar influenciadas por factores culturales, disponibilidad de recursos o hábitos de organización establecidos en cada país.

**Tabla 4***Planificación probable.*

	País	Cuba		México	
		Total	%	Total	%
¿Con qué frecuencia planificas tus actividades?	Nunca	0	0	0	0%
	Pocas veces	0	0%	2	14%
	A veces	3	50%	2	14%
	Muchas veces	2	33%	5	36%
	Siempre	1	17%	5	36%
¿Calculas el tiempo que requieren tus actividades antes de realizarlas?	Nunca	0	0%	1	7%
	Pocas veces	1	17%	2	14%
	A veces	2	33%	2	14%
	Muchas veces	1	17%	7	50%
	Siempre	2	33%	2	14%
¿Utilizas la agenda, el diario u otro medio en tu planificación?	Nunca	3	50%	2	14%
	Pocas veces	1	17%	2	14%
	A veces	0	0%	6	43%
	Muchas veces	2	33%	3	21%
	Siempre	0	0%	1	7%
¿Tienes en la vida momentos sin contenido?	Nunca	3	50%	1	7%
	Pocas veces	2	33%	6	43%
	A veces	1	17%	7	50%
	Muchas veces	0	0%	0	0%
	Siempre	0	0%	0	0%
¿Te propones actividades a realizar que no son de pronta solución?	Nunca	2	33%	1	7%
	Pocas veces	1	17%	6	43%
	A veces	3	50%	5	36%
	Muchas veces	0	0%	2	14%
	Siempre	0	0%	0	0%
¿Elaboras planes para el día?	Nunca	0	0%	0	0%
	Pocas veces	1	17%	3	21%
	A veces	1	17%	2	14%

	<b>País</b>		<b>Cuba</b>		<b>México</b>
	Muchas veces	2	33%	6	43%
	Siempre	1	17%	3	21%
¿Elaboras planes para la semana?	Nunca	0	0%	0	0%
	Pocas veces	1	17%	2	14%
	A veces	1	17%	3	21%
	Muchas veces	2	33%	8	57%
	Siempre	1	17%	1	7%
¿Elaboras planes para el mes?	Nunca	2	33%	0	0%
	Pocas veces	0	0%	4	29%
	A veces	1	17%	6	43%
	Muchas veces	2	33%	4	29%
	Siempre	1	17%	0	0%
¿Elaboras planes para el año?	Nunca	3	50%	3	21%
	Pocas veces	0	0%	5	36%
	A veces	1	17%	4	29%
	Muchas veces	2	33%	1	7%
	Siempre	0	0%	1	7%

El análisis de la planificación probable muestra algunas diferencias en la organización del tiempo. En términos generales, las madres mexicanas presentan una planificación más constante y sistemática que las cubanas en la mayoría de los ítems evaluados. Al analizar la frecuencia con la que planifican sus actividades, las mexicanas presentan un mayor porcentaje en las categorías “muchas veces” y “siempre” (72%) en comparación con las cubanas (50%). Además, en el cálculo del tiempo requerido para las actividades, el 64% de las mexicanas lo hace “muchas veces” o “siempre”, mientras que en Cuba este porcentaje es menor (50%), con una mayor dispersión en respuestas como “a veces” (33%).

En el uso de herramientas de planificación como agendas o diarios, se observa que en Cuba hay una resistencia a su uso, ya que el 67% señaló que no las utiliza o lo hace “pocas veces”, mientras que en México este porcentaje es menor (28%), con una mayor tendencia a utilizarlas con frecuencia.

En cuanto a la organización del tiempo libre, las madres cubanas tienen menos momentos sin contenido (50% “nunca”), mientras que en México hay una mayor flexibilidad en este aspecto, con un 50% de respuestas en la categoría “a veces”.

En la planificación a corto, mediano y largo plazo, las madres mexicanas presentan una estructura más estable. En la elaboración de planes diarios, semanales y mensuales, México supera a Cuba en sistematicidad, con un 64% que planifica la semana “muchas veces” o “siempre” frente al 50% en Cuba, y un 72% que lo hace para el mes frente a un 50% en Cuba. Sin embargo, en la planificación anual, ambas muestras presentan debilidades, aunque las madres cubanas parecen ser más constantes en esta dimensión, con un 33% que lo hace “muchas veces” frente a sólo un 7% en México.

Se puede apreciar en la información brindada sobre la planificación probable que las madres mexicanas muestran una mayor tendencia a estructurar su tiempo de manera anticipada y sistemática, especialmente en la planificación diaria y semanal. Por otro lado, las madres cubanas parecen depender menos de herramientas externas y tienen un enfoque menos rígido en la planificación del tiempo libre y las metas a corto plazo.

**Tabla 5**

*Control del balance*

	País	Cuba		México	
		Total	%	Total	%
¿Controlas el cumplimiento de las actividades realizadas?	Nunca	1	17%	0	0%
	Pocas veces	0	0%	2	14%
	A veces	3	50%	6	43%
	Muchas veces	0	0%	5	36%
	Siempre	2	33%	1	7%
¿Utilizas la agenda, el diario u otro medio para controlar el cumplimiento de tus actividades?	Nunca	4	67%	3	21%
	Pocas veces	0	0%	2	14%
	A veces	1	17%	5	36%
	Muchas veces	1	17%	3	21%
	Siempre	0	0%	1	7%
¿Verificas si la realización de las actividades se ajustó	Nunca	1	17%	1	7%
	Pocas veces	2	33%	3	21%
	A veces	1	17%	6	43%

	<b>País</b>		<b>Cuba</b>		<b>México</b>
al tiempo planificado?	Muchas veces	0	0%	3	21%
	Siempre	2	33%	1	7%
¿Te alcanza el tiempo para hacer todas las actividades que deseas hacer?	Nunca	2	33%	0	0%
	Pocas veces	2	33%	3	21%
	A veces	0	0%	4	29%
	Muchas veces	1	17%	5	36%
	Siempre	1	17%	2	14%
¿Consideras que aprovechas tu tiempo?	Nunca	0	0%	0	0%
	Pocas veces	1	17%	3	21%
	A veces	2	33%	3	21%
	Muchas veces	1	17%	4	29%
	Siempre	2	33%	4	29%
¿Realizas ajustes del tiempo que te permiten adelantar, cancelar, sustituir, incluir o postergar actividades?	Nunca	1	17%	1	7%
	Pocas veces	1	17%	2	14%
	A veces	2	33%	6	43%
	Muchas veces	0	0%	5	36%
	Siempre	2	33%	0	0%
¿Recuperas el tiempo perdido por causa de actividades imprevistas o urgentes?	Nunca	0	0%	2	14%
	Pocas veces	2	33%	3	21%
	A veces	1	17%	6	43%
	Muchas veces	1	17%	3	21%
	Siempre	1	17%	0	0%

El análisis comparativo entre las madres cubanas y mexicanas en cuanto al control del balance revela diferencias en sus niveles de constancia y sistematicidad.

Respecto al control del cumplimiento de actividades, un 33% de las madres cubanas indicaron que siempre lo hacen, mientras que solo el 7% de las mexicanas reportaron lo mismo. Sin embargo, en la categoría de "muchas veces", el 36% de las mexicanas indicaron ser sistemáticas, frente a un 0% en las cubanas. Esto sugiere que, aunque hay un grupo más comprometido en las madres cubanas, la constancia general es mayor en las mexicanas.

En cuanto al uso de agendas o medios de control, las cifras muestran que la mayoría de las madres en ambos países no utilizan estos recursos de manera constante. En Cuba, el 67% nunca los usa, mientras que en México es el 21%. Solo el 7% de las mexicanas indicó que siempre lo hace, en comparación con el 0% de las cubanas. Las madres mexicanas muestran una mayor tendencia al uso de herramientas de control, aunque aún no es un hábito generalizado.

La verificación del ajuste de actividades al tiempo planificado es otro indicador clave. En Cuba, el 33% de las madres señalaron que siempre lo hacen, mientras que solo el 7% de las mexicanas lo reportaron. Sin embargo, si se considera la categoría de "muchas veces", las madres mexicanas superan a las cubanas (21% frente a 0%), mostrando que hay una mayor tendencia en las mexicanas a realizar esta práctica de forma frecuente, aunque menos en la categoría de "siempre".

Sobre si les alcanza el tiempo para hacer sus actividades, las madres mexicanas presentan un mejor manejo: el 36% respondió "muchas veces" y el 14% "siempre", mientras que en Cuba estos valores fueron de 17% en ambas categorías. Esto sugiere que las madres mexicanas tienen una percepción más positiva sobre su capacidad de completar sus tareas.

En el aprovechamiento del tiempo, las madres mexicanas muestran mayor sistematicidad. Un 29% de ellas indicaron que siempre aprovechan su tiempo, frente a un 33% de las cubanas. Si sumamos la categoría de "muchas veces", en el grupo de madres de México se alcanza un 58%, mientras que en las de Cuba un 50%. Esto muestra una ligera ventaja para las madres mexicanas en este aspecto.

En relación con la realización de ajustes en el tiempo para reorganizar actividades, el 33% de las cubanas indicó que siempre lo hacen, frente a un 0% de las mexicanas. No obstante, el 36% de las mexicanas lo hace "muchas veces", mientras que en Cuba este valor es del 0%. Esto indica que, aunque algunas madres cubanas lo hacen con total regularidad, en las madres mexicanas hay una mayor flexibilidad en la organización del tiempo.

Por otra parte, en cuanto a la recuperación del tiempo perdido, ninguna madre mexicana reportó hacerlo siempre, mientras que el 17% de las cubanas sí. Sin embargo, en la categoría de "muchas veces", las madres de México tienen un 21% y las de Cuba un 17%, mostrando que las madres mexicanas tienden a hacerlo con más frecuencia, aunque pocas lo hacen con total constancia.

Como se puede apreciar hasta aquí las madres mexicanas muestran una mayor constancia y sistematicidad en control del balance. Aunque las madres cubanas tienden a tener un pequeño grupo muy organizado y sistemático en ciertas áreas, en México los

porcentajes de "muchas veces" suelen ser más altos, lo que indica un hábito más extendido en el uso de estrategias de control del balance.

## **Conclusiones**

Las conclusiones del estudio reflejan que la organización del tiempo en el grupo de madres de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) investigado en México y Cuba presenta particularidades distintivas que pueden estar influenciadas por factores socioculturales y económicos. En general, las madres cubanas muestran una mayor constancia en actividades relacionadas con el cuidado del hogar y la familia, lo que sugiere una fuerte orientación al bienestar familiar, mientras que las mexicanas presentan una distribución del tiempo más diversificada, con mayor presencia en el ámbito laboral y un uso más frecuente de herramientas de planificación como agendas o diarios.

Estas diferencias pueden comprenderse a la luz de los datos sociodemográficos de las participantes: en la muestra mexicana predominan las madres con empleo remunerado y formación universitaria, lo que puede favorecer una gestión más diversificada del tiempo y un mayor uso de apoyos instrumentales. En contraste, las madres cubanas, con menor acceso al empleo formal pero también con un nivel educativo considerable, tienden a organizar su tiempo en torno a las demandas del hogar y del cuidado, con un enfoque más sistemático, aunque menos apoyado en herramientas externas. Estas condiciones sociolaborales y familiares configuran prácticas diferenciales de organización del tiempo, que responden tanto a estructuras sociales como a decisiones personales. En ambos contextos, sin embargo, se observa una limitada participación en actividades de ocio y recreación, lo que evidencia una fuerte carga de responsabilidades familiares y una escasa dedicación al autocuidado.

En términos de las dimensiones evaluadas, las madres cubanas evidencian una mayor sistematicidad en la planificación de sentido y el control de condiciones, mientras que las mexicanas presentan mayor flexibilidad en el pronóstico probable, aunque con dificultades en la planificación a largo plazo. En el control del balance, las mexicanas muestran una mayor constancia en la verificación del cumplimiento de actividades y en la recuperación del tiempo perdido, aunque el aprovechamiento del tiempo sigue siendo un área de mejora.

Las diferencias encontradas podrían estar mediadas por factores como el tipo de redes familiares, el acceso a servicios gratuitos, o la organización de los sistemas de salud y educación, los cuales deben ser considerados para una comprensión más

integral de los resultados. Asimismo, los datos del estudio permiten observar una asociación entre la carga emocional y la organización del tiempo, aunque el diseño transversal no permite establecer relaciones causales. Es posible que ambos factores se retroalimenten, generando un círculo de sobrecarga y desorganización.

La principal limitación del estudio radica en el reducido tamaño de la muestra, lo que dificulta la generalización de los resultados y abre la posibilidad de estudios futuros con muestras más amplias y enfoques complementarios. Otra limitación es que no se exploraron a profundidad la distribución de tareas de cuidado ni la existencia de figuras de apoyo en el hogar. Asimismo, las categorías del instrumento podrían ser ampliadas o precisadas en estudios futuros.

Los hallazgos permiten confirmar la hipótesis descriptiva planteada, al evidenciar diferencias en la organización temporal de la vida entre las madres mexicanas y cubanas de niños con TEA. Estas diferencias, observadas en las dimensiones analizadas, aportan información relevante para el diseño de intervenciones psicoeducativas y comunitarias adaptadas a cada contexto. En este sentido, se destaca la necesidad de fortalecer las estrategias de organización del tiempo, promover redes de apoyo y fomentar políticas públicas que contribuyan al equilibrio entre la vida laboral, familiar y personal en ambas poblaciones.

## Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Estes, A., Olson, E., Sullivan, K., Greenson, J., Winter, J., Dawson, G., & Munson, J. (2013). *Parenting-related stress and psychological distress in mothers of toddlers with autism spectrum disorders*. *Brain and Development*, 35(2), 133–138. DOI: 10.1016/j.braindev.2012.10.004.
- Fariñas, G. (2004). *Maestro, para una didáctica del aprender a aprender*. Editorial Pueblo y Educación.
- Fariñas, G. (2005). *Guía de estudios de Psicología educativa I*. Universidad de la Habana, La Habana, Cuba.
- Fariñas, G. (2008, febrero). *Aprender a aprender en la educación superior: experiencia cubana desde una perspectiva vygotskiana*. En R. Torricella (Ed.), *Curso pre-congreso Universidad*. (pp. 31-46). La Habana: Editorial Universitaria. Recuperado de: <http://intanet.mes.edu.cu/bives/...htm>

- Gallagher, S., & Whiteley, P. (2012). The association between stress and physical health in parents caring for children with intellectual disabilities is moderated by children's challenging behaviours. *Journal of Health Psychology, 18*(9), 1220-1231. <https://doi.org/10.1177/1359105312464672>.
- Hernandez, R. & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (2 ed.). McGRAW-HILL
- Osorio, C. (2021). *Caracterización del desarrollo psicológico en estudiantes a partir de la organización temporal: estudio de intervención*. [Tesis de doctorado en Psicología no publicada, Universidad de la Habana]. Repositorio Institucional UH.
- Osorio, C., & Velázquez, Z. (2018, abril). *El reto de vivir con un niño/a autista: Aproximaciones a la organización temporal de la vida cotidiana de una madre*. En IV Jornada de Psicología Aplicada PSICAP 2018. Universidad de Holguín.
- Osorio García, C., Velázquez Martínez, Z., & González Portelles, N. (2024). Organización temporal de la vida en madres de niños con trastorno del espectro autista. *Revista Información Científica, 103*, e4661. doi: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.11582860>
- Pisula, E., & Porębowicz-Dörsmann, A. (2017). Family functioning, parenting stress and quality of life in mothers and fathers of Polish children with high functioning autism or Asperger syndrome. *PLoS ONE, 12*(10), e0186536. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186536>
- Segeren, L. y de Campos Françoço, M. F. (2014). As vivências de mães de jovens autistas. *Psicologia em Estudo, 19* (1), 39-46. <https://doi.org/10.1590/1413-7372189590004>
- Smith, L. E., Greenberg, J. S., Seltzer, M. M., & Hong, J. (2018). Daily Health Symptoms of Mothers of Adolescents and Adults With Fragile X Syndrome and Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(5), 1632-1641. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3447-1>

## **Memoria colectiva y aprendizaje expansivo: deconstruyendo desigualdades e inercias en escuelas secundarias de postpandemia**

## **Memória coletiva e aprendizagem expansiva: desconstruindo desigualdades e inércia em escolas secundárias pós-pandemia**

Cristina Erausquin<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-4535-7703>

Universidad Nacional de La Plata y Universidad Patagonia Austral (Argentina)

Correo: [erausquinc@gmail.com](mailto:erausquinc@gmail.com)

### **Resumen**

Indagación situada entre final de la pandemia Covid 19 con Aislamiento Social (2020-21) y la presencialidad posterior en escuelas y universidades (2022-23) de Argentina. Material: narrativas de extensionistas de Psicología Educacional recogidas por integrantes de Proyectos de Investigación-Acción, Facultad de Psicología, UNLP. Análisis: vivencias y aprendizajes autopercebidos, condiciones que favorecen o dificultan resolver problemas. Objetivo: analizar modelos mentales de agentes: problemas, intervenciones, herramientas y resultados; lo sentido, vivido, pensado y proyectado. Marco conceptual: la “vivencia”, que para Vygotsky es unidad de análisis de la conciencia, articulando emoción y cognición, cuerpo y mente, individuo y sociedad, pasado y futuro. Metodología: cuestionarios a psicólogos y educadores en formación y crónicas de encuentros. Hallazgos: desamparo y aislamiento de estudiantes y educadores al “volver a clase” y gradualmente, acompañamiento y “escucha activa” enfrentando obstáculos. Contradicciones: los “segundos estímulos” posibilitan tramitar conflictos: expandiendo conciencia, creando entramados de aprendizaje expansivo frente a crisis societarias y planetarias. Re-mediatizar la memoria colectiva posibilita imaginar futuro, interpelar y deconstruir desigualdad y exclusión. Nudo crítico: no existe interrelación con “fundamentos de conocimiento e identidad” de familias y comunidades para construir con estudiantes y docentes el “*currículum* dialógico”.

Palabras Clave: aprendizaje expansivo, memoria, conciencia, conflicto, postpandemia.

---

<sup>1</sup> Profesora de Posgrado de la Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de La Plata y de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Patagonia Austral . Investigadora Categoría 1. Co-directora Proyecto Bienal 2022-2024. Co-Directora Proyecto 2022-2024 CONICET-UNLP-U. Jauretche

## Resumo

Investigação situada entre o fim da pandemia de Covid- 19 com Isolamento Social (2020-2021) e a posterior presença em escolas e universidades (2022-2023) na Argentina. Material: narrativas de extensionistas de Psicologia da Educação recolhidas por membros de Projeto de Investigação-Ação, Faculdade de Psicologia, UNLP. Análise: experiências e aprendizagens autopercebidas, condições que favorecem ou dificultam a resolução de problemas. Objetivo: analisar modelos mentais dos agentes: problemas, intervenções, instrumentos e resultados; o que é sentido, vivido, pensado e projetado. Quadro conceitual: “experiência”, que para Vygotsky é a unidade de análise da consciência, articulando emoção e cognição, corpo e mente, indivíduo e sociedade, passado e futuro. Metodologia: questionários a psicólogos e educadores em formação crônicas de encontros. Constatações: desamparo e isolamento de alunos e educadores no “regresso às aulas” e, gradualmente, acompanhamento e “escuta ativa” perante os obstáculos. Contradições: os “segundos estímulos” permitem lidar com os conflitos: expansão da consciência, criação de redes de aprendizagem expansivas face às crises sociais e planetárias. A remediação da memória coletiva permite imaginar o futuro, questionar e desconstruir a desigualdade e a exclusão. Nó crítico: não há interrelação com os “fundos de conhecimento e identidade” das famílias e comunidades para construir com alunos e professores o “currículo dialógico”.

Palavras-chave: aprendizagem expansiva, memória, consciência, conflito, pós-pandemia.

## Introducción

La pandemia COVID 19 y el Aislamiento Social Preventivo produjeron modificaciones en la educación en Argentina. No sólo afectaron la manera de dar clases sino que tuvieron impactos subjetivos en niños, niñas, adolescentes y sus familias, y también en alumnos y alumnas, docentes, orientadores y directivos escolares.

En este trabajo se analizan los significados y sentidos que crearon y re-crearon estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata, sobre la práctica de Extensión en Psicología Educativa, y su relación con la Investigación, y con la Investigación-Acción Participativa (IAP), a través de sus vivencias, entendidas como Lev Vygotsky designa a la experiencia emocional con atribución de sentidos en una situación social de desarrollo, o sea, en su idioma, *perezhivania* (Vygotsky, 1934, Rodríguez Arocho, 2024).

Se exploran los aprendizajes, cambios a implementar e interacciones entre agencias de diferentes *sistemas de actividad* (Engeström, 2001), en las escuelas secundarias y en la universidad, y entre un proyecto de investigación, un proyecto de Investigación-Acción Participativa (IAP) y un proyecto de extensión. También se indagan cuáles fueron o no las condiciones para la construcción colaborativa de intervenciones – entre extensionistas, investigadores y agentes escolares–, capaces de abordar problemas de inclusión educativa entre la pandemia y la postpandemia, frente a los desafíos de la presencialidad obligatoria enfrentados en los años 2021 y 2022.

### **Hipótesis**

La diversidad de perspectivas de diferentes agencias inter-actuales puede habilitar interpelaciones recursivas y des-naturalizaciones, que operan como deconstrucciones de lo dado como inevitable, construyendo antídotos contra los encapsulamientos y estereotipos, al evitar que se invisibilicen los hechos significativos producidos. Lo que apunta a posibles emergentes futuros, diferentes de los que se repiten –y muchas veces con resignación se espera su llegada (Erausquin, Dome y Pérez Casal, 2024), sin resistirlos, ni cuestionarlos, ni deconstruirlos para interpelarlos, a la luz no sólo de las buenas intenciones sino también de lo que se pudo producir, aun en situaciones críticas. ¡Y vaya que lo fue la pandemia Covid 19 en el mundo!, en cuanto al desarrollo de la niñez y la adolescencia, la vida familiar, y por supuesto, la escolaridad y la educación en general.

### **Psicología educacional: crítica contemporánea y herramientas pertinentes para la indagación y la intervención**

Marco epistémico: destacamos en primer lugar a los enfoques socio-histórico-culturales creados por Lev Vygotsky y sus discípulos, y a la teoría histórico-cultural de la actividad de Yrjo Engeström (2001-2020) en dicho espectro. Como así también al modelo de extensión crítica y a la Investigación-Acción Participativa, creada por Fals Borda (1979), y a la indagación como problematización y concienciación, en la enseñanza de Pablo Freire (2012). Esta es una “caja de herramientas” que se vincula a la necesidad y el derecho de todos y todas a ser incluidos en la sociedad, con educación, trabajo, vivienda y salud, para habitar con vida este planeta.

¿Qué es y qué significa “deconstruir” en ese contexto epistémico?

Como primera aproximación, deconstruir es analizar críticamente los modos en que hemos sido formados, para transformarlos, si cabe, para que ingresen todos con

sus diferencias. Y es desnaturalizar lo que genera jerarquía, dominio, poder, de unos a otros (Derrida, 1997, Erausquin, Dome y Pérez Casal, 2024).

### **El aprendizaje expansivo**

Sostiene Yrjo Engeström (2001-2024) que en las transformaciones importantes de nuestra vida, necesitamos aprender nuevas formas de actividad que aún no están allí. Son aprendidas mientras están siendo creadas. Para salir del encapsulamiento reproductivo, hay que recuperar memoria colectiva, lanzarse a construir futuro, ejercer la crítica, comprender y aprovechar la resistencia para generar resiliencia.

El aprendizaje y la educación necesitan un cambiante mosaico de sistemas de actividad interconectados, animados por las propias contradicciones internas e interagenciales, en la intersección creativa con las representaciones de los otros, así como por la novedad que se pueden aportar unos a otros, si aprenden a hacerlo.

Según Engeström el aprendizaje expansivo es dialógico, horizontal y transformador, y amplía la extensión y los significados de los objetivos compartidos por diferentes sistemas de actividad. El mismo tiene lugar cuando el objeto y el propósito de la actividad de un sistema son reconceptualizados, incorporando un horizonte más amplio de comprensión de los mismos.

### **Contexto social y educativo en 2020: impactos sobre la subjetividad en extensionistas**

Las y los extensionistas compartieron vivencias, intereses, deseos, reflexiones con adolescentes y jóvenes de escuelas secundaria, durante la crisis de escolarización presencial, por la pandemia y el ASPO (aislamiento social obligatorio),

La primera actividad de extensión fue el diseño y la construcción de un instrumento de comunicación creativo, y su distribución en escuelas secundarias públicas de La Plata, Berisso, Ensenada y Florencio Varela. El mismo se denominó *Cuadernillo de Vivencias de Trayectorias en Escuelas Secundarias* (disponible en Repositorio SEDICI, UNLP, 2020).

Se prosiguió con la movilización y organización de los extensionistas para distribuir los mismos en todas las escuelas secundarias de la zona. Los cuadernillos – suficientes para todos los estudiantes– fueron entregados con la bolsa de alimentos que la escuela distribuía a las familias.

La imposibilidad de acceder a dispositivos tecnológicos de comunicación causó la suspensión de toda experiencia educativa para un gran sector de la población, sin recursos suficientes para la virtualidad. El Cuadernillo desafiaba esa incomunicación como “fatalidad”, creando lazos, derrotando el aislamiento, entramando mundos y actores de diferentes contextos (Gómez, 2021).

En pleno estallido de la pandemia, ese Cuadernillo, entregado con bolsas de alimentos, tuvo el valor simbólico –y concreto para los estudiantes del último año– de ayudarlos a atravesar su egreso, en un año en el que no se encontraron con docentes ni con compañeros en la escuela, por la decisión gubernamental para prevenir contagios.

La devolución e intercambio reflexivo entre los equipos de Investigación y Extensión generó cambios del Proyecto de Extensión en 2021, cuando surgieron situaciones desafiantes en las escuelas. Las mismas surgieron con el requisito de presencialidad, la que fue habilitada primero, suspendida después y condicionada luego, en 2021, con incertidumbres y desconciertos. Finalmente fue reimpuesta totalmente como exigencia obligatoria, recién en 2022.

### **Objetivos de la indagación-intervención**

Analizar potencialidades y modalidades del aprendizaje expansivo que surgieron –o no– en el Proyecto de Extensión “Cuerpos, Lazos sociales y Convivencias” dirigido por Esp. Adriana Denegri, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), articulando acciones y experiencias con escuelas secundarias de La Plata y Gran La Plata. Ello tuvo lugar durante 2021-2022, entre estudiantes, graduados y tutores universitarios y estudiantes de 6º año de dos escuelas secundarias públicas en La Plata y Florencio Varela, localidades de la Provincia de Buenos Aires, conurbano sur, Argentina.

Analizar el aprendizaje estratégico producido entre estudiantes extensionistas e investigadores, en el abordaje inter-agencial de los problemas, construyendo estructuras de inter-agencialidad colaborativa y de comunicación reflexiva (Engeström, 1997) entre diferentes sistemas sociales de actividad: escuelas secundarias, proyecto de Extensión y proyecto de Investigación. Ponderando si se trata de un genuino aprendizaje expansivo el que se genera en tanto la acción y problematización se co-construyen colectivamente.

Analizar potencialidades y modalidades del aprendizaje expansivo que surgen en el Proyecto de Extensión “Cuerpos, Lazos sociales y Convivencias” ( 2021-2022)

entre estudiantes, graduados y tutores de la universidad, y estudiantes y docentes de 6º año de dos escuelas secundarias públicas en La Plata y Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires, conurbano sur.

## Metodología

Se realizó un análisis cualitativo en profundidad, como estudio de caso longitudinal 2020-2021-2022 del proyecto de Extensión aludido.

Se analizaron nueve Instrumentos de Reflexión sobre la experiencia de la práctica extensionista (Erausquin, 2019), recogidos antes y después de la misma, que fueron administrados a tres estudiantes, tres graduadas y tres tutoras –todas mujeres– integrantes del proyecto de Extensión, desde inicios de 2020 hasta marzo de 2022, interrogando y analizando el proceso desarrollado en dicha práctica extensionista.

Se utilizó la *Matriz de Análisis del Aprendizaje Expansivo* (Marder y Erausquin, 2018, en Erausquin, 2019) retomando hallazgos de la aplicación de la *Matriz de Análisis de Situaciones Problema de Intervención* (Erausquin, 2007 y 2017, en Erausquin 2019).

En este trabajo se focaliza la Dimensión V: “Aprendizaje de la experiencia, cómo es y a quién se le atribuye”, la Dimensión VI: “Cambios en la intervención futura”, y las Dimensiones VIII: Historicidad, IX: Multivocalidad y X: Contradicciones, que corresponden a la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad (Yrjo Engeström, 2001-2020).

### Hallazgos en la Dimensión V: Aprendizaje de la experiencia

La Dimensión V incluye las siguientes indagaciones:

- a. ¿Qué es lo más significativo de la experiencia en la que participaste?
- b. ¿Qué es lo que sentiste?
- c. ¿Qué creés haber aprendido en esta experiencia?
- d. ¿Qué pensás que aprendieron los demás?

En cuanto al tipo de aprendizaje, que se pone en evidencia en el post-test de las estudiantes y las graduadas, se articulan aspectos relacionales, cognoscitivos y emocionales en la descripción del aprendizaje desarrollado. En todos aparece el componente emocional, no incorporado generalmente en el relato de experiencias de aprendizaje en la escuela o la universidad, pero también emerge el distanciamiento reflexivo que posibilita la cognición y el pensamiento racional.

En el 2020 con un distanciamiento físico muy grande, entre las universitarias, entre los y las alumnos de secundaria, y por supuesto entre ambos, creativamente se armó un “puente” alentador, con el Cuadernillo y su distribución, aun en un clima de tanto aislamiento.

En el año 2021, aparecen en las estudiantes universitarias extensionistas, sentimientos de frustración por el surgimiento de demandas de fuerte y urgente reorganización de sus vidas. Ello indudablemente, objetiva y subjetivamente, les quitó disponibilidad para crear modalidades y acciones de acercamiento a las vivencias de los y las egresadas de la secundaria; disponibilidad que habían podido tener para trabajar con el Cuadernillo en el año 2020, siendo la situación que se atravesaba indudablemente más crítica, dado que estaba en juego la salud y hasta la vida de ellos y ellas y sus familiares.

El proyecto fue más ambicioso en 2021, incorporando un trabajo conjunto con agentes educativos escolares. En este caso, dada la exigencia de la “vuelta a todo”, las integrantes del proyecto de Extensión decidieron llevarlo adelante prudentemente, en sólo dos escuelas.

Se agregó la invitación a los estudiantes de la secundaria a que se enviaran mensajes entre ellos, utilizando como instrumento el mismo Cuadernillo, y que lo hicieran entre estudiantes de 6º año, que ahora sí tendrían su egreso presencial, y estudiantes de 1º año, que recién retomaban su escolarización, iniciando la secundaria. Agregando la invitación a que cada grupo convocara al otro a relatar sus “vivencias” en pandemia y postpandemia.

En cuanto a los Contenidos del Aprendizaje, predomina el Indicador 3, en post-test, lo que significa que los participantes introducen –más los graduados y los tutores que los estudiantes en 2020, pero todos y todas entre 2021-2022–, contenidos conceptuales articulados con sus vivencias, relacionando contenidos y experiencias de intervención.

Se producen genuinos procesos de reconceptualización y recontextualización que funcionan como “segundo estímulo” (Sannino y Engeström, 2020; Erausquin y Funes Molineri, 2022), ya no sólo para sostener y reforzar la intencionalidad en la intervención, sino también para un distanciamiento capaz de trascender lo inmediato, de modo de lograr una comprensión más profunda de los fenómenos en un nivel de conceptualización enriquecido. Conectando lo que nos pasa con lo que cambia, con lo que tiene distintas caras, con lo que nos golpea y nos apuntala a la vez, con lo que ya ha ocurrido en otro tiempo y lugar y fue explicado y conceptualizado de cierta manera.

## **Hallazgos en la Dimensión VI: Cambios previstos o sugeridos en la práctica futura**

Pregunta 6. Cambios. A partir de la experiencia ¿consideras necesario modificar algún aspecto de la intervención o de tu participación en ella? ¿Cuál? ¿Por qué?

La respuesta de las extensionistas enfatiza el progresar en la comunicación con los destinatarios, estudiantes de 6º y 1º de la secundaria, en materia de diseño de instrumentos, temporalidad y condiciones de distribución.

Tutores y graduados destacan que son deseables los compromisos a establecer con *mediadores indirectos*: directivos, orientadores, preceptores, docentes, de las escuelas secundarias, para crear, distribuir, evaluar los Cuadernillos, lo que requiere un trabajo sistemático de co-construcción, planificación estratégica y compromiso conjunto.

Esto cambió en 2021, realizando el Proyecto de Extensión algunos Talleres de Educación Sexual Integral en las escuelas secundarias, a pedido de directivos, orientadores y docentes de las mismas, utilizando el Cuadernillo y la práctica extensionista en las dos Escuelas en las que se actuó. Los Talleres fueron propuestos para que participaran en su desarrollo diversos agentes escolares –docentes, directivos, orientadores, preceptores–, pero ello no fue realizado sin problemas ni dificultades, en un año que seguía emergiendo como muy exigente para todos y todas.

## **Hallazgos en las Dimensiones VIII, IX y X del Aprendizaje de la experiencia**

Las Dimensiones VIII, IX y X de la *Matriz de Aprendizaje Expansivo* (Marder y Erausquin, 2018, en Erausquin, 2019) son las que Yrjo Engeström (2001) identifica como formando parte del Aprendizaje Expansivo inter-sistémico e inter-agencial, a saber: Historicidad, Multivocalidad y Contradicciones como motor de cambio.

Aparecen indicios, en los post-test, de una novedad en el sistema: la expansión de la historicidad y la trama de una memoria colectiva re-construida entre extensionistas e investigadores, incorporando además todo lo trabajado con los y las agentes escolares.

Se interrogan y responden las entrevistadas sobre las causas y antecedentes. Y no apuntan sólo a la historia individual, sino a la de una comunidad, no sólo al vínculo docente-alumno, sino al sistema social de actividad. Es decir, se refieren a las interacciones, tensiones y contradicciones, a las normas explícitas e implícitas, a los aspectos visibles e invisibilizados de dicho sistema: la educación, universitaria y secundaria, la sociedad global, el Estado y las comunidades.

El trabajo de reelaborar las contradicciones, en 2021, permitió que dejaran de ser un obstáculo para el avance, o que sólo se configuraran las dificultades y desafíos como barreras para el deseo de continuar, generando desaliento. En cambio, se convirtieron en motor de “expansión”, a través de la recontextualización y reconceptualización de los problemas, como operaciones necesarias para diseñar, analizar y evaluar las intervenciones

### **Principales resultados del tramo de indagación 2021-2022**

En este tramo del trabajo de indagación e intervención entre 2021 y 2022, fueron creados “segundos estímulos” para atravesar conflictos, como lo fue el Taller de Fin de Año Presencial, que fortaleció, en la agencia colectiva de los y las integrantes del Proyecto de Extensión, a través del aprendizaje estratégico, la comunicación reflexiva y la crítica a los guiones reproductivos de cada sistema: el universitario, el escolar y el de las familias y comunidades de los y las alumnas. Ello se proyectaba apuntalando lo diverso y apuntando a re-imaginar futuros posibles en la vida, la universidad y la profesión, o sea, en la trama existencial de los proyectos vitales y profesionales de las extensionistas que colaboraron en esta indagación.

Re-mediatar la memoria colectiva de lo trabajado a lo largo del año, con la fuerte heterogeneidad de voces que surgieron en el Taller, enriqueció el *entramado* colectivo de expansión *de la conciencia*, creando resiliencia frente a dilemas de desigualdad y exclusión acentuados en pandemia, fuertemente complejizados frente a los desafíos de la presencialidad obligatoria post-pandémica.

### **Dimensiones del aprendizaje expansivo: Multivocalidad y Contradicciones**

Hay en el tramo del año 2021, una expansión de la Multivocalidad, comparado al tramo de 2020, lo que posibilita distinguir e identificar diversas voces como parte de un conjunto. Ello puede volver potente a esta comunidad de extensionistas, y tornar amiga, no ya enemiga, a la diferencia, que ha sido convertirla nada menos que en motor de enriquecimiento. En 2021, aparecen contradicciones de las estudiantes extensionistas con los agentes escolares, causadas por conveniencias y por el enquistamiento de necesidades parciales, sin poder construir una planificación estratégica conjunta. Aparecen desilusiones de las extensionistas, frente a la falta de respuesta de los equipos escolares, o sea contradicciones que emergen como obstáculo para el diálogo, la comunicación.

Pero el grupo en su conjunto va apropiándose de un contenido dialéctico de la contradicción como motor de cambio a través del intercambio dialógico, por el momento sólo dentro de la comunidad de aprendizaje universitaria. Y persevera en lograrlo también, la comunidad universitaria, con la comunidad inter-agencial docente-directivos-orientadores, de las escuelas secundarias.

Estudiantes y profesionales entretienen así una reelaboración del pasaje por la frustración, hacia la potencia para lo nuevo, como horizonte para armar nuevas respuestas.

### **Significativas ausencias y sus probables consecuencias: fondos de conocimiento y fondos de identidad**

Los fondos de conocimiento se han definido, en el enfoque sociocultural inspirado en el pensamiento de Lev Vygotsky, como “cuerpos de conocimiento y habilidades culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, esenciales en los hogares, y para el desarrollo individual y para el bienestar” (Moll, 1990). El programa de los “fondos de conocimiento” se plantea como una estrategia fundamental para incidir en la búsqueda de las prácticas culturales significativas del alumnado, sus familias y comunidades, reconociéndolas e incorporándolas como aprendizajes válidos dentro de la escuela. Desde esta perspectiva, el fracaso escolar ya no se focaliza en las capacidades del alumnado ni en sus familias sino en el desajuste de la gestión de la comunicación entre el alumnado, la familia y la escuela.

Esta perspectiva teórica obliga –u obligaría, si se contemplara– a modificar la organización de la actividad docente y de la institución escolar, acercándola a la experiencia cultural real y efectiva del alumnado, no sólo dentro sino también fuera de las aulas.

Los fondos de identidad son, a su vez, artefactos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas (Esteban-Guitart, Moll. L. et al., 2014). Para este autor, y antes que él, para Luis Moll (1990), su precursor, el desafío de las escuelas consiste en partir de esos fondos de identidad, que expresan conocimientos previos, intereses y motivaciones del aprendiz, para que el personal docente pueda identificarlos, reconocerlos e incorporarlos a las prácticas pedagógicas como recursos legítimos dentro de las instituciones educativas. Con ello, se espera aumentar la motivación, implicación y rendimiento escolar a partir del uso de conocimientos, destrezas e intereses de alumnos y alumnas que expresan

fondos particulares de identidad. Entendiendo a la identidad como “un proceso cultural, mediado por interacciones sociales, que puede ser reconstruido a través de narraciones, historias, relatos para cohesionar y darle un propósito a la experiencia de vida pasada, presente y futura” (Bruner, 2003).

### **La idea fuerza del “*curriculum dialógico*”**

El propósito sería crear un “curriculum dialógico”, interconectando fondos de conocimiento e identidad del alumnado de secundaria, por ejemplo, mediante actividades de docentes en formación –o también de psicólogos educacionales en formación–, que convoquen a recoger e historizar las prácticas culturales más allá de los muros que separan a las escuelas de la vida de y en las comunidades. Al generar entre docentes y estudiantes de secundaria, recursos para re-conocer sus identidades y consolidar una interactividad educativa ajustada a las condiciones socioculturales de la ecología del aprendizaje, se contribuiría así a una verdadera interculturalidad entre los participantes.

Las investigaciones y producciones de este tipo se inscriben en un debate complejo y con larga tradición en el ámbito educativo, acerca de la conveniencia o inconveniencia de incluir en el contexto escolar conocimientos y formas de aprender que los niños y niñas, y los y las adolescentes y jóvenes, desarrollan en su vida cotidiana, y acerca de la especificidad del aprendizaje escolar con respecto a otros tipos de aprendizajes. ¿Es legítimo pretender relacionarlos, o precisamente la escuela está para enseñar lo que niños y jóvenes no pueden aprender fuera de ella?... ¿Y desechar o ignorar sin más lo demás?

La idea de Vygotsky de que las vivencias del sujeto son inseparables de sus condiciones de vida y conforman procesos de desarrollo y aprendizaje particulares en cada uno o una, al mismo tiempo que se construyen en interacciones sociales y actividades familiares y comunitarias, es precisamente lo que fundamenta el concepto de fondos de conocimiento. Este concepto es producto del trabajo de Luis Moll, con colaboradores y colaboradoras (Moll, 1990). Su propósito fue contribuir, a nivel teórico, metodológico y empírico, a la praxis de las pedagogías críticas, emancipadoras y antirracistas, encaminadas a la equidad, a la inclusión y a la justicia social (según fue declarado por Esteban-Guitart et al., en 2014).

La idea de fondos de conocimiento surge en Tucson, Arizona, en plena inmigración masiva de países limítrofes, especialmente México, a Estados Unidos, para dismantelar la perspectiva del déficit en educación, reproductora de ideologías y

prácticas racistas, y (re)conceptualizar a los estudiantes, y especialmente a sus familias, más allá de su origen y condición sociocultural, como portadores de valor y competencias (Moll, 2014) para la educación de sus hijos.

La perspectiva se vincula en muchos países del mundo al logro de una mayor justicia social con la construcción de curricula dialógica, que posibilite explorar fondos de conocimiento y de identidad que nutren la vida de niños, adolescentes y jóvenes fuera de la escuela, incluso en sus ángulos más oscuros, porque conforman una parte importante de la trama existencial de sus vivencias —en el sentido completo del concepto.

Ello está aún sin embargo bastante ausente de las escuelas de nuestro país, y menos aún se halla presente en las escuelas en las que extensionistas e investigadores desplegaban su trama de actividades enlazadas.

Ha resultado un emergente frecuente —en la conversación con los y las directores de escuela en las zonas de más pauperización, exclusión, desigualdad, e injusticia social y económica, agravada por migraciones y por la subsistencia de pueblos y culturas originarias en el continente, desposeídos históricamente—, que la posibilidad de conectarse con las comunidades y familias, sus culturas, sus migraciones, su lucha por la vida, está desde la institución escolar, no solamente ausente, sino fuertemente rechazada, y de ese modo es resistido todo tipo de aproximación a las mismas.

La única aproximación que se produce —en ocasiones— suele desarrollarse entre el o la agente psico o socio educativa —de orientación escolar— y los y las “chicos con problemas”, agregando la convocatoria a hablar de los mismos con los familiares, en un espacio aun hoy generalmente bastante aislado de los y las docentes y los y las directivos escolares. Recordemos al respecto la figura histórica del “gabinete escolar”.

Por lo tanto, en la actividad inter-agencial entre universidades y escuelas, que en este trabajo es objeto de indagación a través del análisis de la reflexión de sus actores y actrices y de agentes investigadores y extensionistas, no ha sido posible construir *entramados* más profundamente vinculados a las vivencias de los pibes y pibas en su contexto familiar y su vida extra-escolar.

En la pandemia, sin embargo, el Cuadernillo distribuido por el Proyecto de Extensión, exploraba justamente las “vivencias”, preguntaba y llevaba a responder y a repreguntar por intereses, nostalgias, deseos, proyectos o ilusiones, que sin duda atraviesan y atravesaban los “fondos de identidad” de los y las adolescentes. Y emergían también circunstancias que los y las jóvenes y adolescentes vivían en su aislamiento de lo escolar, de sus amigos y compañeros, y en el ambiente exclusivamente familiar, fuera cual fuere.

Y en general, en las actividades de Extensión, al no pretender “enseñarles” nada, sino favorecer la expresión de lo que adolescentes y jóvenes sienten y saben a lo que aspiran y lo que rechazan de su vida –escolar y extra-escolar–, emergen aproximaciones singularmente importantes para este “otro mundo”: el de sus vivencias, anhelos, intereses y preocupaciones extra-disciplinas escolares. Y algunas de estas vivencias aparecieron en su “comunicación” a través de los Cuadernillos.

Pero luego arrancó la escuela, también arrancó la Universidad, y las horas volvieron a llenarse de “*curricula* oficial”, “escolar o académica” y las vivencias se tornaron nostalgias. Por lo que tampoco llegó a indagarse, explorarse, como objetivo en sí mismo para conocer, identificar, valorar, más allá de las disciplinas a enseñar. Siendo también que hay un modo de enseñar esas disciplinas, desde el “manual” en la secundaria, o sea con contenidos generalmente aislados y enfrascados en cada disciplina, generalmente distante una de otras y de su integración con la experiencia vivida, no sólo de los jóvenes sino también de los docentes y más aun del intercambio entre unos y otros. O, si la “experiencia” aparece, lo hace fragmentada en disciplinas ajenas unas a otras, y alejadas también de las vivencias de los docentes, de su propia vida, y mucho más aún de la vida de los jóvenes.

En principio, como conclusión de este ítem, hay mucho camino por recorrer para lograr una verdadera integración, con enriquecimiento recíproco entre lo escolar y lo vital, entre la vivencia y el saber que nace del querer aprehender lo más importante de la vida misma, para disfrutarla y hacer que puedan disfrutarla los demás. Aunque es cierto que la Extensión y sus vicisitudes iluminaron algunos movimientos clave en dirección a dicho camino.... hacia la *vivencia*, tal y como la define Lev Vygotsky como unidad de análisis de la conciencia, que articula emoción y cognición, cuerpo y mente, individuo y sociedad, pasado y futuro. “Experiencia emocional atribuida de sentido, en una situación social del desarrollo” (Rodríguez Arocho, 2024), con el *drama* que la atraviesa y el *prisma* que la refracta.

### **Aproximando conclusiones**

En esta experiencia de acompañamiento investigativo de la tarea y la reflexión de los y las estudiantes participantes en el Proyecto de Extensión, se ha registrado un *descentramiento* inicial, después de la pandemia, en las y los agentes extensionistas, en su mayoría mujeres, psicólogas en formación, que participaban en un Proyecto de Extensión en el área psicoeducativa. Y ello al identificar que tanto en las escuelas secundarias como en la universidad, algo bruscamente cambiaba en la exigencia de

volver a las aulas y “recuperar el tiempo perdido en los aprendizajes esperados para cada año escolar o período académico”.

Y todo eso ocurría después de haber transitado por nuevas formas, ideadas por ellas y ellos, de “hacer escuela”, incluyendo a las y los extensionistas, y ejecutadas también por ellas y ellos, en materia de ideación, producción y elaboración: como lo fue la creación, distribución y evaluación de los Cuadernillos.

Es importante recordar que esa construcción estaba destinada a superar el aislamiento de los y las estudiantes de secundaria, y generar comunicación con ellos y ellas, a través de nuevas vías creadas *ad hoc*, las que resultaron efectivamente frescas y potentes en relación a los fines buscados, con los y las alumnas de la secundaria. Incluso llamaron la atención de los y las docentes, orientadores y directivos –también en general mujeres– que habían sido convocados a reuniones inter-agenciales universidad-escuela secundaria por el Proyecto de Extensión.

Esos actores adultos, a su vez, descubrían que sus alumnos, que los hacían enojar por su indolencia, en plena pandemia y con aislamiento, se habían entusiasmado con comunicar sus intereses y deseos, sus preferencias, algo de su dinámica vital en el pasado y en el presente, e incluso, una proyección de lo que les gustaría hacer cuando este período de encierro culminara. Y se creó una vía para que alumnos de la secundaria, siempre a través de preguntas y respuestas en los Cuadernillos, se comunicaran con los y las alumnas que ingresaban, o ingresarían porque no hubo clase, a primer año, para comenzar la secundaria. Pudieron mirarse en el espejo de los más chicos, al orientarlos, y asesorarlos, y éstos en el espejo de los más grandes, sintiendo que también había sido difícil para los otros, pero que habían podido resolver los problemas y avanzar.

Pero en la postpandemia ya era imposible hacer espacio para esa creatividad, porque ambas instituciones educativas buscaban retomar las clases en el punto en que se las había dejado y “avanzar” en aprendizajes requeridos por la *currícula oficial*.

Al compartir la desazón frente al cambio brusco, y la dificultad para recuperar la creatividad desplegada –en la “escuela fuera de la escuela” de la pandemia –, pudieron las extensionistas producir un balance, haciendo lugar para las contradicciones que emergían entre cierta satisfacción de verificarse estando todas vivas y sanas –las extensionistas y también mayormente los y las alumnas de la secundaria–, y el deseo de recuperar esa creatividad que había florecido antes del despertar “a la realidad de siempre”, direccionada desde afuera, y sobre todo, por fuera de sus intereses vitales. Pero el Cuadernillo estaba ahí y las respuestas recogidas también, como un testigo de que todo aquello no había sido un sueño.

Se organizó hacer una publicación oficial de ese material libre, fresco, creativo y tan auténticamente generativo de *competencia relacional* entre estudiantes de uno y otro ciclo. Se elaboraron trabajos sobre el tema que fueron expuestos en Congresos de Extensión en universidades de UBA, UNLP y también en Tandil, en la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Con lo cual se invistió de jerarquía académica y de valoración genuina a la experiencia realizada, a sus resultados y a la expansión del compartir las vivencias y los testimonios de las actividades.

El Cuadernillo resaltaba como ese “segundo estímulo”, concepto de Yrjo Engeström (2024), un artefacto que posibilita enfrentar una contradicción y sostenerse frente a ella accediendo a una expansión de la conciencia. En este caso, es la contradicción entre el placer de lo vivido y el desgano frente a la exigencia actual de cambiar de libreto. Sosteniendo, en su interior, lo valioso de lo vivido y por vivir, que se reflejaba en esa creación colectiva e inter-agencial, el Cuadernillo, y en la experiencia vivida con él y dentro de él, en el marco de lo que se entiende por una “estructura inter-agencial colaborativa” y parcialmente como una “estructura inter-agencial de comunicación reflexiva” (Engeström, 2017) .

Ello fue posible porque hubo grupalidad, intercambio genuino, libertad para apartarse de las *currículas* oficiales al crear un artefacto tan peculiar como el Cuadernillo, generando una oportunidad para un “*curriculum* dialógico”, que fuera más allá de lo establecido por cualquier *curriculum* oficial –estando su continuidad en plena crisis debido a la pandemia–, tanto en la escuela secundaria como en la universidad.

Nuevas agencias y nuevos actores habían también sido parte de la escena – docente, directivo y orientador de algunas escuelas–, en la “virtualidad” de los encuentros en pandemia y aislamiento, pero con tiempo, espacio y objetivos claros. Y nuevas agencias y actores aparecían al compartir con investigadores, con otros extensionistas, con profesionales en ejercicio en el área psico-socio-educativa, el espacio de las presentaciones en eventos académicos.

La crisis societaria y planetaria de la pandemia y su secuela inmediata post-pandémica, no impidió –aun teniendo en cuenta la nostalgia– abrir el horizonte de futuro a partir de la creatividad de unos y otros estudiantes, la apertura a sus intereses vitales, sus recuerdos, su acudir –los menores– a los mayores para verse en el futuro a sí mismos, y su acudir –los mayores– a los menores para revalorizar la memoria de lo vivido como punto de partida de lo que valdría la pena retomar, cuando y como se pudiera.

Permanece sin embargo como un nudo crítico central en este proceso, la ausencia de participación de las familias y comunidades de los jóvenes de la escuela secundaria, la ajenidad o ignorancia de lo que configura la trama de sus “fondos de

conocimiento” (Moll y Esteban-Guitart, 2019), así como la de los propios “fondos de identidad” en construcción por parte de los alumnos más jóvenes, pero también de los otros, los universitarios.

Las perspectivas de un *curriculum* dialógico escuela-familias-comunidades, y especialmente en la secundaria, permanecen ausentes, y con ello la confrontación entre culturas y comunidades y sus perspectivas diferentes permanece en un horizonte de lejanía. Pero el Cuadernillo fue un “segundo estímulo”, que permaneció vivo y activo para sostener lo que había que plantearse expandir, sin desertar del compromiso con los más jóvenes, en plena pandemia y aislamiento, desde la experiencia extensionista.

Lo mismo ocurrió con el hecho de haber tenido entrevistas con el conjunto del elenco adulto de trabajadores en las escuelas elegidas para la Extensión: docentes, directivos y orientadores. Fue importante descubrir las *resistencias* de esos adultos a repensar su tarea, más allá de la queja, de la impotencia, de la distancia con respecto a las vidas, ya no sólo de los y las universitarias, sino también de los y las alumnos de la secundaria.

Pero también en esa resistencia de los agentes educativos escolares adultos – docentes, preceptores, directivos, tutores, orientadores– había una necesidad de ser escuchados en lo que se les exigía, y en general se exige y no se valora de lo que sí ofrecen y de lo que sí hacen. Hay también un segundo tiempo en el que se presenta su enojo, y en esa resistencia pueden sentirse con derecho a mostrarlo, para después abrir una luz para avizorar alguna diferencia que ofrezca interés para su propio futuro.

## Referencias

- Derrida, J. (1997). Una filosofía deconstructiva. *Zona erógena*, 35. Disponible en: [http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/filosofia\\_deconstructiva.htm](http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/filosofia_deconstructiva.htm)
- Engeström, Y. (1992). El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones. En Y. Engeström, K. Brown, R. Engeström y K. Koistinen. *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad* (157-186). Paidós.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Sannino A. y Engeström, Y. (2020). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328

- 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) págs. 173-197. <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/Bep>
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., (2007). Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología; *Anuario XV de Investigaciones en Psicología* Año 2007. ISSN.0329 5885. pp. 89-107
- Erausquin, C. (2017). Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Dialógica en el Campo Psicoeducativo. En Erausquin, C (coord.) *Interpelando entramados de experiencias: Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas* Cap. 7 (págs. 135-146). Facultad de Psicología-UNLP-Edulp. <https://doi.org/10.35537/10915/66731>
- Erausquin, C. (2019). *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje expansivo de agentes educativos. Manual de uso*. PsiDispa, Amazon.
- Erausquin, C. y Funes Molineri, M. (2022). Cuarta Generación de la Teoría de la Actividad. Doble estimulación y aprendizaje expansivo en agentes profesionales de Salud y Educación. *Anuario de Investigaciones*, (XXVIII), pp. 65-74). Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin, C.; Dome, C.; Pérez Casal, S. (2024). Vivencias en escuelas de territorios atravesados por desigualdades. Cruce de fronteras y aprendizaje expansivo entre extensión e investigación-acción participativa para construir territorios posibles. *Revista internacional Mirada Antropológica*, 19 (26) 94-115.
- Esteban Guitart M. & Moll L. (2014) Fondos de Identidad: un nuevo concepto basado en el enfoque de Fondos de Conocimiento. *Culture & Psychology* 2014, Vol. 20(1) 31-48.
- Fals Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo.
- Freire, P. (2012). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Gomez, Natalia (2021). Crisis sociales y contradicciones en la formación de formadores. Cruces, contextos y sentidos: el 2001 y la pandemia. *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVIII*

*Jornadas de Investigación XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.

Marder, S. y Erausquin, C. (2018). El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo. La Plata: Facultad de Psicología UNLP.

Rodríguez-Arocho, W. (2024). Reseña de Perezhivanie. La potencia de un concepto vigotskiano. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1).  
<https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.57770>

Vygotsky, L. S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky: *Obras Escogidas* (Tomo II, pp. 9-348). Aprendizaje Visor.

Vygotsky, L.S. (1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.) *The "Vygotsky Reader"* (355-370). Blackwell Publisher

## **Predictores cognitivos de la comprensión lectora en escolares: El papel de las funciones ejecutivas**

### **Preditores cognitivos da compreensão da leitura em crianças em idade escolar: O papel das funções executivas**

Francisca Bernal-Ruiz  <https://orcid.org/0000-0001-6973-2443>

Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso (Chile)

Correo: [francisca.bernal@uv.cl](mailto:francisca.bernal@uv.cl)

### **Resumen**

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el aprendizaje escolar. Por lo mismo, diversas investigaciones se han enfocado en estudiar el papel de las funciones ejecutivas en su desarrollo. Sin embargo, hay discrepancias en las conclusiones sobre la contribución de cada una de las funciones ejecutivas en el proceso de comprensión de textos. El objetivo de este estudio fue evaluar la capacidad predictiva de la memoria de trabajo verbal y visoespacial, la inhibición cognitiva y conductual y la flexibilidad cognitiva en la comprensión lectora y sus dimensiones textual, pragmática y crítica. Participaron 120 escolares chilenos de cuarto básico, a los que se les evaluó con 5 tareas ejecutivas y una prueba de comprensión lectora. Se realizaron análisis descriptivos, correlaciones y modelos de regresión lineal. Los resultados revelaron que la memoria de trabajo verbal y visoespacial, la inhibición conductual y la flexibilidad cognitiva son predictores significativos de la comprensión lectora total y de sus dimensiones. No ocurrió lo mismo con la inhibición cognitiva. Estos hallazgos amplían el conocimiento sobre las bases cognitivas de la comprensión de lectura y confirman la contribución específica de las funciones ejecutivas en este proceso.

Palabras claves: funciones ejecutivas, memoria de trabajo, inhibición, flexibilidad cognitiva, comprensión lectora, escolares.

## **Resumo**

A compreensão da leitura é uma competência fundamental para a aprendizagem escolar. Por esta razão, vários estudos de investigação têm-se debruçado sobre o papel das funções executivas no seu desenvolvimento. No entanto, existem discrepâncias nas conclusões sobre o contributo de cada uma das funções executivas no processo de compreensão de texto. O objetivo deste estudo foi avaliar a capacidade preditiva da memória de trabalho verbal e visuoespacial, da inibição cognitiva e comportamental e da flexibilidade cognitiva na compreensão da leitura e nas suas dimensões textual, pragmática e crítica. Participaram no estudo 120 alunos chilenos do quarto ano de escolaridade, que foram avaliados com 5 tarefas executivas e um teste de compreensão da leitura. Foram efetuadas análises descritivas, correlações e modelos de regressão linear. Os resultados revelaram que a memória de trabalho verbal e visuoespacial, a inibição comportamental e a flexibilidade cognitiva são preditores significativos da compreensão total da leitura e das suas dimensões. O mesmo não se verificou em relação à inibição cognitiva. Estes resultados alargam o conhecimento sobre as bases cognitivas da compreensão da leitura e confirmam o contributo específico das funções executivas neste processo.

Palavras-chave: funções executivas, memória de trabalho, inibição, flexibilidade cognitiva, compreensão da leitura, crianças em idade escolar.

## **Introducción**

La comprensión lectora (CL) es una habilidad compleja fundamental para el éxito académico, pues es clave en los procesos de aprendizaje y rendimiento académico (García et al., 2018). Sin embargo, se estima que un porcentaje importante de niños/as en edad escolar experimentan dificultades en esta área (Botsas, 2017; García et al., 2018; OCDE, 2019).

En Chile los resultados del área de lenguaje en evaluaciones internacionales como PISA (Programme for international Student Assessment), no son muy alentadores (OCDE, 2019). Lo mismo ocurre en las evaluaciones nacionales como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y la PAES (Prueba de Acceso a la Educación Superior). Esto es evidencia de que un gran porcentaje de los escolares chilenos no cuentan con las habilidades cognitivas mínimas, ni las competencias lingüísticas que necesitan para la adquisición de esta habilidad, lo que se traduce en serias dificultades de aprendizaje (OCDE, 2019).

Desde los fundamentos teóricos de la psicolingüística el proceso de CL involucra al menos tres factores que interactúan dinámicamente en todo el proceso: un lector, un texto y su contexto (Neira & Castro, 2013).

Bajo estos fundamentos, se distinguen tres dimensiones en la CL (Neira & Castro, 2013; Riffo et al., 2013): (a) Comprensión textual, que alude a la comprensión de palabras, oraciones y del significado global del texto, (b) Comprensión pragmática, que tiene que ver con la habilidad para establecer relaciones entre texto y contexto, y (c) Comprensión crítica, que refiere a la posición del lector frente al texto y su contexto, y en este sentido, se relaciona con su capacidad de análisis (*i.e.*, metacognición y reflexión).

De esta manera, la CL constituye un proceso complejo que implica no solo habilidades de tipo lingüísticas, como el uso de las claves del texto o el conocimiento previo sobre la información textual, sino también el uso de estrategias de control y de supervisión, y de autorregulación de la comprensión (Botsas, 2017).

Dicho de otro modo, los déficits en este proceso se presentan tanto en el uso de técnicas lingüísticas para el acceso al significado de las palabras, como de estrategias mentales para la selección y organización de la información escrita y para la supervisión y autorregulación del proceso lector (Leu et al., 2013).

En definitiva, los/as estudiantes con dificultades en esta área evidencian una lectura mecánica y no cuentan con las estrategias de tipo lingüísticas, cognitivas ni metacognitivas que se requieren para la comprensión del contenido de un texto (Escobar et al., 2024).

Dado los antecedentes anteriores, las funciones ejecutivas (FE) cobran un papel relevante en el proceso de CL, cuyo dominio se desarrolla conforme se avanza en los distintos niveles educativos de modo progresivo a lo largo de la escolarización (García et al., 2018). En este sentido, en las últimas décadas diversas investigaciones científicas han dirigido importantes esfuerzos para describir cómo las FE pueden predecir o bien explicar el desempeño diferenciado de escolares en tareas de CL (Escobar et al., 2024; Guzmán et al., 2017; Hung, 2021; Trinczer et al., 2024). En otras palabras, se han centrado en establecer las FE que en la infancia pueden ejercer un rol significativo en el proceso de comprensión de textos (Guzmán et al., 2017). Esto, porque hay evidencia de que los/as niños/as que al inicio de la etapa escolar tienen un mayor desarrollo de las FE, poseen ventajas a nivel de rendimiento académico que se mantienen durante toda su escolaridad (Fuhs et al., 2014).

En efecto, hay bastante evidencia acerca de la asociación entre las destrezas ejecutivas tempranas y las habilidades en varios dominios académicos posteriores, incluyendo habilidades de alfabetización, rendimiento en lectura, idiomas y habilidades de vocabulario, entre otras (Cheng & Kibbe, 2022; Leu et al., 2013).

A nivel teórico, las FE son habilidades cognitivas superiores que se ocupan de ordenar y guiar las operaciones cognitivas y conductuales para el logro de los objetivos propuestos (Fajardo & van Tuylen, 2021).

Se componen de tres dominios distintos, pero relacionados, que posibilitan tener mayor control sobre el pensamiento y la conducta (Diamond, 2020; Rosas et al., 2022).

(1) La memoria de trabajo (MT) permite el registro, mantenimiento y manipulación temporal de la información mientras se realizan tareas cognitivas complejas (Cheng & Kibbe, 2022). Según la naturaleza de la información su contenido puede ser verbal o visoespacial (Vernucci et al., 2021).

(2) La inhibición (INH) permite controlar las respuestas impulsivas o automáticas e ignorar las interferencias y los estímulos irrelevantes en una tarea en curso (Parker, 2020). Se divide en dos tipos: la inhibición conductual, que está relacionada con el autocontrol y el retraso de la gratificación y la inhibición cognitiva, que se relaciona con la atención selectiva y el control de interferencias (Diamond, 2020).

(3) La flexibilidad cognitiva (FC) es la capacidad para adaptar el pensamiento y la conducta a situaciones cambiantes, novedosas o inesperadas (Diamond, 2020).

Por su parte, múltiples investigaciones han puesto de manifiesto el determinante papel que ejercen las FE en el proceso de CL, proporcionando evidencia de la íntima relación entre ambos constructos (Fuhs et al., 2014; Morgan et al., 2019). Por ejemplo, Fuhs et al. (2014), concluyeron que las habilidades ejecutivas de los/as niños/as en prekínder son predictoras de un buen desempeño futuro, en todas las áreas disciplinares, con especial énfasis en la comprensión de lectura y las matemáticas.

Del mismo modo, Morgan et al. (2019) analizaron la capacidad predictiva de las FE de niños de jardines infantiles sobre su éxito escolar en el segundo grado, y encontraron que la MT, la INH y la FC predijeron el éxito en matemáticas, lenguaje y ciencias.

No obstante, pese a la profusa investigación sobre la influencia de las FE y habilidades de lectura, en muchas de estas investigaciones hay discrepancias e inconsistencias en las conclusiones sobre la contribución específica de cada FE en el desarrollo de estas habilidades (Roldán, 2016). Por ejemplo, en su estudio, Guzmán et al. (2017) concluyeron que es la MT la FE que más predice el desempeño lector de escolares chilenos de 12 a 18 años. Resultado similar al obtenido por Iglesias-Sarmiento et al. (2015) quienes evidenciaron que la MT es el mejor predictor de las diferencias individuales en CL en escolares de 7mo grado.

En cambio, autores como Cartoceti (2012) han concluido que es la INH la que tiene una relación más estrecha con la CL. Por el contrario, Richard's et al. (2014), encontraron escasas relaciones entre las habilidades de control inhibitorio y el procesamiento de textos y

más con la MT. Y a su vez, Johann et al. (2020), revelaron que la FC es la FE que más se relaciona con la CL.

Los antecedentes anteriores nos advierten sobre la necesidad de ampliar las conclusiones a través de nuevos hallazgos. En virtud de que tanto las FE como la CL son constructos complejos, de difícil definición y evaluación, por lo que existen variados instrumentos para medir cada uno de ellos, lo que dificulta comparar los resultados de las distintas investigaciones (Roldán, 2016).

Considerando estos elementos, cabe preguntarse ¿cuál es la capacidad predictiva específica de la MT verbal, MT visoespacial, INH cognitiva, INH conductual y FC en el proceso de CL total y en sus dimensiones textual, pragmática y crítica en escolares?

Al respecto, y tomando en cuenta el corpus teórico actual sobre esta temática, se espera observar una capacidad predictiva de las cinco FE sobre el proceso de CL que será estadísticamente significativa.

De esta manera, la presente investigación tiene como objetivo evaluar la capacidad predictiva de la MT verbal, MT visoespacial, INH cognitiva, INH conductual y FC tanto en el proceso de CL total como en sus dimensiones textual, pragmática y crítica de escolares cuarto básico de la región de Valparaíso, Chile.

## **Método**

### **Tipo y Diseño de investigación**

La investigación es de tipo cuantitativa, con alcance descriptivo correlacional y un diseño no experimental de corte transversal. En tanto se busca establecer el efecto de las FE en la CL de escolares sin manipular las variables de estudio.

### **Participantes**

El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, en tanto los/as escolares fueron seleccionados de escuelas que aceptaron participar en el estudio.

La muestra incluyó a 120 escolares chilenos, de los cuales 47 eran hombres (39%) con un promedio de edad de 10,08 años (DE=0.335) y 73 eran mujeres (61%) con una edad media de 9,96 años (DE=0.296). Todos los escolares cursaban cuarto año básico en escuelas públicas ( $N= 37$ ; 31%) subvencionadas ( $N=71$ ; 59%) y privadas ( $N= 12$ ; 10%) de la región de Valparaíso, Chile.

Los criterios de inclusión fueron: (a) estar oficialmente matriculados/as en cuarto básico en escuelas de la región de Valparaíso, durante el año académico 2023. (b) que sus

padres/apoderados/cuidadores autoricen su participación en la investigación a través de la firma del consentimiento informado. (c) querer participar en la investigación a través del asentimiento informado.

Los criterios de exclusión de la muestra fueron: (a) presentar trastornos psiquiátricos o del neurodesarrollo diagnosticados (CEA, TDAH, discapacidad intelectual, TEL, etc.). (b) tener alguna discapacidad sensorial o física que impida desempeñarse bien en las pruebas aplicadas.

## **Instrumentos**

### ***Comprensión Lectora***

Para la evaluación de esta habilidad se utilizó la Prueba chilena de Comprensión Lectora LECTUM (Riffo et al., 2013). Es una prueba en línea que evalúa la CL en tres dimensiones: la textual, pragmática y crítica. La dimensión textual se subdivide en: a) comprensión de palabras; b) comprensión de oraciones; c) microestructura textual; d) macroestructura textual. La dimensión pragmática incluye las habilidades para comprender el propósito del texto y vincular los contenidos textuales con el contexto. La comprensión crítica implica transferir información obtenida del texto a un contexto distinto, emitir juicios de valor sobre los contenidos textuales y comprender lenguaje figurado, entre otras habilidades.

LECTUM consta de 7 niveles que cubren todo el sistema escolar, desde preescolar a cuarto medio. Para este estudio, se utilizó el nivel 3, correspondiente a tercero y cuarto básico. Este nivel incluye cinco textos diferentes y un total de 40 ítems de selección múltiple relativos a los textos. Su duración es de aproximadamente 30 a 40 minutos. Los ítems examinan las tres dimensiones antes señaladas. El índice de confiabilidad del instrumento es adecuado, con un Alpha de Cronbach de .81 (Riffo et al., 2013).

### ***Funciones Ejecutivas***

Por su parte, para la evaluación de las FE se utilizó la Batería Yellow-Red (Rosas et al., 2022) y la prueba "Retención de dígitos" de la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños - Quinta edición (WISC-V) (Rosas & Pizarro, 2017), ambas estandarizadas en Chile.

La batería Yellow-Red consta de seis pruebas enfocadas a la evaluación global de la FE y la evaluación específica de sus diferentes componentes primarios (i.e. MT, INH y FC). Se aplica a niños/as de 6 a 11 años, a través de un dispositivo electrónico (tablet). Lo que tiene como ventaja que es altamente atractivo para los/as niños/as y su formato lúdico impacta positivamente en su motivación y compromiso. Tiene un tiempo total de aplicación que oscila

entre 15 y 20 min. Sus autores reportaron índices de confiabilidad de muy bueno a excelente en todas las pruebas, los que van de .82 a .91 (Rosas et al., 2022).

Específicamente se aplicaron las pruebas que evalúan los dominios ejecutivos de MT, INH y FC.

La prueba “Nexos” evalúa la **memoria de trabajo visoespacial** a través de pares asociados. En esta tarea se presentan una serie de imágenes asociadas con números. Luego de lo cual, algunas de las imágenes se vuelven a presentar, pero ahora sin los números. Entonces los evaluados deben recordar las asociaciones numéricas según se les presentaron al inicio. La prueba tiene en total 27 ítems y a medida que avanza la prueba, se van agregando más imágenes y números. Se asigna 1 punto por cada respuesta correcta, en la que todos los pares están correctamente asociados; si hay al menos un error, el ítem se considera incorrecto y no se otorga puntaje. Su alpha de Cronbach es de .86 (Rosas et al., 2022).

La prueba “Flechas” evalúa la **inhibición cognitiva**. En ella, aparece en la pantalla una flecha central y otras tres flechas que son las alternativas de respuesta. Cuando la flecha central apunta a la derecha, a la izquierda o arriba, los evaluados deben presionar de entre las tres alternativas la flecha que apunta en la misma dirección que la flecha central. Y cuando la flecha central apunta hacia abajo, no deben presionar nada. Esta prueba consta de 36 ítems, 8 de los cuales corresponden a inhibición. Los primeros 15 ítems se muestran durante 2 segundos, con intervalos de 500 milisegundos y los siguientes 21 ítems se presentan durante solo 1 segundo. Las respuestas correctas valen 1 punto y las incorrectas o anticipatorias, 0. Su alpha de Cronbach es de .88 (Rosas et al., 2022).

La prueba “Moscas” evalúa la **inhibición conductual**. En la pantalla aparecen varias moscas volando en diferentes direcciones, las que el evaluado debe aplastar presionando la pantalla. Las moscas emiten un zumbido mientras vuelan y, cuando se aplastan, emiten un sonido divertido y gratificante. La consigna es que cuando se enciende una luz verde en la pantalla, el evaluado puede aplastar las moscas y, cuando se enciende una luz roja, no debe seguir haciéndolo. El semáforo cambia de color y el participante debe seguir la regla. Cuando está verde, puede aplastar moscas; cuando es rojo, no se puede.

La prueba tiene una duración de 2 minutos y se divide en ocho lapsos de tiempo diferentes donde aparece la luz roja o verde. Cada lapso de tiempo dura entre 3 y 10 segundos. Se otorga un punto por cada mosca aplastada. El indicador de inhibición es la suma de los lapsos de tiempo de las moscas aplastadas en la luz verde menos las aplastadas en la luz roja. Su índice de confiabilidad es de .82 (Rosas et al., 2022).

Finalmente, la prueba “Tríos” evalúa la **flexibilidad cognitiva**. En ella aparecen en la pantalla cuatro figuras geométricas, tres de las cuales comparten una característica, que puede ser el tamaño, la forma o el color y que no se le explicita a los evaluados. La consigna

es que deben clasificar las tres figuras que tienen algo en común, descubriendo por sí mismos el criterio de clasificación que, por lo demás, va cambiando sin aviso. Las figuras permanecen en la pantalla sin límite de tiempo.

La prueba consta de 21 ítems, 5 para el criterio de tamaño, 5 para el de forma y 5 para el de color. A estos le siguen 6 de criterio aleatorio. Los evaluados tienen tres oportunidades para responder correctamente; si fallan, se salta a los ítems del siguiente criterio. Cada fallo se considera un error de atención, pero si el fallo es en los tres intentos, se considera un error perseverante. Se obtiene un punto por cada respuesta correcta en el primer intento; 0,6 puntos en el segundo intento, y 0,3 puntos en el tercero. A su vez, se resta un punto por cada error de atención y 2 puntos por cada error perseverante. Esta prueba se suspende después de tres respuestas incorrectas. Su alfa de Cronbach es de .86 (Rosas et al., 2022).

Para la evaluación de la **memoria de trabajo verbal** se aplicó la prueba “Retención de dígitos” del WISC - V (Rosas & Pizarro, 2017). En ella se deben repetir secuencias numéricas, que pueden ser: en el mismo orden para el caso de la subprueba “dígitos en orden directo”; en orden inverso para “dígitos en orden inverso”; y en forma ascendente para “dígitos secuenciados”. Cuando se obtienen 2 fallos seguidos en los dos intentos de un mismo ítem se suspende. Los autores reportaron un alfa de Cronbach de .90 (Rosas & Pizarro, 2017).

## **Procedimiento**

En primer lugar, se coordinaron reuniones con los equipos directivos de las escuelas que participaron en la investigación, para explicarles el estudio y pedirles autorización para llevarla a cabo con sus estudiantes.

Una vez obtenidas las autorizaciones por parte de las escuelas, se convocó a las familias de los/as escolares a una reunión de apoderados a fin de presentarles los detalles del estudio y pedirles la autorización para que sus hijos/as participen a través de la firma del consentimiento informado.

Posteriormente, los/as estudiantes cuyas familias firmaron el consentimiento informado, fueron consultados si querían participar en la investigación y quienes accedieron firmaron el asentimiento informado.

Las evaluaciones se realizaron de manera individual, en 2 sesiones durante la jornada escolar. Cada sesión fue de aproximadamente 30 minutos, en la primera se evaluaron las FE y en la segunda la CL.

## **Plan de análisis de datos**

Se hicieron análisis descriptivos para sintetizar los datos demográficos de los participantes. Posteriormente, se analizó la correlación entre las FE y el desempeño en CL de los/as escolares, a través de medidas de asociación entre cada una de las FE (i.e. MT verbal, MT visoespacial, INH cognitiva, INH conductual y FC) y la CL total y sus dimensiones textual, pragmática y crítica de los/as niños/as.

Por último, para la contrastación de hipótesis, se utilizaron modelos de regresión múltiple, con el fin de evaluar la capacidad predictiva de cada una de las FE sobre las dimensiones de la CL de los/as escolares. La selección de los predictores para cada modelo de regresión se realizó observando la matriz de correlación e incorporando la FE (como predictor) que mostró la mayor correlación bivalente con las dimensiones de la CL (los criterios) evitando problemas de colinealidad.

El software estadístico utilizado para todos los análisis fue jamovi, versión 2.3.28 (The jamovi project, 2021).

### **Consideraciones éticas**

Todos los procedimientos siguieron los lineamientos éticos internacionales para la investigación con seres humanos (American Psychological Association, 2017). Adicionalmente, el comité de ética científica de la Universidad de Valparaíso aprobó el estudio.

Como retribución por participar se le entregó a cada familia un informe con los resultados obtenidos por su hijo/a, el que incluía recomendaciones para fortalecer las FE y la CL en casa.

## **Resultados**

### **Análisis de correlación entre las funciones ejecutivas y la comprensión lectora de los escolares**

Como se puede observar en la matriz de correlación (Ver Tabla 1), se encontraron correlaciones significativas entre la MT verbal y la CL total ( $r=.355$ ,  $p < .001$ ), así como también con la comprensión textual de los escolares ( $r=.353$ ,  $p < .001$ ). Del mismo modo, la MT visoespacial correlacionó significativamente con la CL total ( $r=.373$ ,  $p < .001$ ), con la comprensión textual ( $r=.367$ ,  $p < .001$ ) y con la comprensión crítica ( $r=.201$ ,  $p = .028$ ) de los escolares.

Además, se encontraron correlaciones significativas entre la INH cognitiva con la CL total ( $r=.184$ ,  $p = .044$ ) y la comprensión textual ( $r=.227$ ,  $p = .013$ ). La INH conductual

correlacionó significativamente con la CL total y todas sus dimensiones, con valores  $r$  que van entre .247 y .181. Finalmente, la FC correlacionó significativamente con la CL total ( $r=.233$ ,  $p=.010$ ), la comprensión textual ( $r=.181$ ,  $p=.047$ ) y la comprensión crítica ( $r=.253$ ,  $p=.005$ ) de los escolares.

**Tabla 1**  
*Matriz de correlación de las funciones ejecutivas con las dimensiones de la comprensión lectora*

		MT verbal	MT visoespacial	INH cognitiva	INH conductual	Flexibilidad cognitiva
Comprensión lectora total	$r$ de Pearson	0.355 ***	0.373 ***	0.184 *	0.247 **	0.233 *
	valor $p$	< .001	< .001	0.044	0.007	0.010
Comprensión textual	$r$ de Pearson	0.353 ***	0.367 ***	0.227 *	0.200 *	0.181 *
	valor $p$	< .001	< .001	0.013	0.029	0.047
Comprensión pragmática	$r$ de Pearson	0.127 <i>ns</i>	0.131 <i>ns</i>	0.084 <i>ns</i>	0.196 *	0.106 <i>ns</i>
	valor $p$	0.168	0.155	0.362	0.032	0.248
Comprensión Crítica	$r$ de Pearson	0.165 <i>ns</i>	0.201 *	0.023 <i>ns</i>	0.181 *	0.253 **
	valor $p$	0.072	0.028	0.803	0.048	0.005

*Nota.* \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . *ns* = no significativo. MT= Memoria de trabajo. INH=Inhibición.

### Capacidad predictiva de las funciones ejecutivas sobre la comprensión lectora y sus dimensiones: Modelos de regresión lineal

Se probaron modelos de regresión lineal para determinar la capacidad predictiva de las FE sobre la CL total y sus dimensiones. En todos los casos se testearon modelos de regresión, incorporando como primer predictor la FE que presentó la mayor correlación con el criterio. También es importante destacar que todos los modelos de regresión cumplieron con los supuestos de autocorrelación y colinealidad.

La Tabla 2 presenta los modelos de regresión para cada criterio con el o los predictores que resultaron significativos.

De esta manera, los resultados evidencian que un modelo de tres predictores, que incluye la MT visoespacial, la MT verbal y la INH conductual, permite predecir significativamente la CL total,  $R^2=.252$ ,  $F(3, 116) = 13.00$ ,  $p < .001$ . Así, en conjunto, las tres variables consideradas para este modelo explicaron un 25.2% de la varianza del rendimiento en la comprensión de lectura de los escolares de la muestra.

Por su parte, las mismas tres FE explican de manera significativa la comprensión textual (i.e., MT visoespacial, MT verbal e INH conductual)  $R^2=.230$ ,  $F(3, 116) = 11.55$ ,  $p < .001$ . En otras palabras el 23% del desempeño de los escolares en la dimensión textual de la CL es explicada por este modelo.

Respecto a la comprensión pragmática, la INH conductual permite predecir significativamente esta dimensión de la CL,  $R^2=.038$ ,  $F(1, 118) = 4.70$ ,  $p=.032$ . Así, esta

FE permite explicar el 3.8% de la variabilidad de los puntajes de los escolares en la comprensión pragmática.

Finalmente, los resultados sugieren que la comprensión crítica de los escolares de la muestra es predicha significativamente por la FC,  $R^2 = .064$ ,  $F(1, 118) = 8.05$ ,  $p = .005$ . Dicho de otra forma, el 6.4% de la variabilidad de los puntajes de la comprensión crítica es explicada por la FC.

Cabe señalar que, si bien, en todos los modelos propuestos se probaron las variables sexo (*i.e.*, hombre, mujer) y el tipo de escuela (*i.e.*, pública, subvencionada, particular) como factores, no resultaron ser significativas para ninguno de ellos, por lo mismo no fueron incluidos.

**Tabla 2**  
*Modelos de regresión de las funciones ejecutivas que predicen la comprensión lectora de los escolares*

Variable Dependiente	Predictor	Coeficientes del Modelo		Ajuste del modelo				Colinealidad
		Coeficientes de regresión no estandarizados	Coeficientes de regresión estandarizados ( $\beta$ )	<i>t</i>	Valor <i>p</i>	$R^2$	$\Delta R^2$	VIF <sup>a</sup>
Comprensión Lectora Total	Intercepto	-50.402	-	-3.22	.002	-	-	-
	MT	1.004	0.282	3.32	.001	0.139	-	1.11
	Visoespacial	1.441	0.254	3.00	.003	0.202	0.063	1.11
	MT Verbal	0.231	0.224	2.78	.006	0.252	0.113	1.11
Comprensión Textual	Intercepto	-42.555	-	-2.61	.010	-	-	-
	MT	1.037	0.283	3.23	.002	0.135	-	1.11
	Visoespacial	1.532	0.263	3.00	.003	0.197	0.062	1.11
	MT Verbal	0.194	0.183	2.24	.027	0.230	0.095	1.00
Comprensión Pragmática	Intercepto	5.429	-	0.38	.699	-	-	-
	INH conductual	0.601	0.196	2.16	.032	0.038	-	1.00
Comprensión Crítica	Intercepto	0.568	-	0.05	.956	-	-	-
	FC	0.574	0.253	2.83	.005	0.083	-	1.00

*Nota.* MT=Memoria de Trabajo; INH= Inhibición; FC= Flexibilidad cognitiva. <sup>a</sup> Factor de inflación de la Varianza

## Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar la capacidad predictiva de distintas FE en la CL total y en sus dimensiones textual, pragmática y crítica en escolares de cuarto año básico. Los resultados obtenidos evidencian que ambos tipo de MT (*i.e.*, visoespacial y verbal) y la INH conductual son predictores significativos tanto de la CL total como de la comprensión textual. Hallazgo que confirma el importante papel de la MT en el proceso de CL y está en sintonía con estudios anteriores que han concluido que esta FE ayuda a retener información, conectar ideas, seguir la secuencia de una historia y relacionar conceptos previos con información nueva (Vernucci et al., 2021).

Es más, la MT ha sido una de las FE que más se ha asociado con las habilidades de CL en la infancia (Cheng & Kibbe, 2022; Guzmán et al., 2017). Así, por ejemplo, estudios han

revelado que la MT visoespacial tiene un efecto significativo en la precisión lectora, pues ayuda a distinguir entre las múltiples características visuales de un texto lo que facilita su comprensión (Vernucci et al., 2021). Otros explican la capacidad predictiva de la MT verbal sobre la CL a través del aporte de este dominio ejecutivo a la decodificación que es un mecanismo esencial en la comprensión de textos (Hung, 2021).

El hallazgo anterior también confirma que las habilidades de autocontrol y autorregulación conductual inciden no solo en la capacidad de los niños/as para identificar y procesar la información necesaria para la comprensión de un texto (Parker, 2022), sino también en la comprensión de la organización lógica del texto (Trinczer et al., 2024).

A su vez, la INH conductual también se erigió como un predictor de la comprensión pragmática, lo que demuestra que el control de impulsos es una FE clave para que el lector logre comprender la relación entre el texto y el contexto en el que se da, posibilitando su integración y posterior análisis (Cartoceti, 2012; Parker, 2022). Hallazgo que coincide con estudios que han reportado que la INH es fundamental para supervisar y autorregular el proceso lector (Botsas, 2017; Leu et al., 2013).

Por su parte, la FC resultó ser un predictor significativo de la dimensión crítica de la CL. Lo que es reflejo de la importancia que tiene la capacidad de adaptación flexible a situaciones cambiantes o inesperadas, para analizar adecuadamente un texto a través de procesos metacognitivos (Tabullo et al., 2022). Hallazgo que, además, es similar a lo reportado por Escobar et al. (2024), quienes reportaron que en niños con dificultades de CL la FC tiene un impacto directo en la comprensión de lo que leen y que los niños/as con una mayor FC logran un mejor desempeño lector.

Un resultado no esperado, a la luz de investigaciones anteriores, fue la nula capacidad predictiva de la INH cognitiva sobre las dimensiones de la CL (*i.e.*, textual, pragmática y crítica) y sobre la CL total. Esto, a pesar de nuestra hipótesis inicial y de los múltiples estudios que han relacionado esta FE con las habilidades de comprensión de lectura en la infancia y adolescencia (Cartoceti, 2012; Parker, 2022; Trinczer et al., 2024).

De cualquier forma, resultados similares a los aquí presentados fueron reportados por Roldán (2016), quien en su estudio de revisión sobre el aporte de las habilidades de INH y actualización a la comprensión de textos, evidenció que no en todas las investigaciones la INH cognitiva tuvo efecto sobre la CL y que, por tanto, no sería una variable cognitiva discriminante de una comprensión de textos exitosa (Roldán, 2016). Son necesarios, por tanto, estudios futuros que profundicen en la contribución específica de la INH al proceso de CL.

Otro punto a destacar es que pese a la abundante evidencia sobre el efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento lector y en la comprensión de textos (Shero et al., 2024), en esta investigación el tipo de escuela al que asistían los estudiantes no fue un factor

predictivo de sus habilidades de CL. Este resultado podría responder al reducido número de estudiantes de escuelas privadas que participaron en la investigación, respecto a los de escuelas públicas y subvencionadas. Por lo que en futuros estudios se recomienda incluir un mayor número de instituciones educativas privadas para seguir explorando el impacto del ambiente y del contexto sociocultural en el desarrollo cognitivo y las habilidades lectoras en la infancia.

Una fortaleza de este estudio fue la utilización de una prueba de CL que incluye distintos tipos de textos, con características y estructuras diversas (Riffo et al., 2013). Esto posibilita la evaluación de la CL abarcando las distintas dimensiones del constructo, lo que sin duda enriquece la identificación y el análisis de las raíces cognitivas de cada uno de los componentes de la CL.

Ahora bien, pese a que este estudio aporta valiosos elementos al debate sobre el efecto de las FE en el proceso de CL en población infantil, presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta.

Primero, su alcance transversal impide analizar las relaciones evolutivas de ambos constructos, lo que es importante si se considera que la estructura de las FE tiene un marcado carácter evolutivo y tiende a diferenciarse gradualmente con el tiempo (Morgan et al., 2019). En efecto, hay autores que han revelado que la relación entre las diferentes FE y la CL dependería de la edad y el grado escolar de los niños (Fajardo & van Tuylen, 2021). En este sentido, sería importante realizar a futuro estudios longitudinales que examinen la relación entre las trayectorias cognitivas y la CL de los escolares, pues además, tal como plantea Hung (2021), es probable que la contribución de las FE a las habilidades de lecturas cambie con el tiempo en función de la experiencia lectora.

Así también, otra limitación es el tamaño y el tipo de muestra utilizada, que no garantiza la representatividad de los participantes ni posibilita la generalización de las conclusiones. Finalmente, también el diseño correlacional del estudio que impide hacer inferencias causales. Estas limitaciones sugieren la necesidad de realizar a futuro estudios experimentales de intervención que recojan datos de muestras más amplias de estudiantes.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos de este estudio amplían el conocimiento sobre las bases cognitivas de la CL en población escolar y la contribución específica de las FE en este proceso. Proporcionando un corpus de evidencia relevante, no solo sobre la relación entre estos dos constructos complejos, sino también sobre los dominios ejecutivos que impactan de manera diferencial a las distintas dimensiones de las CL.

En este sentido, aportan información clave para que las/os docentes planifiquen sus estrategias de enseñanza en función de las demandas cognitivas que requiere cada habilidad de CL, lo que podría ser una vía potencial para mejorar la eficacia de la enseñanza y con ello, promover mejores logros de aprendizaje en los/as estudiantes.

En otras palabras, los resultados de este estudio sirven como un objetivo útil de intervención para los estudiantes con dificultades lectoras, pues aportan insumos importantes que pueden orientar la implementación de propuestas educativas de cara al fortalecimiento de las FE de los estudiantes. En tanto se visibiliza el impacto que tienen estas funciones, no solo en el desempeño diferencial en tareas de CL, sino también en el rendimiento académico general de los estudiantes (Diamond, 2020; Fuhs et al., 2014; García et al., 2018; Guzmán et al., 2017).

## Referencias

- Botsas, G. (2017). Differences in strategy use in the reading comprehension of narrative and science texts among students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15, 139-162.
- Cartoceti, R. (2012). Control inhibitorio y comprensión de textos: Evidencias de dominio específico verbal. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 65-85.
- Cheng, C., & Kibbe, M. M. (2022). Development of updating in working memory in 4-7-year-old children. *Developmental Psychology*, 58(5), 902-912.  
<https://doi.org/10.1037/dev0001337>
- Diamond, A. (2020). Executive functions. In A. Gallagher, C. Bulteau, D. Cohen, & J.L. Michaud (Eds.). *Handbook of clinical neurology*, 173, 225-240.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00020-4>
- Escobar, J. P., Espinoza, V., & Balboa, S. (2024). Relations between executive functions and reading comprehension: A study of fourth-grade students with and without reading comprehension difficulties. *Brain sciences*, 14(12), Article 1174.  
<https://doi.org/10.3390/brainsci14121174>
- Fajardo, M. Á., & van Tuylen, N. (2021). La influencia de la edad en el desarrollo de las funciones ejecutivas. *Revista de Investigación de la Escuela de Ciencias Psicológicas*, (4), 29-39. <https://doi.org/10.57247/riec.vi4.72>
- Fuhs, M. W., Nesbitt, K. T., Farran, D. C., & Dong, N. (2014). Longitudinal associations between executive functioning and academic skills across content areas. *Developmental Psychology*, 50(6), 1698-1709. <https://doi.org/10.1037/a0036633>
- García, M. A., Arévalo-Duarte, M. A., & Hernández-Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 13(32), 155-174. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>
- Guzmán, B., Véliz, M., & Reyes, F. (2017). Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Literatura y Lingüística* (35), 379-404.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112017000100377>

- Hung, C. O. (2021). The role of executive function in reading comprehension among beginning readers. *The British journal of educational psychology*, 91(2), 600-616. <https://doi.org/10.1111/bjep.12382>
- Iglesias-Sarmiento, V., Carriedo López, N., & Rodríguez Rodríguez, J. L. (2015). Updating executive function and performance in reading comprehension and problem solving. *Anales de Psicología*, 31(1), 298-309. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.158111>
- Johann, V., Könen, T., & Karbach, J. (2020). The unique contribution of working memory, inhibition, cognitive flexibility, and intelligence to reading comprehension and reading speed. *Child neuropsychology*, 26(3), 324-344. <https://doi.org/10.1080/09297049.2019.1649381>
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. (2013). New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction and assessment. In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1150-1181). International Reading Association.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Pun, W. H., & Maczuga, S. (2019). Kindergarten children's executive functions predict their second-grade academic achievement and behavior. *Child Development*, 90, 1802-1816. <https://doi.org/10.1111/cdev.13095>
- OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume I). What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing, París. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Parker R. (2022). Inhibition and reading comprehension in adolescents with and without histories of language difficulties. *Language and speech*, 65(3), 554-570. <https://doi.org/10.1177/00238309211039256>
- Richard's, M., Canet Juric, M. L., Introzzi, I., & Urquijo, S. (2014). Intervención diferencial de las funciones ejecutivas en inferencias elaborativas y puente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 5-20.
- Riffo, B., Véliz, M., Castro, G., Reyes, F., Figueroa, B., Salazar, O. & Herrera, M. O. (2013). *LECTUM. Prueba de comprensión lectora*. Proyecto Fondef D08i1179. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica Conicyt, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Roldán, L. A. (2016). Inhibición y actualización en comprensión de textos: Una revisión. *Universitas Psychologica*, 15(2), 87-96. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.iact>
- Rosas, R., & Pizarro, M. (2017). *Escala Wechsler de Inteligencia para Niños - Quinta edición. Versión estandarizada para la población chilena*. Cedeti UC y NCS Pearson Inc.

- Rosas, R., Espinoza, V., Martínez, C., & Santa-Cruz, C. (2022). Playful Testing of Executive Functions with Yellow-Red: Tablet-Based Battery for Children between 6 and 11. *Journal of Intelligence*, 10(4), Article 125. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040125>
- Shero, J. A., Erbeli, F., Reed, Z. E., Haughbrook, R., Davis, O. S. P., Hart, S. A., & Taylor, J. E. (2024). Where you live matters: visualizing environmental effects on reading attainment. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 65(6), 798-808. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13909>
- Tabullo, A., Wainelboim, A., & París, L. (2022). La comprensión de textos expositivos y narrativos y su relación con el vocabulario. La eficacia lectora y el control inhibitorio en niños de cuarto grado. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(17), 39-59. <https://doi.org/10.48162/rev.5.070>
- Trinczer, I. L., Dankner, Y., Frances-Israeli, S., Okamoto, Y. A., Clark, D., & Shalev, L. (2024). The contribution of sustained attention and response inhibition to reading comprehension among Japanese adolescents. *Children*, 11(10), Article 1245. <https://doi.org/10.3390/children11101245>
- Vernucci, S., Aydmune, Y., Andrés, M. L., Burin, D. I., & Canet-Juric, L. (2021). Working memory and fluid intelligence predict reading comprehension in school-age children: A one-year longitudinal study. *Applied cognitive psychology*, 35(4), 1115-1124. <https://doi-org.bibliotecadigital.uv.cl/10.1002/acp.3841>

## Oficio docente en una carrera de psicología de una universidad pública argentina

### Profissão docente em um curso de Psicologia numa universidade pública argentina

Juan Pablo Lovey  <https://orcid.org/0000-0003-1358-7667>

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR) -  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Correo: [lovey@irice-conicet.gov.ar](mailto:lovey@irice-conicet.gov.ar)

María Paula Pierella  <https://orcid.org/0000-0002-6679-9869>

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR) -  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Ana Borgobello  <https://orcid.org/0000-0002-2340-8127>

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR) -  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

### Resumen

El presente estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio vinculado con el análisis de problemáticas de ingreso, permanencia y virtualización en el nivel universitario. En esta oportunidad, este trabajo es de carácter exploratorio y se propone caracterizar perfiles docentes en relación con el uso de tecnologías digitales, oficio docente y su vínculo con las trayectorias estudiantiles. Se elaboró un cuestionario *ad hoc* titulado Cuestionario sobre oficio docente en educación superior (CODES) utilizando escalas de tipo Likert de 5 opciones. El instrumento indaga acerca del contexto académico, prácticas en docencia universitaria y usos y preferencias de tecnologías digitales. La muestra estuvo compuesta por docentes de una facultad de psicología de una universidad pública de Argentina del centro del país. Se realizó análisis estadístico descriptivo y de contenido de los datos obtenidos. Los resultados permiten identificar tensiones en torno a la incorporación de las tecnologías digitales, la formación docente y las condiciones institucionales. A modo de conclusión, se enfatiza acerca de la necesidad de fortalecer instancias formativas y colaborativas entre pares, que favorezcan prácticas pedagógicas inclusivas y sostenidas en contextos de educación superior de alta matriculación estudiantil y de creciente virtualización.

Palabras clave: educación superior; cuestionario; oficio docente; virtualización; trayectorias estudiantiles.

### **Resumo**

Este estudo insere-se num projeto de investigação mais vasto ligado à análise das problemáticas da entrada, da permanência e da virtualização no ensino universitário. Nesta ocasião, este trabalho tem um carácter exploratório e visa caracterizar os perfis docentes em relação à utilização das tecnologias digitais, à profissão docente e à sua relação com as trajetórias dos estudantes. Foi elaborado um questionário ad hoc intitulado questionário sobre oficio docente na educação superior (CODES), utilizando escalas de 5 escolhas do tipo Likert. O instrumento pergunta sobre o contexto acadêmico, as práticas de ensino universitário e as utilizações e preferências das tecnologias digitais. A amostra foi constituída por professores de uma facultade de psicología de uma universidad pública do centro da Argentina. Foi efetuada uma análise estatística descritiva e de conteúdo dos dados obtidos. Os resultados permitem-nos identificar tensões em torno da incorporação das tecnologias digitais, da formação de professores e das condições institucionais. Em conclusão, enfatizamos a necessidade de fortalecer instâncias formativas e colaborativas entre pares, que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas e sustentadas em contextos de ensino superior de alta matrícula de estudantes e crescente virtualização.

Palavras-chave: ensino superior; questionário; profissão docente; virtualização; trajetórias estudiantis.

### **Introducción**

Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de tesis doctoral titulado “Problemáticas de ingreso y permanencia en la universidad en tiempos de creciente virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, cuyo objetivo general es explorar y analizar el uso de tecnologías digitales en prácticas pedagógicas y su vinculación con las trayectorias estudiantiles. La elevada masificación estudiantil en carreras clásicas, como la de psicología en Argentina, la escasa formación docente tecnopedagógica y las tensiones generadas por las tecnologías digitales en educación representan dimensiones que intervienen en el desempeño estudiantil (Lovey et al., 2023). Por lo cual, indagar acerca de las condiciones que atañen al oficio docente en relación con la virtualización permitiría profundizar en la comprensión de los desafíos que enfrentan las universidades públicas en cuanto al acompañamiento de trayectorias académicas en contextos complejos.

Las principales características distintivas de las universidades nacionales en Argentina pueden vincularse con la Reforma Universitaria de 1918. Uno de sus reclamos fundamentales fue la ampliación de las bases sociales de la universidad, hasta entonces reservada a las clases más privilegiadas (Chiroleu, 2018). Esta reforma marcó la identidad de la universidad pública argentina a través de principios como la ampliación del acceso a los estudios superiores, la autonomía universitaria y el cogobierno entre los claustros. Asimismo, fue el resultado de la tensión entre las transformaciones político-sociales nacionales, las nuevas dinámicas del contexto internacional y la resistencia de la universidad a los cambios, arraigada en tradiciones coloniales (Chiroleu y Marquina, 2009).

Los principios reformistas fueron alterados por los distintos golpes militares del siglo pasado. Durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955), se ampliaron derechos, implementándose medidas como la gratuidad de los estudios universitarios y el ingreso irrestricto, facilitando el acceso a sectores más vulnerables de la sociedad (Pierella y Santos Sharpe, 2019). Posteriormente, tras la última dictadura militar (1976-1983) -durante la cual se restringió notablemente el acceso- la reconstrucción democrática iniciada por el gobierno de Raúl Alfonsín impulsó la normalización universitaria. Esto propició un crecimiento acelerado de la matrícula estudiantil, un incremento en el plantel docente y mejoras en infraestructura. Sin embargo, en las décadas siguientes, uno de los problemas centrales del sistema universitario guarda relación con la confluencia de altas tasas de ingreso con bajas tasas de graduación. El proceso de masificación de la universidad pública y los problemas vinculados al abandono estudiantil en el siglo XXI llevaron a concebir el primer año universitario como un tramo crítico que requiere estudios específicos, lo que incentivó el análisis de políticas sociales y académicas (Silva Laya, 2011; Pierella, 2018). De hecho, las tasas de deserción más altas se registran en los primeros años (Freixa Niella et al., 2018). En este contexto, diversos estudios analizaron cómo las universidades garantizan el acceso, la retención y el egreso (Chiroleu, 2009; Ezcurra, 2011; Pierella, 2018; Pierella y Santos Sharpe, 2019; Pierella et al., 2020). Asimismo, ciertas líneas teóricas han abordado el abandono no solo desde la perspectiva estudiantil, sino también considerando las características institucionales, el contexto social y académico y las formas de interacción entre docentes, autoridades y estudiantes (Tinto, 1993). En este sentido, ha sido señalado que el alto abandono universitario podría ser una manifestación de mecanismos de selectividad implícita que afectan al estudiantado que carece de los recursos materiales y simbólicos que la universidad parece demandar (Chiroleu, 1999).

Respecto del caso que estudiamos, cabe señalar que dicha universidad fue creada en la década del 60, desprendiéndose y adquiriendo autonomía de otra universidad. Pese a intentos previos, su formalización se concretó en el contexto de gestiones para la creación de la Escuela de Derecho. Desde entonces, la UNR se abocó a la organización de su estructura

académica y administrativa. Durante la dictadura de 1976-1983, como en las otras universidades públicas del país, se restringió la participación estudiantil en el cogobierno y se persiguió a miembros de la comunidad universitaria. Con la recuperación de la democracia en 1983, se restituyeron la autonomía y las libertades universitarias, iniciando un proceso de reconstrucción institucional en línea con la tradición reformista.

En la década del 80, la Universidad-caso aprobó su Estatuto, ratificando el cogobierno con representación de los cuatro claustros: docentes, estudiantes, graduados y no docentes. Este hecho marcó el inicio de una etapa de transformaciones sostenidas. Un año después, la Asamblea Universitaria creó la Facultad de Psicología en estudio sobre la base de la Escuela que funcionaba en una facultad de humanidades y artes.

En la actualidad, la defensa de la educación superior como bien público implica una práctica de ampliación democrática continúa. En este sentido, el compromiso de la Facultad de Psicología radica en sostener una universidad autónoma, gratuita y de ingreso irrestricto, articulada con su entorno social, político y cultural y orientada a la mejora de sus funciones como institución educativa.

La nueva estructura curricular, aprobada en 2014, se organizó en ocho áreas: Social Comunitaria, Psicoanálisis, Psicología del Desarrollo y Psicoterapias, Historia y Epistemología, Socioeducativa, Investigación, Seminarios y Prácticas. Sin embargo, la implementación de este cambio generó diversos posicionamientos dentro de la comunidad académica, principalmente en relación con su marcada orientación clínico-psicoanalítica.

Por otro lado, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) representó un punto de inflexión para la educación superior, funcionando como un catalizador de reflexiones y transformaciones institucionales. La Universidad y sus diferentes unidades académicas debieron reorganizarse rápidamente, adaptándose tanto a los recursos disponibles como a sus proyecciones futuras, lo que impactó significativamente en su estructura organizacional postpandemia (Lovey et al., 2023).

Tras el retorno a la presencialidad, la experiencia de virtualización forzada durante la pandemia evidenció el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Estas herramientas no solo permitieron continuar con la actividad académica en un contexto de emergencia, sino que también impulsaron la necesidad de innovar y diversificar las metodologías interactivas y las estrategias pedagógicas (Hodges et al., 2020; Maggio, 2022). Como resultado, el cuerpo docente de la Facultad de Psicología en estudio comenzó a reconocer la importancia de la capacitación, la producción colectiva de conocimientos y la construcción social de significados como elementos clave en la incorporación de tecnologías a la educación superior (Mandolesi y Borgobello, 2022).

En este contexto de transformaciones, las tecnologías digitales emergieron como

facilitadoras de la democratización del conocimiento, promoviendo la complementación de herramientas y actividades que fomentan la autogestión del estudiantado. Sin embargo, la comunidad educativa continúa en un proceso de redefinición de roles, tareas y prácticas docentes, evidenciando que la incorporación de tecnologías ha modificado aspectos del oficio docente, lo cual dio lugar a la expresión de sentimientos de sobrecarga laboral y reticencia (Silas y Vázquez, 2020). La socialización de experiencias y el trabajo colaborativo aparecen como estrategias fundamentales para superar las dificultades que aún persisten en la Facultad de Psicología relacionadas con la implementación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (Mandolesi y Borgobello, 2022).

Desde una perspectiva democrática de acceso al conocimiento, las tecnologías digitales representan un campo de oportunidades, pero también de desafíos, que requieren una reflexión crítica sobre las nuevas formas de construcción del saber en entornos educativos cada vez más interactivos y digitalizados (Mercado Borja et al., 2019). La diversificación de las prácticas docentes y la consolidación de espacios virtuales de intercambio refuerzan la idea de la educación y la conectividad como derechos fundamentales de quienes ingresan y transitan la universidad (Lovey et al., 2023).

Queremos expresar nuestra preocupación respecto de la posibilidad de implementación de tales cambios en un contexto actual de desfinanciamiento de las instituciones universitarias públicas y de recorte presupuestario en el campo de la ciencia y la tecnología vinculados con el actual gobierno encabezado por Javier Milei. El congelamiento del presupuesto universitario compromete la garantía del derecho a la educación, limitando la capacidad de las instituciones para sostener y profundizar las transformaciones necesarias en pos de una enseñanza superior inclusiva y de calidad (CRES, 2024).

## **Materiales y Métodos**

En este estudio, de carácter exploratorio, se desarrolló y construyó un cuestionario *ad hoc* semiestructurado en línea titulado *Cuestionario sobre el oficio docente en educación superior* (CODES). El instrumento está basado en escalas de tipo Likert de cinco opciones de respuesta con una pregunta abierta optativa al final de cada sección destinada a ampliar las respuestas. Las escalas utilizadas fueron: 1=Muy mal - 5=Excelente; 1=Nunca - 5=Siempre; 1=Nada de acuerdo - 5=Completamente de acuerdo; y 1=Muy malas - 5=Excelentes. Se realizó análisis estadístico descriptivo de las respuestas dadas en las escalas y análisis de contenido cualitativo de las respuestas abiertas (Piovani, 2007).

### *Contexto de estudio*

A modo de contextualización, la Carrera-caso en estudio forma parte de una de las universidades públicas de Argentina que se halla en uno de los principales centros urbanos

del país. Esta universidad alberga a una numerosa población estudiantil de la región centro-este de Argentina y cuenta con más de 90.000 estudiantes, ingresan cerca de 19.000 y egresan aproximadamente 3.000 anualmente. Está compuesta por 12 unidades académicas y 7 institutos de enseñanza media, tiene cerca de 7.900 cargos, de los cuales 7.000 son docentes, consolidándose como una de las universidades más grandes de Argentina. La Carrera-caso contiene un 6% (aproximadamente 450) del total de docentes de la universidad, alrededor de 7.000 estudiantes, 1.500 ingresantes y 200 egresos según datos oficiales.

#### *Análisis factorial exploratorio, prueba piloto, validez y confiabilidad del instrumento*

En el análisis factorial exploratorio, los cálculos de confiabilidad, validez y el análisis estadístico descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014) de los datos obtenidos de los cuestionarios se contó con la asesoría y colaboración del personal de estadística. Para estos análisis se emplearon los programas estadísticos R y RStudio.

Para las pruebas piloto realizadas se convocó a docentes de diferentes carreras de grado de la Universidad-caso, excluyéndose la unidad académica en estudio. Se obtuvieron 66 respuestas válidas de 11 de las 12 unidades académicas. El promedio de edad del conjunto de participantes fue de 44 años, con un promedio de 15 años en docencia universitaria. La mayoría tenía dedicación simple (10 horas cátedra) en sus cargos docentes y correspondían a asignaturas de los primeros años de las carreras.

La validez del contenido del instrumento (Hernández Sampieri et al., 2014) se realizó a partir del juicio de especialistas (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Para ello, se confeccionó un cuestionario que contenía el consentimiento informado y dos preguntas de tipo escala Likert de cinco (5) opciones de respuesta. Además, se incluyó una pregunta abierta para comentarios o aclaraciones que facilitaran el ajuste del CODES. Se convocó por medio de correo electrónico la participación voluntaria de personal de investigación y docente de una facultad de psicología y de un instituto de investigaciones con experticia en la temática y en las técnicas de recolección de datos. El jurado evaluador poseía titulaciones de doctorados o especializaciones, y/o eran especialistas en psicodiagnóstico y compartía la experticia en construcción y/o enseñanza de instrumentos de indagación psicológica. Se preguntó por la pertinencia y la redacción de cada enunciado del cuestionario y sus respectivas opciones de respuesta, pudiéndose calificar en escala de 1 (Muy mala) a 5 (Excelente) obteniéndose un total de 15 respuestas válidas. Con los datos obtenidos del juicio de especialistas (n=15), se calculó la validez mediante el método V de Aiken (Robles, 2018), obteniéndose resultados que oscilaron entre 0.966 y 1 para cada ítem con el objetivo de evaluar la relación entre los enunciados y su capacidad para medir un concepto o categoría específica.

Se calcularon las medidas de consistencia interna con base en las 66 respuestas de la prueba piloto, obteniendo los siguientes valores de Alfa de Cronbach: para el instrumento

completo con todas las escalas (66 ítems), un valor de 0.876; para los constructos Prácticas pedagógicas (29 ítems), Virtualización (26 ítems) y Ámbito organizacional (11 ítems), los valores fueron de 0.816, 0.794 y 0.822, respectivamente. Adicionalmente, se realizó el análisis Omega de McDonald, debido a su mayor precisión y robustez, obteniéndose los siguientes resultados: constructo general 0.918; Prácticas pedagógicas 0.902; Virtualización 0.831; y Ámbito organizacional 0.874.

En relación con las prácticas pedagógicas, se indagó acerca del acompañamiento y orientación a estudiantes; la organización y modos de propiciar el diálogo en clases; el nivel de exigencia; el respeto en las instancias de evaluación; el gusto por asistir a la facultad; los vínculos institucionales por fuera del aula de clases; la relación laboral con pares docentes; las clases de consulta, tutorías y supervisiones; el desempeño y la motivación docente; la formación y la participación en actividades académicas; las obligaciones laborales; el conocimiento disciplinar; los métodos de enseñanza; las habilidades pedagógicas y didácticas; y los tipos de evaluación propuestas. En cuanto al ámbito organizacional, los ítems consultados se vincularon con el funcionamiento administrativo; los programas de becas; los servicios y actividades no académicas; el apoyo y acompañamiento gremial; la infraestructura; la carga horaria de trabajo y la organización del cursado; la comunicación entre docentes y estudiantes; y las actividades académicas y de formación propiciadas por la universidad. En torno a la virtualización se preguntó por el uso del campus virtual institucional, de inteligencia artificial, de las redes sociales y otras tecnologías digitales en las actividades académicas.

### *Muestra*

La muestra estuvo compuesta por docentes de la Carrera-caso que participaron voluntariamente. Se buscó la mayor representatividad posible, contando con 47 respuestas válidas de una carrera de psicología de una universidad pública del centro del país. La mayoría de la muestra docente pertenecía a los primeros tres años de la carrera..

### *Aspectos éticos del estudio*

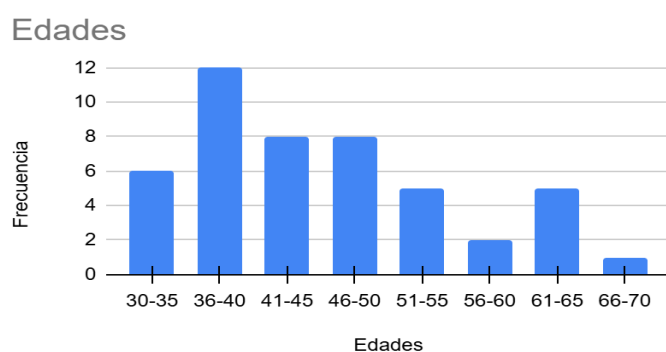
Las consideraciones éticas relacionadas con el tratamiento y el anonimato en la construcción de datos del presente estudio se rigen de acuerdo con lo establecido por las instituciones que aprobaron y financiaron el proyecto y en la que se realizó la toma de datos. Estas regulaciones son compatibles con la Ley 25.326 de Protección de Datos Personales, sancionada en el año 2000 en Argentina y con la Resolución del Consejo Superior de la UNR N° 337/2015 sobre ética en el tratamiento de datos en la investigación científica. El instrumento contaba con un consentimiento informado y las personas recibían copia de sus respuestas en sus correos electrónicos.

## Resultados

La edad promedio de quienes respondieron (Figura 1) fue de 46 años (DS=9), con un rango de 32 a 66. La mayoría de las personas se identificaron con el género femenino (72%, n=34) y las restantes con género masculino (28%, n=13) (Figura 2).

**Figura 1**

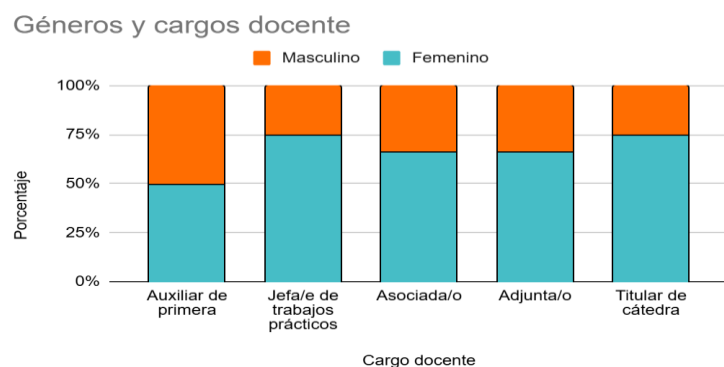
*Rangos de edades y frecuencias*



*Nota:* Elaboración propia.

**Figura 2**

*Distribución del género en relación con cargos docentes.*

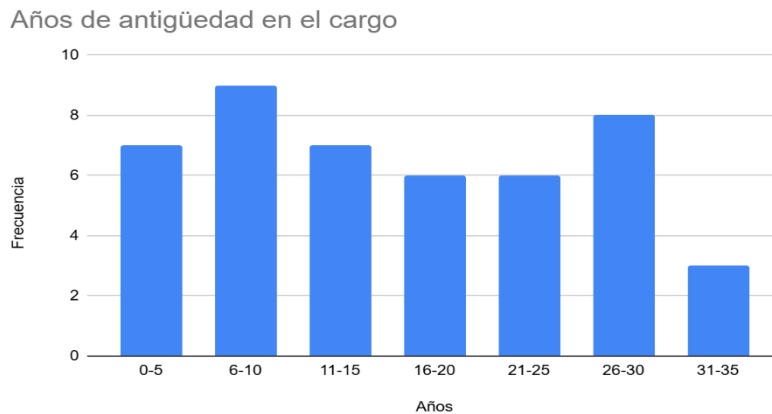


*Nota:* Elaboración propia.

La antigüedad en el cargo docente (Figura 3) varió de 2 a 34 años (promedio de 16 años, DS=10) y el 89% (n=42) tenía otro trabajo remunerado además de la docencia. La mayoría eran Jefes de Trabajos Prácticos (68%, n=32) con dedicación semiexclusiva (62%, n=29) o simple (32%, n=15). Además, el 38% (n=18) pertenecía a asignaturas de primer y segundo año, teniendo, en promedio, 7 horas semanales (DS=4) frente a estudiantes.

### Figura 3

*Antigüedad en el cargo por rango.*

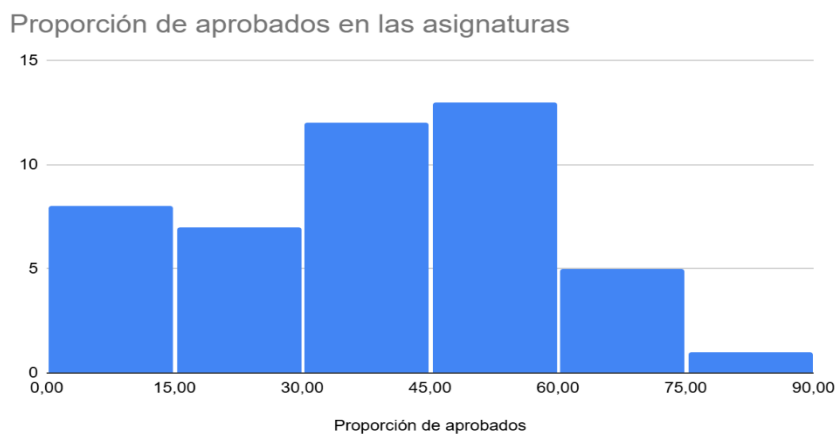


*Nota:* Elaboración propia.

La media de estudiantes que comenzaron a cursar con este grupo de docentes, mayoritariamente de los primeros años de la carrera, en 2024 fue de 81 (DS=66), mientras que el promedio de quienes regularizaron o promovieron las asignaturas fue de 50 (DS=48) (Figura 4 y Figura 5).

### Figura 4

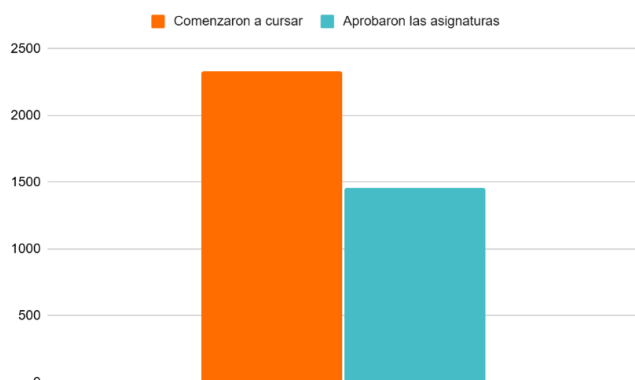
*Proporción de estudiantes que comenzaron el cursado en relación con quienes aprobaron la asignatura.*



*Nota:* Elaboración propia.

## Figura 5

*Frecuencia de estudiantes que comenzaron a cursar y quienes aprobaron la asignatura.*

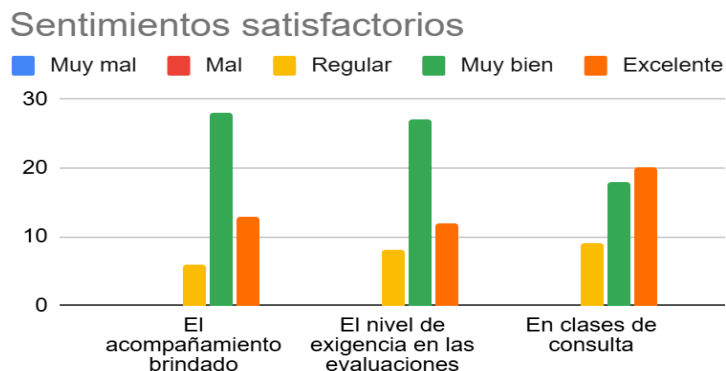


*Nota:* Elaboración propia.

En cuanto al contexto académico y la facultad (Figura 6), sintieron *bastante* satisfacción con el acompañamiento dado (87%, n=41), niveles de exigencia en las evaluaciones (83%, n=39), las clases de consulta (81%, n=38).

## Figura 6

*Sentimientos relacionados con el contexto académico.*

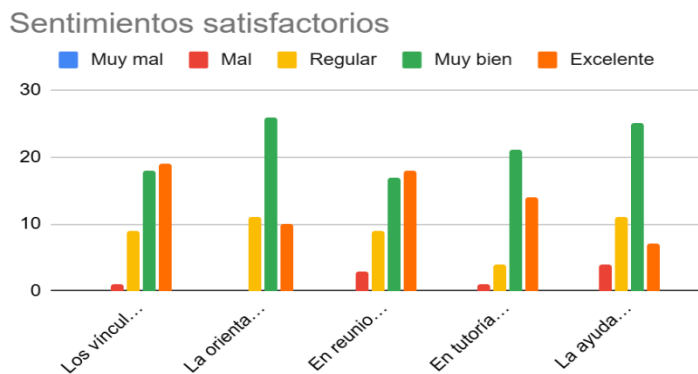


*Nota:* Elaboración propia.

También expresaron satisfacción (Figura 7) con las relaciones con el personal administrativo (79%, n=37), la orientación estudiantil acerca de la vida universitaria (77%, n=36), el ambiente de las reuniones de cátedra (75%, n=35), las instancias de tutorías o supervisiones (75%, n=35) y la ayuda brindada a sus estudiantes en sus trayectorias (68%, n=32).

**Figura 7**

*Sentimientos satisfactorios con el contexto académico.*

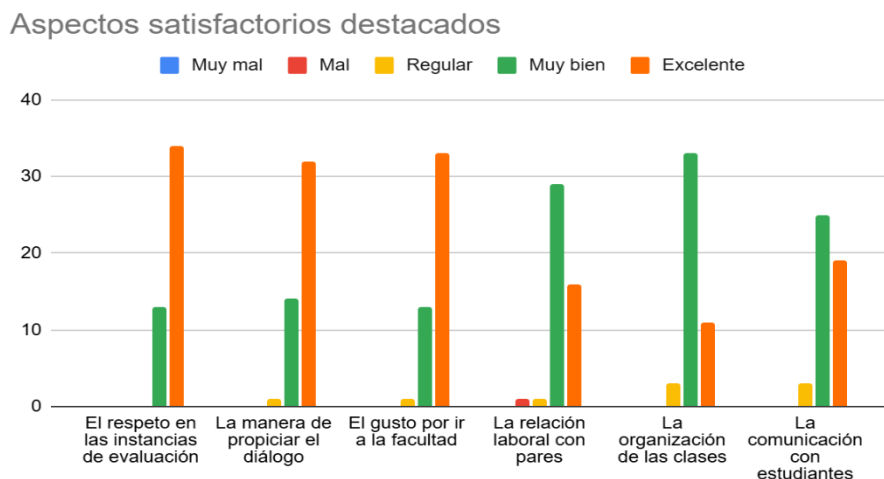


*Nota:* Elaboración propia.

Los aspectos positivos que se destacaron (Figura 8) incluyeron el respeto hacia sus estudiantes durante las evaluaciones (100%, n=47), la promoción del diálogo en las clases (98%, n=46), el disfrute general de asistir a la facultad (98%, n=46), las relaciones con sus colegas (96%, n=45), la organización de sus clases (94%, n=44) y la comunicación con sus estudiantes (94%, n=44).

**Figura 8**

*Sentimientos satisfactorios destacados acerca del contexto académico.*

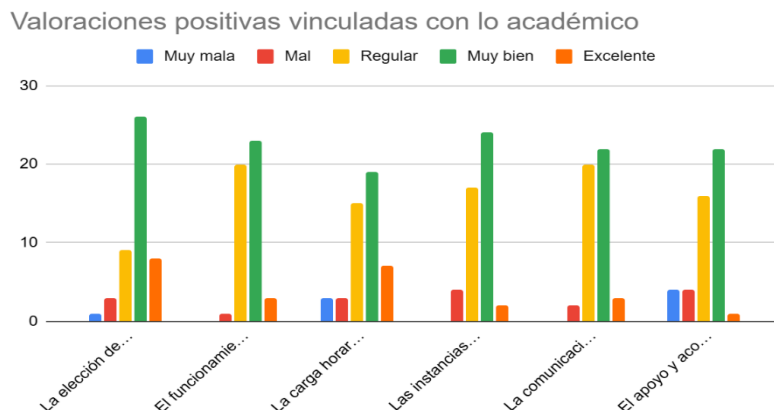


*Nota:* Elaboración propia.

Adicionalmente, otras valoraciones positivas (Figura 9) incluyeron la elección de horarios de trabajo docente (72%, n=34), el funcionamiento de las secretarías que componen las unidades académicas (55%, n=26), la carga horaria de trabajo (55%, n=26), las instancias de evaluación (55%, n=26), la comunicación general entre docentes y estudiantes en la facultad (53%, n=25) y el apoyo gremial (49%, n=23).

**Figura 9**

*Valoraciones positivas vinculadas con el ámbito académico.*

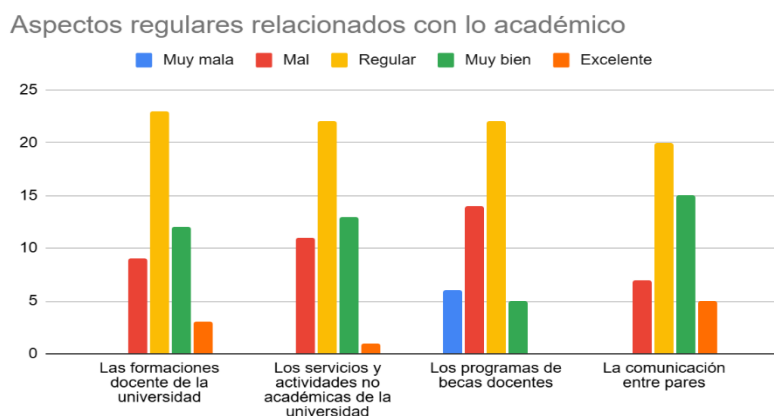


*Nota:* Elaboración propia.

Sin embargo, aspectos como las actividades de formación docente (49%, n=23) los servicios y actividades no académicas (47%, n=22), los programas de becas (47%, n=22) y la comunicación entre pares docentes en la facultad (43%, n=20) fueron considerados como regular (Figura 10).

**Figura 10**

*Valoraciones regulares vinculadas con el ámbito académico.*

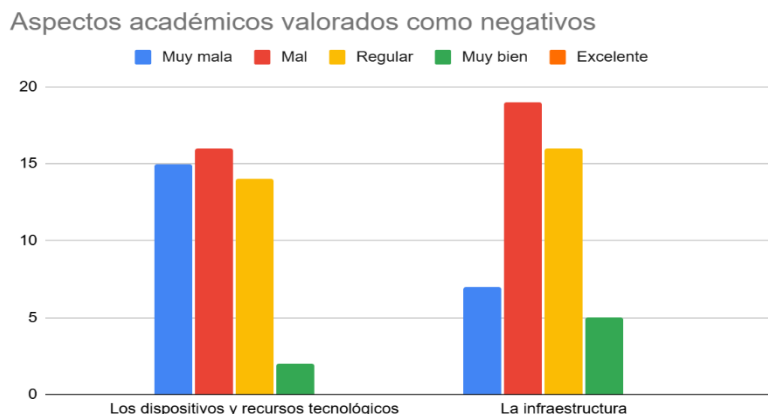


*Nota:* Elaboración propia.

Destacaron negativamente (Figura 11) los recursos tecnológicos disponibles (66%, n=31), como el Wifi, proyectores, computadoras y equipos de audio y la infraestructura de la facultad (55%, n=26).

**Figura 11**

*Valoraciones negativas vinculadas con el ámbito académico.*

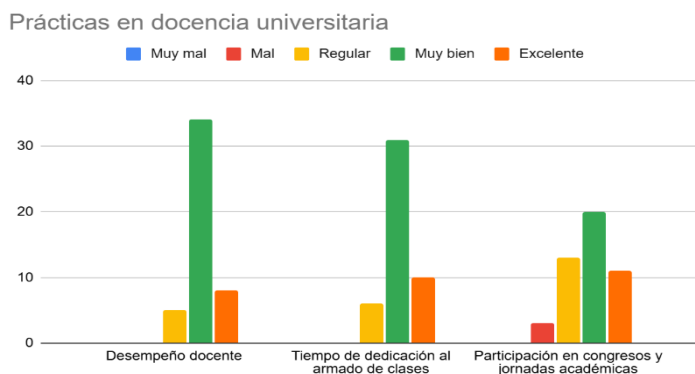


*Nota:* Elaboración propia.

En relación con las prácticas de docencia universitaria, obtuvieron calificaciones satisfactorias (Figura 12) el desempeño docente (89%, n=42), el tiempo dedicado a preparar clases (87%, n=41), la participación en congresos y jornadas académicas (66%, n=31).

**Figura 12**

*Valoraciones positivas vinculadas con prácticas en docencia universitaria.*

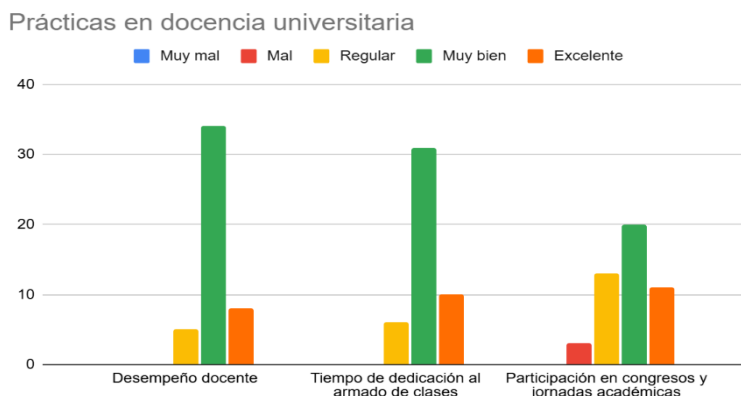


*Nota:* Elaboración propia.

Se destacó positivamente (Figura 13), asimismo, el cumplimiento de las obligaciones laborales (96%, n=45), el conocimiento disciplinar (96%, n=45), la motivación para las tareas docentes (94%, n=44), los métodos de enseñanza y las habilidades pedagógicas (92%, n=43), mientras que la participación en formaciones docentes propuestas por la universidad (38%, n=18) fue regular.

### Figura 13

*Valoraciones positivas vinculadas con prácticas en docencia universitaria.*

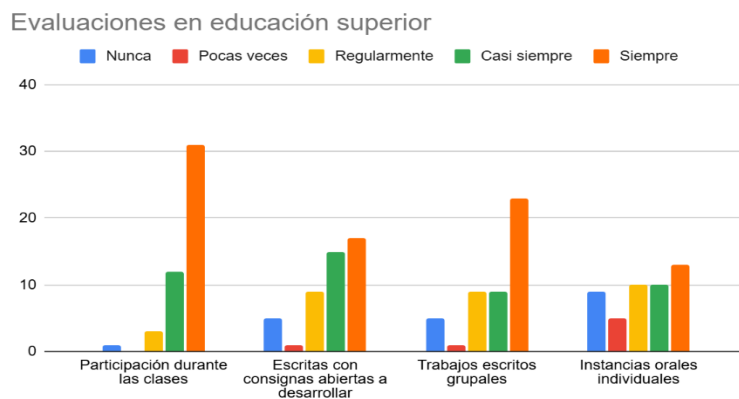


*Nota:* Elaboración propia.

Los tipos de evaluaciones utilizadas con mayor frecuencia (Figura 14) fueron la participación en clase (92%, n=43), escritos individuales con consignas abiertas a desarrollar (68%, n=32), trabajos escritos grupales (68%, n=32) e instancias orales individuales (49%, n=23).

### Figura 14

*Evaluaciones frecuentes en educación superior.*

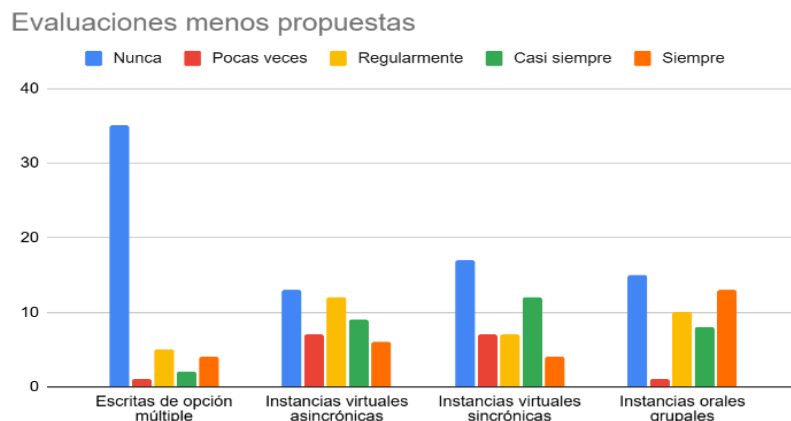


*Nota:* Elaboración propia.

Las evaluaciones menos propuestas (Figura 15) incluyeron exámenes escritos de opciones múltiples (77%, n=36), evaluaciones virtuales tanto sincrónicas (51%, n=24) como asincrónicas (43%, n=20) y exposiciones orales grupales (34%, n=16).

**Figura 15**

*Evaluaciones poco frecuentes en educación superior.*

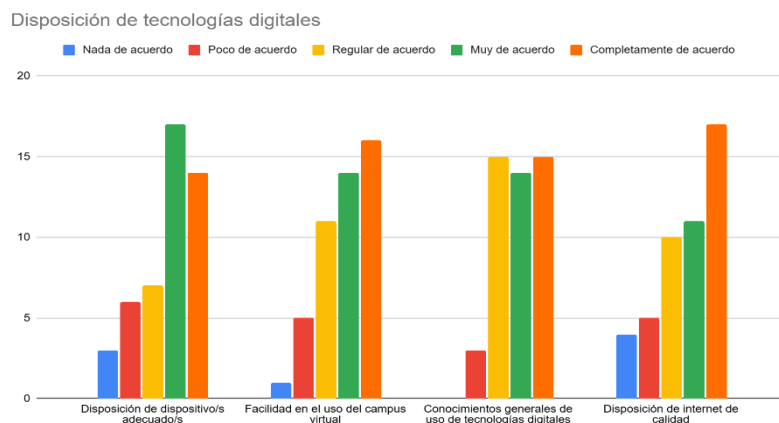


*Nota:* Elaboración propia.

En cuanto a la disponibilidad y preferencias en el uso de tecnologías digitales (Figura 16), hubo consenso positivo sobre dispositivos adecuados (66%, n=31) y de internet de calidad (60%, n=28), así como sobre la facilidad de uso de Comunidades UNR (64%, n=30) y el conocimiento general del uso de tecnologías (62%, n=29).

**Figura 16**

*Usos y disposición de tecnologías digitales.*

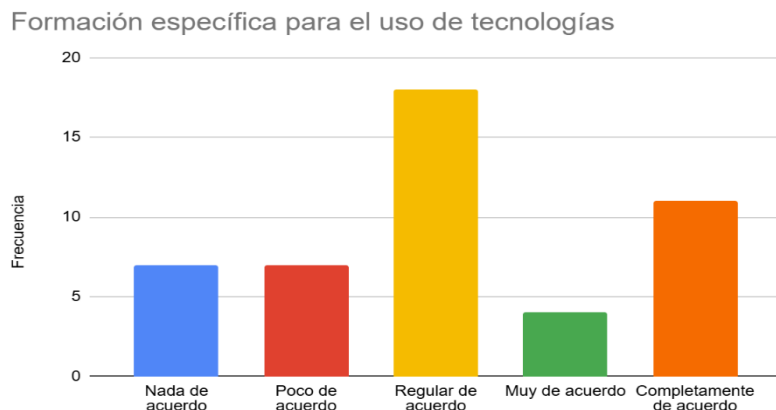


*Nota:* Elaboración propia.

Por otra parte, consideraron regular (Figura 17) la formación específica para el uso de TIC en docencia universitaria (38%, n=18).

**Figura 17**

*Formación docente tecno-pedagógica.*

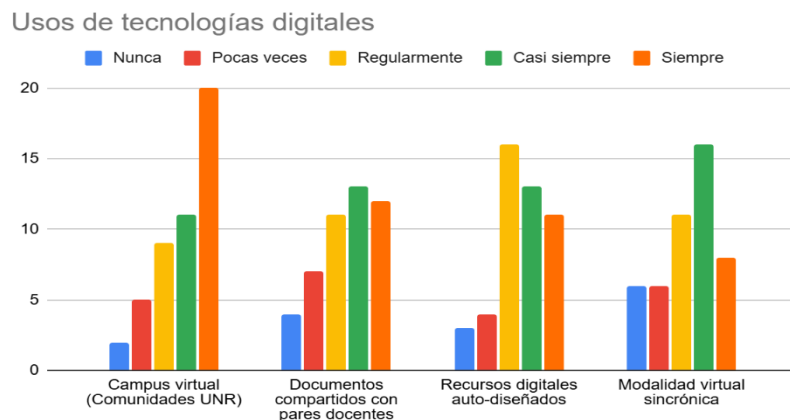


*Nota:* Elaboración propia.

Los recursos tecnológicos más utilizados (Figura 18) fueron el campus virtual Comunidades UNR (66%, n=31), los documentos compartidos para el trabajo colaborativo entre colegas (53%, n=25), recursos de aprendizaje digitales diseñados por cada docente (51%, n=24) y modalidad virtual sincrónica para clases, acompañamiento, consultas o tutorías (51%, n=24).

**Figura 18**

*Usos frecuentes de tecnologías digitales.*

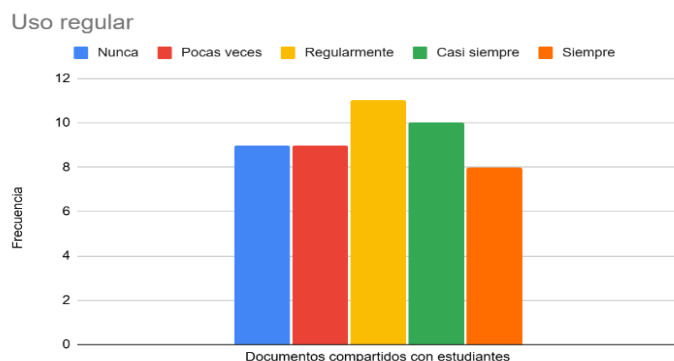


*Nota:* Elaboración propia.

Regularmente (Figura 19) suelen utilizar documentos compartidos para trabajar con estudiantes (23%, n=11).

**Figura 19**

*Usos regulares de tecnologías digitales.*

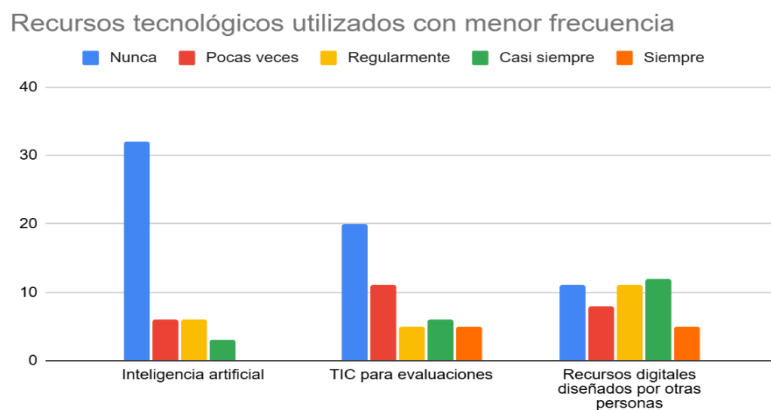


*Nota:* Elaboración propia.

De manera contraria, las TIC menos utilizadas (Figura 20) en las estrategias metodológicas fueron la inteligencia artificial (81%, n=38), las tecnologías para evaluar estudiantes -como foro o encuentros sincrónicos- (66%, n=31) y los recursos de aprendizaje digitales diseñados por otras personas ajenas a la institución (40%, n=19).

**Figura 20**

*Usos poco frecuentes de tecnologías digitales.*

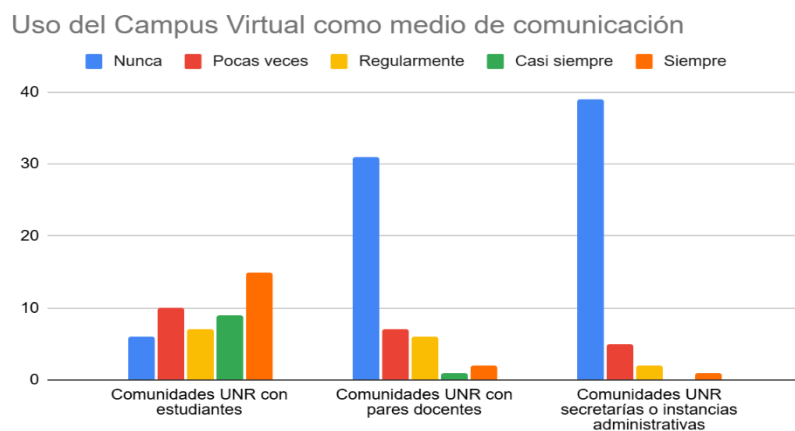


*Nota:* Elaboración propia.

El Campus Virtual fue el principal medio de comunicación utilizado entre docentes y estudiantes (51%, n=24) (Figura 21).

## Figura 21

*Comunidades UNR. Medio de comunicación principal entre docentes y estudiantes.*

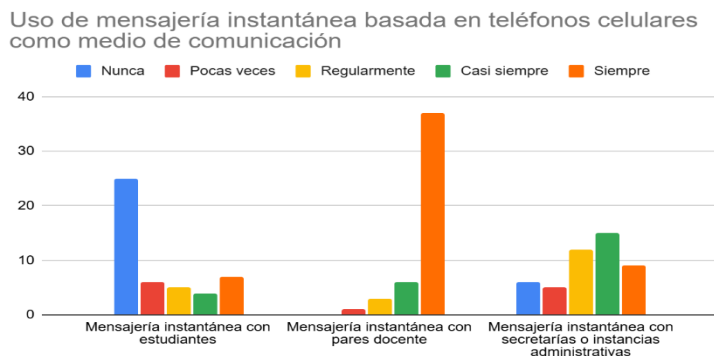


*Nota:* Elaboración propia.

Para la comunicación entre pares docentes (Figura 22), se utilizó predominantemente la mensajería instantánea basada en teléfonos móviles (93%, n=43).

## Figura 22

*Mensajería instantánea por celulares. Medio de comunicación principal entre pares docentes.*

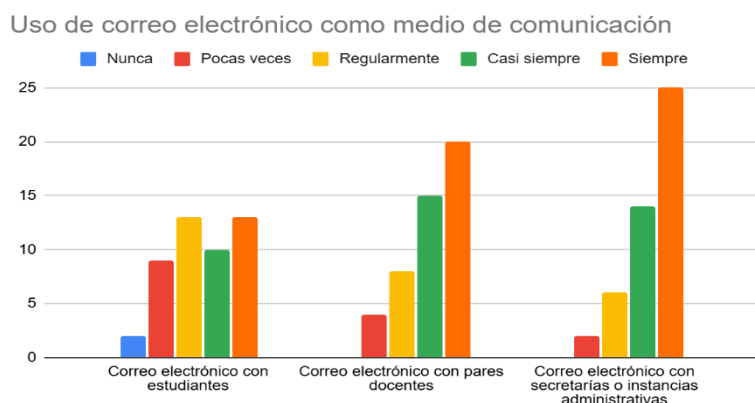


*Nota:* Elaboración propia.

El correo electrónico (Figura 23) fue el medio con mayor frecuencia para la comunicación con las secretarías o instancias administrativas de cada facultad o la universidad (83%, n=39).

**Figura 23**

*Correo electrónico. Medio de comunicación principal entre docentes y secretarías de la facultad.*

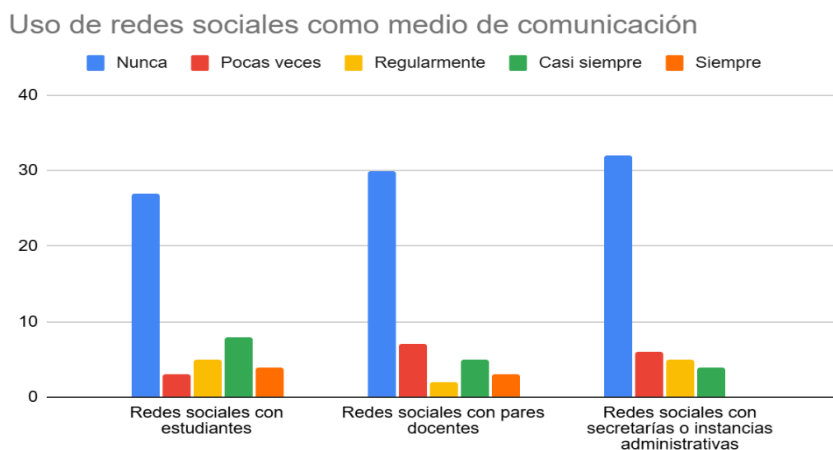


*Nota:* Elaboración propia.

Por el contrario, las redes sociales (Figura 24) fueron medios escasamente utilizados para la comunicación con la comunidad educativa (Facultad: 81%, n=38; Docentes: 79%, n=37; Estudiantes: 64%, n=30).

**Figura 24**

*Redes sociales. Medio de comunicación poco frecuente entre docentes y la comunidad académica.*

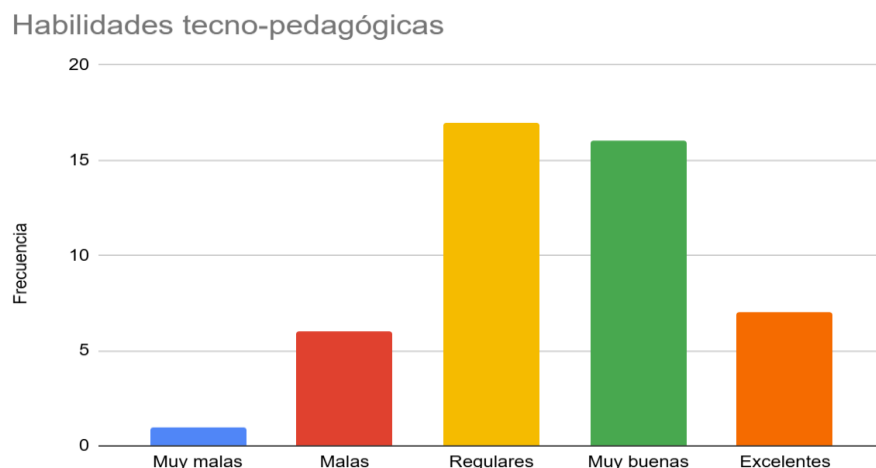


*Nota:* Elaboración propia.

Finalmente, la respuesta más frecuente acerca de habilidades en el uso de tecnologías digitales en el ámbito educativo (Figura 25) fue “regulares” (36%, n=17).

## Figura 25

*Habilidades docentes específicas en usos de tecnologías digitales en el ámbito educativo.*



*Nota:* Elaboración propia.

### Respuestas abiertas

Las respuestas abiertas obtenidas a partir del cuestionario fueron organizadas según las cuatro secciones del mismo: datos sociodemográficos, contexto académico/facultad, prácticas en docencia universitaria y disponibilidad y preferencias en el uso de tecnologías digitales.

En relación con los trabajos adicionales remunerados, se observó que estos están mayormente vinculados a la práctica profesional y la docencia, abarcando áreas como psicoterapias en consultorios privados, atención en salud pública y forense, consultoría laboral, evaluación de personal y recursos humanos, investigación en organizaciones públicas y docencia en otras universidades. Algunos ejemplos textuales de las respuestas incluyen: “Docencia en otra universidad”, “Psicóloga en hospital de gestión provincial”; “Selección y evaluación de personal (freelance)”, “Me desempeño como psicóloga en el área clínica” y “Psicología forense”.

Respecto al contexto académico y la facultad, varias respuestas evidenciaron dificultades en infraestructura tecnológica y en el trabajo colaborativo entre pares docentes. En particular, se mencionó la falta de acceso a Wi-Fi y las dificultades para coordinar trabajos conjuntos: “Es increíble que no haya wifi en nuestra casa de estudios”. Asimismo, algunas respuestas señalaron obstáculos en la comunicación entre docentes: “En la última pregunta indiqué como mala la comunicación entre pares docentes, no por mi cátedra (...) sino por lo difícil que es establecer ciertos acuerdos y coordinación conjunta”.

En cuanto a las prácticas en docencia universitaria, se identificó una diversidad de

estrategias de evaluación, tales como coevaluaciones, uso de rúbricas y exploración de lenguajes creativos. Ejemplos de respuestas fueron: “Evaluaciones entre pares”, “Clases orales preparadas por alumnos en condiciones de promocionar”, “Escritura creativa, trabajo con otros lenguajes, como fotografía, música, artículos de divulgación”, “Autoevaluaciones a partir de matrices con indicadores tipo rúbrica” y “Clases dictadas por los propios estudiantes”.

Finalmente, en relación con las preferencias en el uso de tecnologías digitales, las respuestas reflejaron un predominio del uso de algunas plataformas básicas no institucionales junto, en algunos casos, con una autopercepción de bajo dominio en competencias tecnopedagógicas: “Mi aprendizaje de comunidades [denominación del campus virtual de la universidad] fue en pandemia con tutoriales y ayuda entre nuestros compañeros de cátedra”, “No uso comunidades UNR porque uso Google Classroom para comunicarme con estudiantes” y “Considero que mi utilización de TIC es rudimentaria pero si me comparo con algunos colegas, parece que sé mucho (cuando no es así)”.

### **Discusión**

Los hallazgos de este estudio reflejan un panorama complejo y heterogéneo en torno a la virtualización de la educación superior y en las problemáticas de ingreso y permanencia universitaria. La mayor parte de las respuestas docentes manifestaron confianza en sus habilidades tecnológicas básicas, pero baja formación específica en tecnologías digitales aplicadas a la enseñanza. Esto coincide con estudios previos que señalan que la incorporación de tecnologías en educación superior ha sido más intuitiva que planificada y fundamentalmente de carácter voluntario en el contexto en estudio (Borgobello y Espinosa, 2021; Copertari, 2020). Sumado a las características particulares de la Universidad-caso en relación con su masividad estudiantil y sus cursos numerosos, como resultado, parecen predominar aún modelos sincrónicos y tradicionales, con poca experimentación en metodologías interactivas (Hodges et al., 2020; Lovey et al., 2023).

De la indagación realizada y del elevado número de estudiantes que no aprueban las asignaturas, se desprenden algunas hipótesis. Por un lado, se advierte un uso limitado de herramientas digitales, que podrían favorecer la interactividad entre docentes y estudiantes, Durante los primeros años de universidad, la presencialidad resulta imprescindible para la construcción de vínculos, la apropiación del rol estudiantil y la incorporación de hábitos de la vida universitaria. En este marco, las tecnologías digitales las comprendemos como un complemento sustancial de las clases presenciales, ampliando las posibilidades de acompañamiento, comunicación y seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, las plataformas digitales contienen diversas funciones que pueden aportar significativamente a instancias de evaluación, al permitir retroalimentaciones, evaluaciones formativa y procesual, favoreciendo la personalización del aprendizaje y enriqueciendo las

modalidades de interacción. En este sentido, es de esperarse que la virtualización no garantice automáticamente mejores condiciones de ingreso y permanencia, para ello se requerirían estrategias pedagógicas adecuadas para fomentar la participación y el aprendizaje activo (Hodges et al., 2020).

Además, los problemas en infraestructura y la percepción de sobrecarga laboral pueden influir en la reticencia de un conjunto amplio de docentes al integrar tecnologías digitales en sus prácticas de enseñanza. Estudios como el de Silas y Vázquez (2020) han señalado que, sin el apoyo institucional adecuado, la digitalización puede convertirse en un factor de exclusión en lugar de una herramienta de democratización del conocimiento (Mercado Borja et al., 2019), por lo que se consideran temas de relevancia que debieran abordarse institucionalmente. Dado que en este estudio un número reducido de docentes manifestaron haber recibido formación específica para el uso de tecnologías digitales en educación, pareciera pertinente consolidar capacitaciones vinculadas con usos de herramientas digitales en ámbitos específicos de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo a Maggio (2022), la transformación digital en educación superior no solo requiere acceso a tecnología, sino también desarrollo de competencias pedagógicas para su implementación efectiva.

Adicionalmente, la escasa comunicación entre pares docentes y la baja participación en espacios de formación sugieren la importancia de fomentar comunidades de aprendizaje y redes de intercambio. Diversos espacios colaborativos entre pares podrían facilitar la apropiación de estrategias innovadoras y mejorar la experiencia tanto de docentes como de estudiantes en el uso sostenido de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de nivel universitario (Mandolesi y Borgobello, 2022).

La satisfacción manifestada por el conjunto de docentes en relación con los aspectos vinculares (como las relaciones con el personal administrativo, el estudiantado, el ambiente de trabajo en las cátedras) así como el ámbito académico en general, constituye un eje central del oficio docente (Silas y Vázquez, 2020). A ello se adiciona el vínculo establecido con el conjunto de estudiantes que resulta en valor pedagógico, el disfrute por asistir a la facultad y la responsabilidad profesional asumida en las tareas de enseñanza. Estos aspectos contribuyen a enriquecer la calidad de las prácticas docentes en la universidad, incluso en un contexto atravesado por políticas neoliberales que deterioran y precarizan las condiciones materiales y económicas del trabajo docente.

## **Conclusiones**

Se observó que la mayor parte del cuerpo docente de la Carrera de Psicología manifestó haber adoptado un enfoque personalizado en sus prácticas pedagógicas caracterizado por interacciones directas con sus estudiantes, con variaciones en las

metodologías adoptadas y en las evaluaciones en función de la cátedra, del desarrollo del curso y el desempeño estudiantil registrado durante las clases. Además, se identificó diversidad interindividual de métodos de enseñanza y evaluación, lo cual sugiere un amplio margen de acción y autonomía en la toma de decisiones pedagógicas según sus propios criterios. No obstante, de acuerdo a los resultados obtenidos en el presente estudio, la calidad de la práctica docente enfrentaría desafíos asociados a dificultades con la infraestructura tecnológica adecuada y a la limitada comunicación entre pares.

En este sentido, se reafirma la importancia de fortalecer la formación docente, promover la adopción de tecnologías en el ámbito educativo considerando los contextos específicos de enseñanza y mejorar las condiciones laborales como aspectos clave para optimizar la educación universitaria en contexto. Este estudio aporta evidencia sobre la necesidad de repensar la virtualización en la educación superior desde un enfoque integral. Más allá del acceso a las tecnologías, resulta fundamental acompañar pedagógicamente al conjunto de docentes en el diseño de estrategias interactivas; garantizar mejores condiciones de infraestructura y carga laboral; revisar modelos de enseñanza tradicionales y promover la incorporación de modalidades de enseñanza que enriquezcan las metodologías tradicionales.

En consonancia, es menester, además de la formación pedagógica general mencionada, focalizar en las necesidades específicas de cada área, departamento o cátedra, dando lugar a la personalización de estrategias docentes en las primeras etapas de la carrera con alta matriculación estudiantil, y promoviendo, a su vez, espacios de colaboración para docentes. Si bien la virtualización ha generado oportunidades, su implementación en la educación superior sigue siendo un proceso en construcción con desafíos que requieren una planificación institucional a largo plazo. Planificación que se dificulta si no está acompañada de políticas estatales que entiendan a la educación superior como un derecho.

Estudios futuros deberían seguir aportando a la comprensión de las características de encuentros genuinos en el propio edificio de la facultad y de espacios virtuales entre estudiantes y docentes que posibiliten aprendizajes en vínculos significativos favoreciendo la permanencia estudiantil.

## Referencias

- Borgobello, A. y Espinosa, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia: crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S. Garo & F. Costa (Eds.), *Notas de pandemia. Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad* (pp. 29–38). UNR Editora.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma Universitaria.

- Integración y conocimiento*, 1(7), 69-86. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v7.n1.20107>
- Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. UNR Editora.  
[https://books.google.com.ar/books/about/El\\_ingreso\\_a\\_la\\_universidad.html?id=v5hITiS1k7wC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ar/books/about/El_ingreso_a_la_universidad.html?id=v5hITiS1k7wC&redir_esc=y)
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades*, 59(40), 19-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37313028003>
- Chiroleu, A. y Marquina, M. (2009). *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- UNESCO, I. (2009). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe -CRES- 2008. *Uni-Pluriversidad*, 8(2).  
<https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.955>
- Copertari, S. (2020). Virtualización de la educación en tiempos de pandemia. *Revista Científica Educ@Ção*, 1(7), 891-895. <https://bit.ly/3d1tQn0>
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.  
<https://es.studenta.com/content/110968516/validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-una-aproximacion-a-su-utilizacion-1-fd>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional General Sarmiento. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33641>
- Freixa Niella, M., Llanes Ordóñez, J. y Venceslao Pueyo, M. (2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 185-202. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.278971>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between Emergency Remote Teaching and online learning. *Educause Review*.  
<https://bit.ly/3b0Nzx7>
- Lovey, J. P., Mandolesi, Pierella, M. P. y Borgobello, A. (2023). Problemáticas contemporáneas en educación superior: TIC y pandemia. En San Martín, P. (coordinadora) *La apropiación creativa de la tecnología en educación* (pp. 303-321). Teseo. <https://www.teseopress.com/laapropiacioncreativadelatecnologiaeneducacion>
- Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. *DIDAC*, 80, 62-69.  
[https://doi.org/10.48102/didac.2022..80\\_JUL-DIC.103](https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.103)

- Mandolesi, M. y Borgobello, A. (2022). Los espacios de formación docente como herramienta para la innovación en una organización de educación superior. *Praxis Psy*, 23( 38), 6-20. <https://doi.org/10.32995/praxispsy.v23i38.207>
- Mercado Borja, W. E., Guarnieri, G. y Rodríguez, G. L. (2019). Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 63-99. <https://doi.org/10.22430/21457778.1213>
- Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 28, 161–182. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/83>
- Pierella, M. P., Peralta, N. S. y Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 68-84. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706>
- Pierella, M. P. y Santos Sharpe, A. (2019). El ingreso a la universidad pública. Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. *Propuesta Educativa*, 28(51). 93-107. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/159813>
- Piovani, J.I. (2007) Otras formas de análisis. En Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (Comp.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 287-296). Emecé.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50, 173–195. <https://doi.org/10.35362/rie500668>
- Silas, J. C. y Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 89–120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.97>
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 120, 7-32.
- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*, 62, 56-63. <https://www.semanticscholar.org/paper/Reflexiones-sobre-el-abandono-de-los-estudios-Tinto/dc968d75a1c99870fac191c596b082625a1838e0>

## Anexo I

### Enunciados, preguntas e ítems del CODES

Enunciados / preguntas	Ítems / Escalas
1. ¿Qué edad tenés?	Respuesta numérica
2. ¿Con qué género te identificás?	A_Femenino B_Masculino C_No binarie D_Prefiero no decirlo F_Otro
3. ¿En cuál de las carreras universitarias mencionadas sos docente?	A_Ciencias de la Educación B_Medicina C_Psicología
4. ¿Cuál es tu cargo docente en la UNR?	A_Auxiliar de segunda (estudiante) B_Auxiliar de primera C_Jefa/e de trabajos prácticos D_Adjunta/o E_Asociada/o F_Titular de cátedra G_Otro
5. ¿Cuál es la dedicación al cargo docente?	A_Simple B_Semiexclusiva C_Exclusiva
6. ¿Cuál es tu antigüedad en años completos en la docencia universitaria?	Respuesta numérica
7. ¿Cuál es la cátedra o área disciplinar en la que desarrollás tus funciones docentes?	Respuesta corta
8. ¿En qué año del plan de estudios de la carrera se encuentra la materia en la que das clases?	A_1° B_2° C_3° D_4° F_5° G_6°
9. ¿Cuántas horas semanales estás frente a estudiantes en la materia?	Respuesta numérica
10. ¿Qué cantidad aproximada de estudiantes comenzaron a cursar en el último año con vos?	Respuesta numérica
11. ¿Qué cantidad aproximada de estudiantes aprobaron (regularizaron y/o promovieron) al finalizar el cursado en el último año con vos?	Respuesta numérica

Enunciados / preguntas	Ítems / Escalas
12. Además del trabajo docente, ¿tenés otro/s trabajo/s remunerado/s?	A_Sí B_No
13. En caso de tener otro/s trabajo/s remunerado/s, ¿en qué trabajás?	Respuesta corta no obligatoria
14. En general, ¿Cómo te sentís en relación con los siguientes aspectos?	<p>A_El acompañamiento que brindás a tus estudiantes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje B_La orientación que brindás a tus estudiantes sobre la universidad y la vida universitaria C_La ayuda que das a tus estudiantes para que organicen su tiempo de estudio D_La organización de tus clases E_Tu nivel de exigencia en el cursado y en las evaluaciones</p> <p>F_Tu respeto hacia estudiantes en las instancias de evaluación G_Tu manera de propiciar el diálogo en las clases H_Tu gusto por ir a la facultad I_Tus vínculos institucionales por fuera de las clases (por ejemplo, con la gente que trabaja en las oficinas administrativas de tu facultad) J_La comunicación con tus estudiantes K_La relación laboral con tus pares docentes</p>
15. En general, ¿Cómo te sentís en relación con los siguientes aspectos?	A_En las reuniones de cátedra B_Con tus clases de consulta C_En instancias de tutorías o supervisiones
16. En general, más allá de tu asignatura, desde tu experiencia en la facultad, ¿Cómo calificarías los siguientes aspectos?	<p>A_El funcionamiento de las secretarías y distintos trabajos administrativos B_El apoyo y acompañamiento gremial C_La infraestructura edilicia (por ejemplo, mobiliario, acústica, estado de las aulas) D_Los dispositivos y recursos tecnológicos (por ejemplo, WiFi, proyectores, copadoras, equipos de audio) E_La carga horaria de trabajo F_La elección de horarios de cursado G_Las instancias de evaluación H_La comunicación entre docentes y estudiantes I_La comunicación entre pares docentes J_Los programas de becas para docentes K_Los servicios y actividades no académicas de la universidad (por ejemplo: comedores, actividades deportivas y recreativas, centros de salud) L_Las actividades académicas y de formación docente que se propician en el ámbito universitario (por ejemplo: talleres pedagógicos, jornadas, cursos y conferencias)</p>
17. ¿Cómo te calificarías en relación con los siguientes aspectos?	<p>A_Tu propio desempeño docente B_Tu tiempo de dedicación al armado de clases C_Tu motivación para desarrollar las tareas docentes D_Tu participación en instancias de formación propuestas por la universidad E_Tu participación en congresos y jornadas académicas F_Tu cumplimiento de las obligaciones laborales relacionadas con el cargo docente G_Tu conocimiento disciplinar (específicos de los temas que enseñás) H_Tus métodos de enseñanza I_Tus habilidades pedagógicas y didácticas</p>
18. ¿Qué tipos de evaluación les proponés a tus	A_Escritas de opción múltiple B_Escritas con consignas abiertas a desarrollar C_Trabajos escritos individuales D_Trabajos escritos

Enunciados / preguntas	Ítems / Escalas
estudiantes?	grupales E_Instancias orales individuales F_Instancias orales grupales G_Participación durante las clases H_Instancias virtuales sincrónicas (por ejemplo, con videollamada) I_Instancias virtuales asincrónicas (por ejemplo, foros o tareas en el campus virtual) J_Otro/s
19. En relación con tu trabajo docente, ¿cuál es tu grado de acuerdo acerca de las siguientes afirmaciones?	A_Tengo dispositivo/s apropiado/s para mis tareas docentes (por ejemplo: computadora) B_Tengo conocimientos generales de uso de tecnologías digitales (por ejemplo: descargas e instalación de aplicaciones, creación y edición de archivos, conexión de audio y video) C_Me resulta fácil el uso del campus virtual (Comunidades UNR) D_Dispongo de internet de calidad suficiente para mis actividades académicas E_Tengo formación específica para el uso de TIC en docencia
20. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás los siguientes recursos?	A_Estrategias metodológicas con inteligencia artificial (por ejemplo, ChatGPT) B_TIC para evaluar al conjunto de estudiantes C_Recursos de aprendizaje digitales diseñados por vos (por ejemplo, presentaciones con diapositivas, videos, podcast, audios) D_Recursos de aprendizaje digitales diseñados por otras personas E_Documentos compartidos para trabajar colaborativamente con tus estudiantes (por ejemplo: documentos de google) F_Documentos compartidos para trabajar colaborativamente con pares docentes de tu cátedra o departamento (por ejemplo: documentos de google) G_Modalidad virtual sincrónica (videollamadas para clases, acompañamiento, consultas o tutorías) H_Campus virtual (Comunidades UNR)
21. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás comunidades UNR para comunicarte con...?	A_Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad
22. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás correo electrónico para comunicarte con...?	A_Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad
23. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás redes sociales (por ejemplo, Facebook, Twitter/X, Instagram) para comunicarte con...?	A_Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad
24. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás mensajería instantánea basada en teléfono celular (por ejemplo, WhatsApp) para comunicarte con...?	A_Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad

---

Enunciados / preguntas

Ítems / Escalas

---

25. En general, ¿cómo  
consideras tus habilidades en  
la utilización de las TIC en el  
ámbito educativo?

Escala: Muy malas - Excelentes

---

*Nota:* Elaboración propia.

## **Dispositivos, Vivencias y Aprendizaje Expansivo en Profesores-Tutores de Prácticas de Enseñanza de Psicología en Post-pandemia**

### **Dispositivos, experiências e aprendizagem expansiva na prática docente de psicologia pós-pandêmica professores-tutores**

Livia García Labandal<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-6807-2559>

Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

Correo: [livialabandal@gmail.com](mailto:livialabandal@gmail.com)

#### **Resumen**

El trabajo indaga dispositivos pedagógicos, vivencias y aprendizaje expansivo en Profesores/Tutores de Prácticas de Enseñanza de Psicología en la Facultad de Psicología, UBA, Argentina. Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza es el espacio curricular anual donde se realizan las prácticas docentes en el Nivel Superior y Medio. El objetivo es analizar relatos de Profesores/Tutores a cargo del acompañamiento de dichas Prácticas, recogidos mediante Cuestionarios para Psicólogos/as y Docentes Formadores y Graduados/as, en el marco de una investigación realizada en universidades e institutos formativos de nivel superior de diferentes países de Latinoamérica. Las Tutorías se conciben como experiencias desarrolladas para enriquecer la práctica, dan cuenta de un proceso de acompañamiento, con una perspectiva de trabajo colaborativo contextualizado. Su dimensión ética exige reflexión continua, en y sobre la acción. Fue posible revisar dificultades, situaciones de tensión, puntos de apoyo y oportunidades y la incertidumbre resultó ser motorizadora de cambios. Al retornar la presencialidad, luego de la pandemia, se observó la utilización de dispositivos híbridos en las aulas. La situación global crítica habilitó una oportunidad para que los/las docentes universitarios dejaran de ser meros divulgadores de contenidos y se posicionaran en un nuevo rol, el de diseñadores de experiencias de aprendizaje innovadoras.

Palabras clave: Dispositivos- Vivencias- Profesores/Tutores de Prácticas –Psicología

#### **Resumo**

Este trabalho investiga dispositivos pedagógicos, experiências e aprendizagens expansivas em professores/tutores de Práticas de Ensino de Psicologia na Faculdade de Psicologia da

---

<sup>2</sup> Docente e Investigadora.

UBA, Argentina. Didáctica Especial e Práctica Docente é o espaço curricular anual onde se realizam as práticas docentes de nível superior e médio. O objetivo é analisar os relatos dos professores/tutores encarregados de acompanhar estes estágios, recolhidos através de questionários a psicólogos, formadores de professores e licenciados, no âmbito de uma investigação realizada em universidades e institutos de formação do ensino superior de diferentes países da América Latina. As tutorias são concebidas como experiências desenvolvidas para enriquecer a prática, são um processo de acompanhamento, com uma perspectiva de trabalho colaborativo contextualizado. A sua dimensão ética exige uma reflexão contínua, na e sobre a ação. Foi possível rever dificuldades, situações de tensão, pontos de apoio e oportunidades, e a incerteza revelou-se um motor de mudança. Quando o ensino presencial regressou após a pandemia, observou-se a utilização de dispositivos híbridos na sala de aula. A situação global crítica constituiu uma oportunidade para os professores universitários deixarem de ser meros disseminadores de conteúdos e se posicionarem num novo papel, o de criadores de experiências de aprendizagem inovadoras.

Palavras-chave: Dispositivos - Experiências - Professores/Tutores práticos -Psicologia

## **Introducción**

*“La limitación de la educación es la falta de imaginación”*  
Eric Hoffer

El trabajo indaga dispositivos pedagógicos, vivencias y aprendizaje expansivo en Profesores Tutores de Prácticas de Enseñanza de Psicología en Nivel Medio y Superior, en la Facultad de Psicología, UBA, Argentina. El Profesorado de Psicología tiene dos áreas de formación. Estas son: el Área de Formación en Psicología que incluye todas las asignaturas del CBC, las asignaturas obligatorias del Ciclo de Formación General de la Licenciatura en Psicología y las materias Psicología Institucional y Psicología Educacional del Ciclo de Formación Profesional. Y por otro lado el Área de Formación Pedagógica, que incluye las asignaturas Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino, Didáctica General, Didáctica Especial de la Psicología y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. Así la modalidad de cursada comprende, en el área de Formación en Psicología, 23 asignaturas, y en el área de Formación Pedagógica, 4 asignaturas (tres cuatrimestrales y una anual). La carga horaria del Área de Formación Pedagógica es de 450 horas, que incluyen 20 horas de práctica de la enseñanza en establecimientos de enseñanza media y superior.

La materia Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza es el espacio curricular anual en el cual se llevan a cabo las prácticas docentes. Estas se realizan en el primer cuatrimestre en el Nivel Superior y en el segundo cuatrimestre en el Nivel Medio.

Se espera que la asignatura contribuya al desarrollo de competencias didácticas relativas al dominio eficaz de estrategias de enseñanza contextualizadas en espacios formativos de nivel medio y superior; generando capacidad para realizar intervenciones pertinentes que expresen el dominio y la transferencia del corpus teórico específico. También, es esperable que genere capacidad de reflexión sobre los alcances y límites de sus intervenciones y sobre el rol que compete al profesor de psicología; competencias y disposición favorable para recrear los marcos teóricos instituidos con fundamento científico y aptitud para revisar, resignificar y reconstruir la experiencia propia de la enseñanza de la Psicología en un contexto de reflexión colectiva. El **objetivo del trabajo** es analizar relatos de Profesores/Tutores a cargo del acompañamiento de dichas Prácticas, que fueron recogidos mediante Cuestionarios para Psicólogos/as y Docentes Formadores y Graduados/as, en el marco de una investigación realizada en universidades e institutos formativos de nivel superior de diversas regiones de diferentes países de Latinoamérica. El trabajo indaga dispositivos pedagógicos, vivencias y aprendizaje expansivo en Profesores Tutores de Prácticas de Enseñanza de Psicología en Nivel Medio y Superior, en la Facultad de Psicología, UBA, Argentina.

## Desarrollo

### El Equipo Docente

El equipo docente- con pandemia y aislamiento obligatorio primero, con distanciamiento social preventivo después, y en la actualidad, con presencialidad plena-, continuó con las actividades tutoriales realizadas desde 2006 mediante el dispositivo pedagógico de comunidades de aprendizaje.

La propuesta de enseñanza de la cátedra se instituye en el marco de la **Comunidad de Aprendizaje**, entendiendo por tal, más que un conjunto de estudiantes y docentes, un auténtico *proyecto de aprendizaje colaborativo*. Este paradigma desplaza el enfoque del aprendizaje, desde el polo “centrado en el profesor” o “centrado en el estudiante”, al eje “centrado en todos los actores en un contexto de práctica”.

Esta forma de intervención sobre el ámbito de formación de futuros profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir el sentido de la tarea entre todos los actores, siendo la Universidad un espacio de aprendizaje que privilegia el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. Se trata de un proyecto de *aprendizaje colaborativo* que incorpora el espacio intersubjetivo como el lugar donde transcurre el proceso de aprendizaje. Y la adjudicación de sentido a la experiencia de aprendizaje no reside en procesos cognitivos individuales, sino en los universos simbólicos compartidos.

Pueden identificarse tres dimensiones del aprendizaje colaborativo: La primera es el compromiso mutuo de los participantes. La segunda es el esfuerzo conjunto. El compromiso

debe resultar en una actividad orientada hacia una meta (transformación). La tercera dimensión es el repertorio acumulado de discursos y acciones, que marca la historicidad en la producción de conocimiento. Las comunidades de práctica pueden pensarse como historias compartidas de aprendizaje.

Las **Tutorías**, por otra parte, se conciben como experiencias desarrolladas para enriquecer la práctica, con una perspectiva de trabajo colaborativo contextualizado. Su dimensión ética exige reflexión continua, en y sobre la acción. La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento en la tarea y la integración en el grupo e institución de referencia. Es una relación de reflexión compartida sobre problemas en los que tutor y tutorizado se ven inmersos e interpelados, un proceso de diálogo profesional en el que la mayor experiencia es el principal rasgo que configura el rol de tutor, pero no es sólo eso. El tutor evalúa la situación del tutorizado, le plantea problemas, evalúa su desempeño, y vuelve a plantear tareas para reforzar y extender el aprendizaje.

La **acción tutorial** no sólo es beneficiosa para el estudiante, también lo es para el propio profesor al proporcionar una retroalimentación de la que se puede nutrir el docente para conocer sus carencias. En los espacios de tutoría se consigue algo más que aclarar dudas: conocer a los alumnos y que ellos conozcan a su profesor. Además de la solución a cuestiones y problemas, existe una función de *asesoramiento académico*, con ampliación de fuentes bibliográficas y orientación sobre perfiles laborales (Vélaz de Medrano Ureta, 2009). En todos los niveles educativos, la **tutoría es una función necesaria** (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010). Un programa de acompañamiento de profesores noveles sirve para proporcionar información y apoyo en los períodos de transición de la formación inicial al trabajo.

## Marco Teórico

### Dispositivos, Vivencia y Aprendizaje Expansivo

La formación de profesores ha sido objeto de preocupación a lo largo de la historia y puede afirmarse que es uno de los problemas más significativos en el ámbito de los sistemas educativos. Atraviesa aspectos subjetivos identitarios, que no remiten sólo a una simple apropiación de conocimientos teóricos.

Los dispositivos tradicionales de formación han evidenciado bajo impacto en virtud de la complejidad que reviste este tipo de saber. El desafío se centra en construir espacios que promuevan experiencias que comprometan al sujeto en su integralidad, y es en este sentido que se destaca el valor del trabajo colaborativo entre pares y con tutores en un marco comprensivo reflexivo.

Michel Foucault (1977) conceptualiza al dispositivo como un conjunto de elementos heterogéneos, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. Los elementos del dispositivo corresponden tanto a lo dicho como a lo no-dicho, en un juego de las relaciones de poder y de saber con un carácter estratégico. Es la red que puede establecerse entre estos elementos.

Marta Souto (1999) explicita que el dispositivo es un artificio instrumental complejo constituido como combinatoria de componentes heterogéneos, que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado. Se reinstala de manera permanente entendiendo cada encuentro desde el juego de las interacciones con el otro en la dimensión social.

Por otro lado, Jorge Larrosa (2018) señala que el dispositivo es un artificio o un artefacto en el que el mundo y los sujetos o estudiantes se ponen, mutuamente, a disposición. Lo que el profesor hace es trabajar sobre ese tiempo, sobre ese espacio, sobre esas materialidades y sobre esas actividades. Lo que hace es crear dispositivos en el interior de las instituciones educativas.

Resulta interesante en función de esto recuperar el concepto de Vivencia para Vygotsky.

Lev Vygotsky (1934) ha postulado a la “vivencia” como la última de sus “unidades de análisis”, la más vinculada a su perspectiva sobre el desarrollo subjetivo.

La vivencia, como síntesis de emoción y cognición, posibilita completar en profundidad la articulación sujeto-contexto. La emoción permite anticipar o condensar aquello que en la relación del sujeto con el mundo no se puede objetivar, ni explicitar, ni formalizar, o bien lo que se necesita priorizar desde la pasión o el sentir, por encima de toda objetivación y distanciamiento. La cognición aparece para objetivar, analizar, poner la distancia que se necesita y que se logra construir con apoyo en la abstracción conceptualizadora que se logra en las instituciones educativas.

Como unidad de análisis, la *vivencia* reúne emoción y cognición para articular sujeto y contexto y apuntala la comprensión de ese proceso de tensión irreductible, de movimiento en espiral, de contradicciones que es necesario sostener, no apaciguar, ni diluir, ni disolver.

El concepto de aprendizaje expansivo –sistematizado por Yrjo Engeström (1987) y posteriormente desarrollado en un gran número de investigaciones - alude al proceso mediante el cual un individuo, al interior de un ámbito de prácticas, transforma o modifica el repertorio de su cultura para actuar de un modo diferente al que lo habría hecho si el conjunto de sus disposiciones culturales no hubiese cambiado con su participación. Podría expresarse como las transformaciones que ocurren dentro de un ámbito de actividad, entendida esta última como la unidad básica de la acción cultural humana. La idea del aprendizaje expansivo surge de explicar cómo los individuos transforman sus modos habituales de actuar dentro de contextos culturales

determinados; esto es, cómo dentro de determinados moldes culturales se generan modos de aprendizaje que hacen posible traspasar esos mismos enmarcamientos culturales. Se define en la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad (Engeström, 2001), como “aprender lo que aún no está y de lo que nos apropiamos mientras lo ponemos a prueba a través de la acción que realizamos”.

Engeström (2007) actualiza características cruciales del “aprendizaje expansivo” para el enriquecimiento de la teoría: a) es un aprendizaje transformador, que radicalmente amplía los objetos compartidos del sistema del trabajo por medio de herramientas, modelos y conceptos nuevos, explícitamente objetivados y articulados, que tienden a formar instrumentalidades o constelaciones integradas; b) es un aprendizaje por la experiencia, que pone a los participantes dentro de situaciones imaginadas, simuladas y reales, que requieren el compromiso personal en acciones con objetos materiales y artefactos – incluyendo a otros seres humanos – y que siguen la lógica de un anticipado futuro modelo de la actividad; c) es un aprendizaje horizontal y dialógico que crea conocimiento y transforma la actividad, cruzando fronteras y atando nudos entre diferentes sistemas de actividad; d) es un aprendizaje subterráneo que desarrolla nuevos métodos cognitivos, encarnados y vivientes, sin que sean notados.

## **Metodología**

Se trabajó con Metodología: **cualitativa**. El tipo de estudio es **descriptivo**. Se trabajó con los relatos de diez **Profesores/Tutores de prácticas (N=10 Tutores de Prácticas)**, docentes de la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología del Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Los participantes son Profesores/Tutores encargados del acompañamiento de las Prácticas de Enseñanza de Psicología en la Facultad de Psicología, UBA. El criterio de selección tuvo que ver con su antigüedad en la Cátedra, en tanto formaron parte de ésta desde su inicio en el año 2006. Todos ellos son Licenciados en Psicología de la Universidad de Buenos Aires y son egresados del Profesorado de Psicología de la misma casa de estudios.

El trabajo de campo se realizó en el marco de una investigación en universidades e institutos de nivel superior de diversas regiones de diferentes países de Latinoamérica. Se aplicó un Cuestionario para Psicólogos/as y Docentes Formadores y Graduados/as, de preguntas abiertas. Estos cuestionarios fueron diseñados para indagar dispositivos pedagógicos, vivencias y aprendizaje expansivo. El trabajo de campo, la administración de los cuestionarios se realizó en el año 2023. La investigación se sitúa en la post-pandemia, específicamente observando el retorno a la presencialidad y la utilización de dispositivos híbridos. Las situaciones de aprendizaje analizadas corresponden al período de Pandemia, ASPO y DISPO. El contexto de las prácticas

de enseñanza es el espacio curricular anual de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en el Nivel Superior y Medio.

Se solicitó a los participantes que identificaran y relataran una situación de aprendizaje significativa durante los dos años de Pandemia, ASPO y DISPO, en la que hubieran participado como psicólogo/a o profesor/a (en formación, formado o formador/tutor.

Las preguntas del cuestionario guiaban la descripción de la situación (elementos significativos, historia y contexto), la vivencia y el significado adquirido, las acciones realizadas (con quiénes las realizaron), qué fue lo que constituyó un aprendizaje y cuáles fueron sus pasos. También se indagaba sobre el aprendizaje percibido por el interrogado y, según su juicio, por el de otros participantes, y los sentimientos que generaba el participar. Estas preguntas guían la descripción de la situación, el contexto, la historia, la vivencia, el significado, las acciones, los co-participantes, el aprendizaje, los pasos de este, su valor profesional, el aprendizaje de otros, y los sentimientos experimentados.

Se procesaron los datos mediante dos de las denominadas **Matrices Multidimensionales de Análisis Complejo**, o sea los dos sistemas de análisis nominados como **M1** ("Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo") y **M2** ("Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos"). La Matriz M2 está basada en la Tercera Generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström) y sus principios de Aprendizaje Expansivo.

Las matrices de análisis mencionadas (Erausquin, C. (2019) son:

**Matriz Multidimensional de Análisis Complejo de indagación y/o intervención del psicólogo sobre problemas situados en contexto** (Erausquin, Basualdo, 2008, en Erausquin, 2019). Este instrumento evalúa Modelos mentales de situaciones-problema de indagación de un psicólogo educacional o educador en contexto. Releva Dimensiones, Ejes e Indicadores. Las dimensiones son: I- Situación problema, II-Indagación del Profesional, III- Herramientas y IV- Resultados y Atribución de causas de éxito o fracaso. Cada una de estas dimensiones tiene Ejes e Indicadores.

**Matriz de Análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo** (Marder y Erausquin, 2018, en Erausquin, 2019). Indaga experiencias de aprendizaje de psicólogos educacionales y docentes tutores en contextos educativos formativos. Las dimensiones son: V- Aprendizaje de la experiencia, VI- Cambios en la Intervención, VII- Funciones en el área educativa, VIII- Historización, IX- Multivocalidad y perspectivismo y X- Contradicciones en relación con el cambio. Cada una de estas dimensiones tiene Ejes e Indicadores. Así se identifican situaciones de aprendizaje significativas, con atribución de sentido y significado y vivencias en tanto experiencias emocionales y cognitivas (Vygotsky, 1934).

La lógica de procesamiento implica **transcribir las respuestas** de los cuestionarios, asignando el **número del Indicador** que mejor caracteriza la respuesta para cada casilla Dimensión–Eje relevante de la Matriz correspondiente. Una respuesta puede proporcionar elementos para varias Dimensiones/Ejes.

Los Indicadores (generalmente 1 a 5, a veces con subindicadores a/b) tienen una formulación precisa y señalan **diferencias cualitativas** en una progresión hacia un enriquecimiento o mejora. Por ejemplo, en la Dimensión I: Situación Problema, y en el Eje 1: De lo simple a lo complejo, el Indicador 4 es "Hay un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones". En la Dimensión V: Aprendizaje de la experiencia, en el Eje 1, el Indicador 4 es "Con foco en dos de los tres aspectos —emocional y/o relacional y/o cognitiva—, sin alusión explícita al tercero".

En este trabajo, se analizó, de la **Matriz Multidimensional de Análisis Complejo de indagación y/o intervención del psicólogo o educador sobre problemas situados en contexto**, el Eje 1 (De lo simple a lo complejo), de la Dimensión I (Situación problema), encontrando que la mayoría de las respuestas de los tutores se ubican en el Indicador 4. La mayoría de las respuestas sobre Aprendizaje Expansivo, por su parte, en la Dimensión V de la Matriz II, se sitúan en el Indicador 1.4. Esto ilustra cómo se aplicaron las matrices: clasificando las narrativas de los tutores según los Indicadores definidos en la estructura de las matrices.

Las transcripciones individuales (una matriz por cuestionario) se sintetizan en un único resultado final, revelando la frecuencia con que cada Indicador es adecuado para describir cada ejemplar de la muestra analizada. Esta síntesis ofrece una "instantánea" de la situación del grupo.

Se consideraron las matrices M1 (con 4 Dimensiones: I a IV) y M2 (con 6 Dimensiones: V a X), detallando sus principales Dimensiones, Ejes e Indicadores. Ello provee la estructura conceptual sobre la cual se basa el procesamiento de los datos.

La mayoría de las respuestas a las preguntas sobre la Situación problema (Dimensión I, Eje 1) se sitúan comprendidas en el Indicador 4, y la mayoría de las respuestas a preguntas sobre el Aprendizaje Expansivo (Dimensión V, Eje 1) se sitúan en el Indicador 1.4. Por ello se detallan a continuación las preguntas específicas del cuestionario que exploran estos aspectos.

#### **Preguntas:**

**1-**Identifique una **situación de aprendizaje** que le resulte significativa durante los dos años de Pandemia, ASPO y DISPO en la cual haya participado como psicólogo/a o profesor/a en formación, formado o formador/tutor.

a-Describa cuál fue la **situación de aprendizaje**, mencionando los elementos que le resulten más significativos de la misma.  
b- **Explique** los elementos referidos a la **historia** y al **contexto** de la situación en el momento que Ud. está circunscribiendo

#### **Relate**

- 2- a) cuál fue su **vivencia** de la situación,
- 3- b) qué **significado** o **sentido** adquirió para Ud. en ese momento
- 4- c) qué **acciones** realizó Ud.,
- 5- d) con quién/es las hizo,
- 6- e) **qué y por qué** constituyó un aprendizaje para Ud.,
- 7- f) detalle **momentos y pasos** de ese aprendizaje

14 ¿Qué es lo que usted, como profesional en formación, formado o formador, piensa que **aprendió** a través de esta experiencia y qué **valor** tiene para su profesión? ¿Qué piensa que **aprendieron** los/as otros/as participantes?

15 ¿Qué **sintió** Ud. al participar?

### **Resultados**

Desde el punto de vista cognitivo, el rasgo más importante de la exteriorización de las representaciones mentales, a través del sistema de la producción escrita, es que se trata de un proceso sujeto a un mayor grado de control por el hablante, en tanto éste dispone de mucho más tiempo para organizar y corregir su mensaje.

La escritura narrativa, según Silvia Schlemenson (2004), tiene la potencialidad de reconstruir y transformar la realidad objetiva, a través de la comunicación y apropiación personal de lo reconstruido en forma de predicciones de emergentes, a la vez que transforma memoria en pensamiento, y deseos en metas. La narración introduce creencias y problematiza saberes instituidos, desde un punto de vista que es producto de la experiencia personal, a la vez que es atravesado por aspectos emblemáticos culturales e históricos (Schlemenson, 2004). El narrar pone de relieve aspectos de la subjetividad del narrador y de la situación en la que está implicado. Escribir significa proyectar, producir un texto que puede ser leído por otros y que permite participar de una reflexión conjunta en una pluralidad de perspectivas mediante la interacción, la negociación y el intercambio de sentidos y significados.

Las matrices son herramientas diseñadas para indagar y analizar experiencias de profesionales, docentes y psicólogos a través de sus narrativas. El proceso generalmente implica recopilar **relatos** o respuestas a cuestionarios abiertos sobre situaciones-problema o experiencias de aprendizaje significativas.

El análisis de estos datos cualitativos se realiza transcribiendo las respuestas y **asignando un Indicador** de las matrices a cada Dimensión y Eje relevante que caracteriza la respuesta. Cada Eje dentro de una Dimensión tiene típicamente cinco Indicadores que señalan diferencias cualitativas o una progresión hacia el enriquecimiento o mejora, por ejemplo, de los "modelos mentales" del sujeto o del aprendizaje logrado y vivenciado.

Esto implica que el análisis de los relatos (los datos) se realiza a través de la estructura conceptual proporcionada por las matrices (compuestas por Dimensiones, Ejes e Indicadores). Ello involucra la **cuantificación** de las respuestas que son ubicadas en cada Indicador de un Eje y Dimensión en particular.

La **narrativa** surge al interpretar estos resultados cuantificados o visualizados. Por ejemplo, al observar que la distribución de respuestas se desplaza hacia Indicadores numéricamente más altos después de una intervención o una experiencia, el investigador puede colegir que se produjo un cambio o una tendencia en determinada dirección progresiva o de enriquecimiento.

Los relatos de los Tutores se analizan para extraer elementos que corresponden a diferentes dimensiones, como la **vivencia** (sentir estrés, luego de una conexión profunda), el **significado** (la importancia de la intencionalidad docente), las **acciones** realizadas (gestionar espacio, sostener la utopía), los **sujetos** involucrados (docentes formadores, estudiantes) y **lo que constituyó un aprendizaje** (verificación de pasos, evaluación, superar barreras temidas). Estos elementos narrativos se mapean en relación con las dimensiones, ejes e indicadores correspondientes de las dos Matrices, permitiendo una presentación estructurada del hallazgo y su significado en el contexto del marco teórico. Esta interpretación se realiza **vinculando directamente la tendencia observada en los Indicadores con el significado conceptual de la Dimensión y el Eje** que se está analizando.

Se seleccionaron para analizar **las Situaciones de aprendizaje significativas**, con atribución de sentido y significado por parte de los Tutores de prácticas docentes.

Un resultado común es que la mayoría de las respuestas de los Tutores sobre la **Situación Problema (Dimensión I de M1)** se ubican en el Indicador 4 del **Eje 1 (De lo simple a lo complejo)**, lo que significa que identifican un **problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones**.

Para graficar esto se presentan ejemplos a continuación:

Relato de Tutora:

"Durante la pandemia me vi en la necesidad de aprender de manera veloz, las bondades de la tecnología para poder llevar a cabo las clases virtuales. Creí que no podía, no sabía, me angustiaba enfrentarme a ello y de manera meteórica y con la ayuda de mis compañeros fui aprendiendo a utilizar diferentes plataformas y estrategias virtuales que harían posible transmitir los conceptos a los alumnos. El no estar en presencia, se sentía raro, pero descubrimos la cercanía de la virtualidad en la construcción conjunta de las planificaciones, en ofrecer algunas estrategias posibles para el abordaje virtual, el cual no sabíamos cuánto duraría. Así fue como

en medio de esa incertidumbre ellos, los alumnos también nos enriquecieron con sus experiencias y aprendizajes, también construyeron estrategias nuevas, propusieron nuevas formas de comunicación, huérfanos de un edificio que nos alojó, encontramos un espacio simbólico que nos abrazó con calor de hogar, los alumnos en sus casas compartían la cotidianidad, hijos, familias, internet inestable y COVID. Todo esto nos hizo más cercanos, más humanos y la andragogía más que nunca se ponía de relieve día a día con cada experiencia COVID, de pérdidas y enfermedad, la única ganancia que teníamos en medio de todo eso, era vernos en nuestro espacio virtual semana a semana. La experiencia de aprendizaje fue mancomunada, enriquecedora para mí y para cada grupo de alumnos que ha pasado en estos años de pandemia y aislamiento. La creatividad y el afecto fueron nuestros aliados, la incertidumbre nuestro motor”.

La mayoría de las respuestas de los Tutores con respecto a la **Situación Problema**, en el **Eje 4: Historización y mención de antecedentes históricos**, se ubican en el **indicador 4: Diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí**. (Indicador 4 de 5)

Para graficar esto se presentan ejemplos a continuación:

Relatos de Tutoras:

“El año pasado, en la búsqueda de espacios de prácticas docentes en el Nivel Medio, una Escuela nos pidió un taller de Orientación Vocacional. Pero dado que los/las estudiantes ya estaban con clases presenciales y los/las talleristas (docentes en formación) se encontraban cursando en la virtualidad, la opción que encontramos fue realizar el taller mediante una pantalla. Los/las adolescentes, en sus aulas escolares, iban a estar frente a una pantalla para participar del taller. Las características contextuales de la práctica generaron dudas sobre la posibilidad de generar una experiencia educativa en ese contexto...”

“Las prácticas relativas a la formación docente exigen observación de clases in situ, planificación y puesta en escena con estudiantes que están teniendo clases en una institución dada, donde están previamente matriculados. Históricamente los/las docentes en formación concurren a las Escuelas para realizar las clases o talleres de prácticas acordados, pero en este caso hubo un desajuste: en el 2021 las Escuelas ya estaban funcionando con presencialidad plena, mientras que el Profesorado NO”.

Las **vivencias**, definidas como una síntesis de emoción y cognición que articula al sujeto con su contexto, fueron un elemento clave de indagación. Los relatos de los tutores dieron cuenta de vivencias intensas, como sentir estrés ante la incertidumbre inicial, pero también una conexión profunda. Estas vivencias estaban cargadas de significado, como la importancia de la intencionalidad docente para generar las condiciones que posibilitan el acto educativo. Para graficar esto se presentan ejemplos a continuación:

Relatos de Tutora:

**2a)** Escena previa: Como observadora, tutora de la práctica, sentí bastante estrés, ya que tenía que apuntalar a los/las talleristas pero a la vez no estaba segura de que resultase una experiencia significativa. Escena durante y post-práctica: fue increíble comprobar la conexión profunda aún con esas limitaciones.

**3b)** Significados ligados a la importancia de la intencionalidad docente de generar condiciones para que el acto educativo suceda.

**4c)** Gestionar el espacio de práctica, sostener la utopía, alentar a los/las docentes en formación en el armado del trabajo, sostener la apuesta.

**5d)** Interactué con la directora de la escuela, con cada docente que se encargó de “administrar” la pantalla en las aulas, con mis estudiantes (docentes en formación).

**6e)** Porque se previeron acciones, hubo que realizar un testeó, verificar pasos, esperar resultados a futuro, luego evaluarlos, y pasar en limpio las conclusiones para considerarlas en el futuro. Fue muy emocionante sentir que no existieron las barreras temidas, y que el taller pudo suceder.

7f) Primero hubo que conseguir el espacio (pensábamos que podía ser virtual). Cuando nos explicaron que los/las estudiantes estarían en las aulas, hubo que decidir si tomábamos el espacio. Luego la directora nos solicitó taller de OVO, cuando nuestra primera intención era hacer uno de ESI. Hubo que decidir los contenidos (al no estar delimitados de forma precisa en el DC tuve que acompañar a los/las docentes en formación en la búsqueda de bibliografía, marco teórico, y delimitación de contenidos. Estructurar una planificación teniendo en cuenta las condiciones en que se iba a desarrollar el taller fue un gran desafío. Hubo que acompañar fuertemente en su armado, y luego acompañar durante el desarrollo, con el posterior análisis.

Los hallazgos sugieren que la incertidumbre del contexto post-pandemia, si bien generó tensión, resultó motorizadora de cambios. La situación crítica global habilitó una oportunidad para que los docentes universitarios reconfiguraran su rol, pasando de ser meros divulgadores de contenidos a posicionarse como diseñadores de experiencias de aprendizaje innovadoras. Este cambio de rol y la capacidad de diseñar se relacionan directamente con los procesos de aprendizaje que tuvieron lugar en el marco de las tutorías y las prácticas, analizados a través de las dimensiones de la Matriz M2.

Al analizar el **Aprendizaje de la Experiencia** (Dimensión V de M2), se encontró que la mayoría de las respuestas se ubicaron en el **Indicador 4 del Eje 1** (Tipo de aprendizaje), lo que indica un **foco en dos o tres aspectos simultáneamente (emocional, relacional y/o cognitivo)**.

Para graficar esto se presentan ejemplos a continuación:

Voces de Tutores:

“La tecnología no es barrera para generar conexiones profundas como las que se requieren para generar buenos aprendizajes, al contrario, es un medio para vehicularizarlos.

Descubrir la cercanía de la virtualidad en la construcción conjunta de las planificaciones, en ofrecer algunas estrategias posibles para el abordaje virtual”

“Confiar en la intuición y generar condiciones para que el deseo de enseñar rompa posibles barrera y llegue a los corazones”.

“Descubrir espacios desconocidos, a interpelarme aún más, a emprender desafíos que antes ni consideraba, a pensar que todo es movimiento constante, que siempre se aprende más y más”.

“A ser más flexible, a darle importancia a las demandas y no desecharlas como “sin importancia”, pero en especial a poder analizar los propios comportamientos (y en lo posible, los ajenos) y poder ver sus consecuencias”.

“Aprendí que cuando se quiere hacer “escuela” (en el sentido amplio), que cuando queremos construir espacios de enseñanza y aprendizaje, más allá de las condiciones dadas, podemos hacerlo. Creo que tiene que ver con nuestra concepción de lo que es ser docente, enseñar y aprender”.

El análisis del aprendizaje de la experiencia (Dimensión V de M2) mostró, entonces, que el foco del aprendizaje de los tutores se ubicó mayormente en dos o tres aspectos (emocional, relacional y/o cognitivo), indicando un aprendizaje multifacético o multidimensional. Se aprendió que la tecnología puede ser un medio para vehicularizar conexiones profundas y buenos aprendizajes, no una barrera. Los tutores aprendieron a confiar en la intuición, a generar condiciones para superar obstáculos y a ver el aprendizaje como un movimiento constante. Crucialmente, se reafirmó la idea de que es posible construir

espacios de enseñanza y aprendizaje más allá de las condiciones dadas, lo cual remite a una concepción profunda de lo que significa ser docente.

Este enfoque permite una **vinculación sistemática y estructurada entre los datos empíricos y el marco conceptual**, facilitando la construcción de una narrativa que va más allá de la mera descripción de las respuestas para ofrecer una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados a la luz de la teoría.

## Conclusiones

El capítulo se centró en analizar los dispositivos pedagógicos, a través de las vivencias y el aprendizaje expansivo relevado en los Profesores-Tutores de Prácticas de Enseñanza de Psicología, en un contexto de cambio como el de la post-pandemia. Para analizar los relatos de estos Tutores, recogidos mediante los Cuestionarios, la investigación se apoyó en la metodología de las Matrices Multidimensionales de Análisis Complejo, específicamente la Matriz M1, para el análisis de la intervención sobre problemas situados en contexto educativo y la Matriz M2, para el análisis del aprendizaje expansivo de agentes educativos. Estas matrices funcionan como un marco conceptual que guía el análisis, a través de la asignación de Indicadores a las respuestas dentro de sus Dimensiones y Ejes, permitiendo una "lógica recursiva entre dato y teoría".

Al analizar los relatos, fue posible revisar dificultades, situaciones de tensión, puntos de apoyo y oportunidades, y la incertidumbre resultó ser motorizadora de cambios. Al retornar a la presencialidad, se observó la utilización de dispositivos híbridos en las aulas, evidenciando la capacidad de adaptación a las circunstancias lograda.

La situación global crítica habilitó una oportunidad para que los/las docentes universitarios dejaran de ser meros divulgadores de contenidos y se posicionaran en un nuevo rol, el de diseñadores de experiencias de aprendizaje innovadoras.

El análisis de las **vivencias** de los Profesores-Tutores, en el contexto de los **dispositivos** reconfigurados por la post-pandemia, revela un proceso de **aprendizaje expansivo**. Utilizando las Matrices Multidimensionales M1 y M2, fue posible vincular sistemáticamente los datos narrativos de las experiencias con los conceptos teóricos, mostrando que la incertidumbre y las contradicciones inherentes a la situación actuaron como **motores para la transformación**, impulsando a los agentes educativos a generar nuevas formas de actividad y a resignificar su práctica y su rol, posicionándose activamente como **diseñadores de experiencias innovadoras** en un contexto desafiante. Esta interrelación entre dispositivo, vivencia y aprendizaje expansivo, mediada por las tensiones y oportunidades del contexto, constituye el hallazgo central del análisis presentado.

Dice Inés Dussel (2021) "Detrás de las prácticas docentes habituales se encuentran tecnologías educativas sociomateriales, a las cuales no llamamos tecnologías, que dan

soporte material para dar clase, en las que confiamos. Para poder ensamblar, y no simplemente imponer, es necesario primero hacer visibles las tecnologías educativas en funcionamiento real en la educación actual”

### Referencias

- Dussel, I. (2021). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, 1-16. <https://orcid.org/0000-0003-3983-3985>
- Dussel, I. (2021). De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 127-138.  
En: <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493>
- 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* (pág. 157-186). Buenos Aires: Paidós.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156. Universidad de California y Universidad de Helsinki
- Engeström Y. & Sannino, A. (2020) From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., (2007) “Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología; *Anuario XV de Investigaciones en Psicología Año 2007*. ISSN.0329 5885. pp. 89-107.
- Erausquin C. (2019). *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso*. PsiDispa. Edición digital. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/634>
- Erausquin, C., Gómez, N. (2021). Doble apuesta al aprendizaje expansivo en intervenciones y vivencias de profesors en formación. *III Congreso Internacional de Victimología*. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://congresos.unlp.edu.ar/victimologia/wp-content/uploads/sites/40/2022/05/3CIV-trabajosCompletos-final.pdf>
- Fondon, I.; Madero, M. J. y Sarmiento, A. (2010). Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Form. Univ.* [online]. 2010, vol.3, n.2

- [citado 2024-10-07], pp.21-28. Disponible en:  
&lt;[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062010000200004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062010000200004&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0718-5006.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004>
- Foucault, M. (1997). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc/Perfiles.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: Periférico legítimo Participación*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Marder, S. y Erausquin, C. (2018). *El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo*. La Plata: Facultad de Psicología UNLP.
- Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Electrónica publicada por Instituto de Investigación en Educación*. Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703 Volumen 9, Número Especial. pp. 1-21
- Rodríguez-Arocho, W. (2024). Reseña de Perezhivanie. La potencia de un concepto vigotskiano. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1).  
<https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.57770>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Alvarez (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Souto M. (2017) *Pliegues en la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. [Revista de curriculum y formación del profesorado](#), ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-6395, [Vol. 13, Nº 1, 2009](#), págs. 209-229.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Barcelona: Paidós.

## **Vulnerabilidad y soledad en la educación postpandemia. Imperativo de inclusión para construir comunidad**

## **Vulnerabilidade e solidão na educação pós-pandemia. O imperativo da inclusão para construir comunidade**

María José Néspolo <sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-8062-9508>

Facultad de Psicología UBA (Argentina)

Correo: [majonespolo@yahoo.com.ar](mailto:majonespolo@yahoo.com.ar)

### **Resumen**

La escuela experimentó profundas transformaciones en los últimos años. Este trabajo comparte reflexiones derivadas del análisis de narrativas de docentes y agentes psicoeducativos que intervinieron en escuelas secundarias del conurbano bonaerense. Los relatos iniciales del regreso a la presencialidad post-COVID-19 describen a estudiantes retraídos, sin interacción, ocultos tras los barbijos, junto con situaciones de vulneración de derechos y padecimiento subjetivo. En pocos meses, las narrativas cambiaron sumando problemáticas de hostigamiento, agresión e intolerancia en aulas y redes. Para interrogar estas experiencias, se ponen en diálogo ejes conceptuales que problematizan las marcas de la época caracterizada por el desamparo y la incertidumbre. Metodológicamente, se emplea la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Casal y Néspolo, 2019) para recuperar la vivencia como unidad de análisis, permitiendo reflexionar y aprender de la práctica. Las situaciones narradas se analizan como prácticas sociales desde la teoría de la actividad (Engeström y Sannino, 2020; Erausquin, 2014, 2023). El trabajo concluye la importancia de formar educadores que trabajen en colectivos intersectoriales para sostener trayectorias educativas y producir condiciones para la inclusión, el aprendizaje, la convivencia y la participación, concibiendo las escuelas como espacios de resistencia, oportunidad de recomposición social y construcción de lo comunitario.

---

<sup>3</sup> Docente e Investigadora. Integrante Proyecto de Investigación UBACYT 2020-2024. Docente y Coordinadora Diplomatura superior en Inclusión y convivencia escolar con perspectiva de Género ENS N°6- DENS, CABA. Directivo en Instituto Formación Docente N°45 DEPS. DGCyE BsAs. Argentina

Palabras claves: narrativas de experiencias pedagógicas, desamparo, vulnerabilidad, soledad, inclusión.

### **Resumo**

As escolas sofreram profundas transformações nos últimos anos. Este artigo compartilha reflexões derivadas da análise de narrativas de professores e agentes psicopedagógicos que entrevistaram em escolas secundárias da região metropolitana de Buenos Aires. As narrativas iniciais do retorno à presencialidade pós-COVID-19 descrevem alunos retraídos, sem interação, escondidos atrás de suas máscaras, juntamente com situações de violação de direitos e sofrimento subjetivo. Em poucos meses, as narrativas mudaram, adicionando questões de assédio, agressão e intolerância nas salas de aula e nas redes. Para interrogar essas experiências, são colocados em diálogo eixos conceituais que problematizam as marcas de uma época marcada pelo desamparo e pela incerteza. Metodologicamente, a documentação narrativa de experiências pedagógicas (Casal e Nespolo, 2019) é utilizada para recuperar a experiência como unidade de análise, permitindo a reflexão e a aprendizagem a partir da prática. As situações narradas são analisadas como práticas sociais a partir da teoria da atividade (Engeström e Sannino, 2020; Erausquin, 2014, 2023). O artigo conclui a importância da formação de educadores que atuem em coletivos intersetoriais para sustentar trajetórias educativas e produzir condições de inclusão, aprendizagem, convivência e participação, concebendo a escola como espaço de resistência, oportunidade de recomposição social e construção da comunidade.

Palabras-chave: narrativas de experiências pedagógicas, desamparo, vulnerabilidade, solidão, inclusão.

### **Introducción. Educacion en tiempos de desamparo**

La educación como práctica social no está dissociada de las marcas de la época. Puede plantearse que la pandemia COVID 19 del año 2020 y 2021 actuó como catalizador de rasgos distintivos de la sociedad actual. Procesos y dinámicas que venían observándose se intensificaron y cristalizaron. Desde diferentes disciplinas y con variadas perspectivas se ha analizado la cultura actual señalando un proceso creciente de disgregación, individualismo, dificultad para construir comunidad y afianzar lazos afectivos. Se ha descrito este tiempo como de conexión global y de precariedad social

y psíquica (Berardi Bifo, 2016). Vivimos en una sociedad que ha venido erigiendo una subjetividad bajo la lógica de mercado y la competencia individual; basada la primacía del sujeto libre, autónomo y autoconsciente. En la cultura occidental domina el mito de la realización personal como trabajo individual, meritocrático, abstrayendo las condiciones de posibilidad y las circunstancias sociohistóricas, políticas y económicas. Esto recorta, como en una fotografía la persona del contexto. Un sujeto sin lazo, sin comunidad. A la vez, la digitalización y la conexión global dieron lugar a hiperaceleración de la información y de los acontecimientos, que tomaron la forma de dato instantáneo y evanescente. Se produce, en consecuencia, la desmaterialización del mundo al decir de Han (2021 socavando la posibilidad de sentir la realidad, la relación con las cosas y con los otros. El mundo fuertemente tecnologizado y descorporizado se volvió efímero, contingente y precario desestabilizando la vida. La época se tiñó de una inseguridad profunda,

“el futuro, que era el lugar de la promesa, se ha transformado en un depósito de amenazas [...] diluida la certeza laica en la conquista del bienestar colectivo que parecía asegurar el progreso, los días que vienen se anuncian como un ilimitado esfuerzo por evitar peligros” (Benasayag y Schmit, 2010 p6).

La pandemia del COVID 19 constituyó un evento catastrófico intensificando las dinámicas y procesos descritos con efectos que aún están en ebullición. En términos generales, en tanto desastre global provocó alteraciones intensas en las instituciones y en gran parte de la población, irrumpiendo, desestabilizando y provocando para personas y organizaciones el desborde su capacidad de afrontamiento y adaptación. Siguiendo a Lewkowicz (2004) una situación de impasse de esta envergadura produce un primer momento de desconcierto y opera luego, en los sujetos y comunidades, de modo diverso: como acontecimiento; como trauma o catastrofe. Puede describirse un primer momento de perplejidad que puede ser acompañada de una serie de reacciones físicas (cansancio, taquicardia, sudoración, etc.), cognitivas (confusión, falta de concentración, rumiación, etc.), emocionales (tristeza, culpa, irritabilidad) o de comportamiento (aislamiento, hiperactividad, alteraciones del sueño). Gradualmente y con esfuerzo psíquico, se va integrando a la construcción identitaria lo vivenciado, elaborando y significando. Este efecto de acontecimiento requiere de una transformación subjetiva o de la organización, lo que conlleva procesos de aprendizaje, construcción y co-construcción. En otras oportunidades se sobrepasan las posibilidades de elaboración, reavivando trazados previos produciendo reajustes precarios y dejando marcas a veces encubiertas respecto de lo vivenciado. Los conflictos abiertos, detenciones, fijaciones e imposibilidad de construcciones superadoras provocan focos

de dificultades, sufrimiento o malestar. Por último, cuando sobreviene la sensación de catástrofe se produce el desmantelamiento configuraciones identitarias, proyecciones de futuro, entramados de interrelación. Se vive como una instancia profundamente disruptiva de devastación o mutilación.

Las escuelas, comunidades, familias, docentes, estudiantes atravesaron la pandemia según posibilidades diversas pero sin duda puede afirmarse que la escuela como institución de lazo social, espacio para la construcción de subjetividad, aprendizaje y desarrollo, se vio fuertemente trastocada y alterada.

Este trabajo 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 Mag. Cristina Erausquin.

Este trabajo se enfoca en el análisis de las narrativas de intervención de docentes y agentes psico socio educativos, buscando reflexionar sobre las situaciones problemáticas emergentes en el contexto post-pandemia en las escuelas secundarias del conurbano bonaerense. Los siguientes interrogantes guían nuestra investigación:

¿Qué narrativas de intervención surgen de las experiencias de docentes y agentes educativos al abordar problemáticas en el contexto descripto? ¿Qué desafíos y aprendizajes se identifican en las prácticas psico-socioeducativas en el marco de la pospandemia, considerando las desigualdades y diversidades presentes en las escuelas?

### **Metodología y marco epistémico**

La metodología de investigación a través de narrativas de experiencias pedagógicas puede vincularse con las propuestas de la investigación acción, en tanto proceso activo que se basa en el protagonismo de los actores para estudiar, comprender y transformar la realidad social. Esta metodología ampliamente utilizada en la formación docente (Suarez, 2005). también resultó eficaz para producir conocimientos a la luz de la reflexión sobre las prácticas y situaciones problema en las que se intervine en el trabajo de educar. La propuesta consiste en “poner en palabras la experiencia vivida, relatar situaciones, contar historias, sus acontecimientos, personajes, escenarios; es decir, lo que sucede en la escuela y lo que le sucede a los actores educativos. Convoca a destejer y volver a tejer la “madeja” de aspectos de la experiencia. En este proceso, la certeza se diluye y prevalece la pregunta. Se accede al estudio de la propia perspectiva y a recoger las de los otros. La superposición de líneas de análisis e

interpretaciones da cuenta de la multivocalidad de las prácticas educativas” (Casal y Néspolo, 2019p58)

Narrar la práctica educativa posibilita al recuperar la experiencia, acceder a la vivencia atribuyendo sentido a lo acontecido; permite el pasaje de eso que sucedió como algo externo, ajeno y confuso a esto que nos pasó tomando posesión y posición. La vivencia -perezhivanie- como concepto y unidad de análisis fue propuesto por Vygotsky (1932/2017) y definida como un “complejo sistema de ideas, conceptos, imágenes de los que forma parte una determinada emoción y su manifestación externa” (p339). Se trata de una unidad enlaza cognición y afecto; el significado y sentido de experiencia; lo singular y lo social, dado que no sentimos ni significamos lo que vivimos por fuera de las condiciones sociales y la cultura compartida.

Un relato necesariamente presupone la idea de comunidad, pues implica un narrador, uno o varios protagonistas y una audiencia; narramos a otros. En lo que contamos y escribimos rescatamos las voces y los mensajes escondidos en gestos, acciones, silencios.

Así como es intrínseco a la narración el sentido colectivo y comunitario, también el carácter histórico. Se trata de una acción que permite registrar y ordenar los eventos acaecidos para sí y para transmitirlos a los que llegan. La narración ofrece la posibilidad de unir el pasado y el futuro de manera significativa, convirtiéndose el medio para explicar el lugar en que se está y la dirección que se sigue. Expone trayectorias educativas como itinerarios en situación, caminos que se construyen, con interrupciones, atajos, desvíos, lo que permite visibilizar los conflictos y las tensiones.

La escritura de experiencias pedagógicas posibilita en síntesis recuperar las voces y la historia de la situación problema. Subrayamos la importancia de historizar y elaborar la memoria de la actividad. En las prácticas sociales los significados compartidos no siempre son explícitos sino constituyen mediaciones implícitas (Wertsch, 2007), que se han naturalizado, lo que determina su fijeza y su desproblematización. En las organizaciones, la memoria tiende a fracturarse y van desapareciendo las huellas del pasado de la actividad, costumbre o tradición escolar. Por eso es necesario re- mediatizar la memoria social, reconstruyendo el pasado del sistema de actividad; sus objetivos, herramientas o recursos para reflexionar si estos siguen siendo pertinentes o no.

Posicionados en la perspectiva socio-histórico-cultural de Lev Vygotsky y la Teoría de la Actividad de Yrjo Engeström valoramos que la historización y la dialogicidad de las voces recuperadas, opera contra la fragmentación y el encapsulamiento y posibilitan los aprendizajes de la experiencia.

Desde este marco teórico proponemos la escritura de narrativas que capturen situaciones como sistemas de actividad. Nos corremos de la idea de “caso” referido al alumno problema, a la lógica del recorte al niño, estudiante, grupo, o docente que implica una reducción al sujeto y del sujeto. La noción de actividad forma parte de la teoría de la actividad que se inaugura con Vygotsky (1995). El desarrollo de esta teoría se explica en la sucesión de cuatro generaciones de teorización e investigación desde las acciones mediadas a las coaliciones heterogéneas (Engeström y Sannino 2020). La primera generación fue planteada por Vygotsky como la acción entre el sujeto y el objeto/objetivo, doblemente mediada por signos, herramientas y las interacciones con los otros. Leontiev (1978) señala que las acciones humanas se incluyen en una estructura jerárquica de la actividad al estar guiadas por motivos más amplios que los objetivos inmediatos de las acciones que la componen; a su vez las acciones incluyen operaciones determinadas por las condiciones y los medios de realización. Esta diferenciación lleva a la segunda generación (Leontiev 1981) que tiene en cuenta el sistema de actividad colectiva orientada a objetos u objetivos con mediación de instrumentos en el seno de una comunidad. En ella, la división del trabajo y la heterogénea distribución del poder, normas o convenciones regulan o restringen la actividad por lo que estas dimensiones no pueden soslayarse en el análisis de las prácticas sociales. A partir de los desarrollos sobre dialogicidad, múltiples perspectivas y redes de interacción (Wertsch, 1991; Bajtín, 1982), Engeström (2005) formula la tercera generación que toma como unidad mínima de análisis dos o más sistemas de actividad interconectados por un objeto/objetivo parcialmente compartido. Esta unidad de análisis posibilita estudiar los procesos de aprendizaje interorganizacional; tener en cuenta la red de relaciones entre sistemas; la multiplicidad de voces, puntos de vista, tradiciones e intereses; la historicidad de las formas de actividad y la resistencia a los cambios; captura las tensiones, conflictos y contradicciones intra e intersistemas de actividad. Las tensiones y contradicciones tienen un papel central como fuentes de cambio y desarrollo, dado que pueden generar un ciclo de aprendizaje expansivo. Este puede ser caracterizado como un proceso de co-construcción, de aprender lo que todavía no está (Erausquín 2023). En los últimos años se investigó como estos aprendizajes pueden incidir en cambios societales, por ejemplo influir en la generación de normativas, procedimientos, definiciones respecto de políticas. Esta dimensión de estudio que podemos vincular a la relación entre políticas y prácticas llevo a la formulación de la cuarta generación de la teoría de la actividad (Engeström y Sannino, 2020) definida por la intersectorialidad y el cruce de sectores donde coaliciones de trabajo heterogéneas operan en diferentes niveles de la sociedad para resolver desafíos sociales.

De acuerdo a la unidad de análisis adoptada, se ofrecieron a los/as docentes, agentes educativos orientaciones para la escritura, solicitando relatar: la descripción de la situación inicial, planteando el tema/problema de manera contextualizada; su historia y antecedentes; las intervenciones realizadas con los objetivos que se plantearon, las acciones y estrategias; los actores involucrados; las herramientas utilizadas o los recursos; los obstáculos y/o fortalezas atravesadas; reflexionar sobre los resultados y aprendizajes construidos.

La selección de los participantes de esta investigación no se guía por representación estadística, sino por colaboración voluntaria de educadores y orientadores escolares de escuelas secundarias inscritos en el postítulo sobre inclusión y convivencia escolar.

Como objetivos de la Investigación se plantearon:

- Analizar las narrativas de intervención de docentes y agentes psico-socioeducativos para identificar las situaciones problemáticas emergentes en el contexto post-pandemia en las escuelas secundarias del conurbano bonaerense.
- Explorar los desafíos y aprendizajes que se desprenden de las prácticas psicossocioeducativas en el marco de la pospandemia, considerando las desigualdades y diversidades presentes en las escuelas.

### **Narrativas Pedagógicas. Reflexiones desde la Tercera Generación Teoría de la Actividad**

En el análisis de las narrativas acudiendo a la de unidad de análisis de la tercera generación de los sistemas de actividad propuesta por Engestrom (2001) se identifican algunos aspectos relevantes. A la vez que nos permite valorar la potencia de esta herramienta como posibilitadora de la reflexión sobre la práctica movilizand o la apertura a la construcción de saberes.

- Se trata de prácticas situadas, mediadas y orientadas a objetivos. Estos objetivos responden a lineamientos establecidos históricamente en las prácticas de enseñanza vinculados con el aprender, acreditar y aparecen otros vinculados con el acompañar, sostener trayectorias en post de la inclusión observando allí una tensión entre mandatos y lógicas que responden a distintos tiempos: por ejemplo una profesora expresa:

*“Tiene mucho ausentismo, por semanas no viene a la escuela. Llamamos a la madre y se habían ido de la casa por problemas de violencia con la pareja. Se fueron con lo puesto. Están, a veces, en la casa de la madre de otro estudiante de la escuela.*

*Le enviamos la tarea por ese chico para que no pierda el contacto con la escuela, al menos ”*

- Se observa multivocalidad apelando a discursos diversos, a la palabra de otros, esto permite hacer explícita la diversidad de “capas” que se abren para la comprensión de los mismos hechos. Por ejemplo, este relato de un miembro del Equipo de Orientación Escolar:

*“ Los profesores nos pidieron intervención por una estudiante que se sienta adelante y no habla con nadie en toda la jornada, no acepta trabajar en grupo y muchas veces tampoco responde a los docentes. Nos reunimos con Leila en entrevista. Allí se mostró bastante suelta, algo seria pero no parecía preocupada, ni angustiada, ni tímida y con mucha firmeza, casi con frialdad. Nos dijo que en realidad no le interesaba hablar con nadie ni tener amigas, que ella sola quería hacer los trabajos y aprobar las materias. Hablamos con su familia. La madre nos comentó que le gustaba la música que en su casa estaba bien, tranquila que durante la pandemia había podido trabajar haciendo las cosas sin problemas. Que recién ahora se daba cuenta que no se había vinculado con compañeros y que no tenía amigas desde la pandemia.”*

- Se identifican tensiones y conflictos: los relatos contienen y expresan en todos los casos tensiones entre sujetos, posiciones, definiciones, puntos de vista, modalidades de intervención.
- Las narraciones dan cuenta de la historicidad y transformaciones de las situaciones y las prácticas. Como ejemplo de ambos puntos resulta interesante lo expresado por una Orientadora educacional:

*“Un estudiante que concurre desde primer año, este año, está en cuarto por segunda vez porque repitió. Este año quiere que lo llamamos por el apellido o Noha. Su papá le sigue diciendo Camila. Desde el equipo de orientación tuvimos una entrevista con ambos, el estudiante y su padre. Allí el señor transmitió que es por costumbre, que a él le cuesta pero que lo apoya. El vínculo con el padre es bueno, aunque Noha tiende a protegerlo por los problemas de salud, trabajo... están invertidos los roles de padre e hijo.*

*Hay docentes que acompañan y otros no, por ejemplo, un profesor nos planteó ¿no será un capricho? Y si cada uno me pide que lo llamemos de cualquier forma ¿también lo vamos a hacer?”*

- El trabajo de escribir da oportunidad a preguntas, a posibles respuestas e hipótesis respecto de causas e intervenciones frente a los problemas. Esto posibilita conmover lógicas instaladas y puede aportar a cambios en las prácticas educativas. No se observa que de aquí se produzcan transformaciones expansivas para ello resulta necesario entre otras cosas, que las preguntas,

tensiones, hipótesis abiertas entren en diálogo en una comunidad de aprendizaje que vuelva sobre lo escrito; en la lectura y reescritura. Pero resulta importante señalar el valor de situar preguntas e interrogantes, en una actividad como la docente atravesada por el apremio y la urgencia y en la que se actualizan y repiten modos tradicionales.

*“Narré esta experiencia porque me llamó la atención el cambio radical, no entendía porque. En este caso un gesto, y cómo éste gesto puede repercutir en el cambio de actitud de todo un grupo. El paso abrupto de un clima tenso y de preocupación por parte de los alumnos a una situación mucho más relajada y distendida que me permitió dar clase.*

### **¿Qué plantean los relatos de experiencias educativas en las escuelas secundarias del conurbano bonaerense en la postpandemia 2021-2022?**

#### *Retorno a la presencialidad. De la apatía al conflicto*

Los relatos de los primeros días de vuelta a la presencialidad describen a adolescentes y jóvenes callados, sin conectarse ni interactuar: *“la escuela es irreconocible, silenciosa, salgo del salón y no hablan ni se mueven”; “en el recreo se quedan parados”, “Me saque el barbijo para que me vieran la cara, porque no me reconocían, no me hablaban, parecían asustados.”*

A los pocos meses los relatos son otros: *“las escuelas explotaron” “los chicos están detonados, corren, se agreden”. “En esta escuela nunca hubo tantas peleas, se dicen cualquier cosa o se escriben cualquier cosa en los grupos de WhatsApp y terminan a los golpes”*

Esta diferenciación en tiempos narrados por los docentes, da cuenta de un proceso que tuvo impacto diverso y que rompió la lógica cotidiana, irrumpiendo, desestabilizando y provocando, para sujetos, comunidades o instituciones el desborde su capacidad de afrontamiento y tramitación. Esto desencadenó la necesidad de un trabajo de elaboración lo que implica tiempos, atraviesa momentos y requiere esfuerzos. Ya sea que se atravesó de modo acontecimiento, traumático o catastrófico en términos de Lewkowicz (2004) desencadena efectos. Estos efectos son narrados por los docentes y agentes psico educativos en sus escritos describiendo con mayor recurrencia problemáticas en la interacción y convivencia. Describen hostigamiento, agresión, intolerancia en las aulas y redes, dificultades en la interacción con pares.

### **Problemáticas Recurrentes en las Escuelas Secundarias Postpandemia**

A modo descriptivo señalamos que las problemáticas registradas son:  
Conflictos en la convivencia en escenarios áulicos y virtuales.

Situaciones de apatía, desinterés, aburrimiento y consumos “intrusivos” disruptivos de la actividad escolar (celular, pantallas, redes, juegos, apuestas).

Situaciones de padecimiento subjetivo, como crisis de ansiedad, temor, imposibilidad de asistir o necesidad de retirarse o aislarse del grupo.

Situaciones de vulneración de derechos, entre ellas violencia familiar, violencia de género.

Situaciones que conmueven representaciones sobre el desarrollo humano sexo genéricas uniformes y heteronormativas que describen “modos de subjetivación genérica no tradicionales” (Tajer 2009)

### **La Alteridad en Cuestión: Dificultades en la Construcción de Lazos y Convivencia**

Lo que aparece con mayor recurrencia en los relatos son conflictos en la convivencia en espacios áulicos y virtuales. Esto incluye problemáticas vinculadas con la construcción de la alteridad donde el otro (compañero, profesor, preceptor, etc) aparece como rival, competidor, enemigo; o como objeto ya sea de burla, diversión, un medio para objetivo personal. También se describen dificultades vinculadas con la construcción de lazo, desencadenando hostilidad, peleas o imposibilidad para trabajar en grupo y compartir.

Estas problemáticas narradas por docentes y orientadores se refieren a jóvenes y adolescentes, o a sus familias. Puede preguntarse si dificultades similares se dan entre docentes y agentes escolares, pero esto no aparece en los escritos. Lo planteado nos lleva a examinar si eso debe a que no aparece significativamente o no se visualiza como problema. Y en ese caso ¿no demanda intervención por naturalización, o por fragmentación de la actividad o encapsulamiento de las prácticas docentes?. Esta hipótesis se correlaciona con observaciones realizadas con anterioridad al investigar la intervención de profesores de escuelas secundarias bonaerenses en situaciones problema vinculadas con la autoridad pedagógica (Néspolo, 2017)

### **Reflexiones y debates**

#### *Implicancias en la Subjetividad y la Convivencia Post-Pandemia*

La época actual se caracteriza por un profundo sentimiento de incertidumbre, fragilidad, aceleración, labilidad de lazos, individualismo, aislamiento y competencia. Estas características configuran un escenario social marcado por un malestar

generalizado, tristeza y nuevas expresiones de sufrimiento psíquico. Benasayag y Schmit (2010) describen este fenómeno como una "crisis civilizatoria", argumentando que "en el mundo de la urgencia surge lógicamente un sentimiento de inseguridad" (p. 55). Esta situación se vio significativamente agudizada por la pandemia, lo que se vivenció como un estado de desamparo. En este contexto, la disponibilidad de los adultos para ofrecer sostén disminuye, y las personas experimentan una creciente sensación de soledad y precariedad social y psíquica. En esta línea, Butler (1999) conceptualiza esta condición como vulnerabilidad, entendida como la carencia de redes de soporte social y económico, así como una situación de expulsión-exclusión.

La subjetividad se constituye en las tramas vinculares afectivo-cognitivas, familiares y sociales. La pandemia, además, introdujo un aspecto crucial: la proximidad de los cuerpos se volvió problemática, generando temor y desconfianza. Esta situación intensificó una mutación técnica y comunicativa previamente descrita por Berardi Bifo (2016), caracterizada por la hiperconexión sin encuentro de los cuerpos en el espacio y el tiempo. Esta dinámica, a su vez, erosiona la capacidad de sentir afectivamente la presencia del otro. Según Berardi Bifo (2020), la propagación del sufrimiento mental, social y económico desencadena una inmunización contra la emoción, lo que denomina alexitimia: el rechazo a sentir las emociones propias y las de los demás.

En los relatos analizados, se describen situaciones que pueden vincularse directamente con las condiciones señaladas: dificultad para construir vínculos, para trabajar en grupo, para compartir y reconocer la otredad. Asimismo, se observa una agresividad sin interdicción, donde el otro no es percibido como par o sujeto, sino como un objeto destinatario de comentarios en redes. Surge la hipótesis sobre si la soledad y el aislamiento dificultaron el aprendizaje sobre la diversidad y la convivencia con el otro. La dificultad para construir la grupalidad y lo comunitario se convierte en un problema central para la convivencia en las aulas y escuelas. En ese sentido autores como Berardi Bifo (2020) y Han (2021) plantean que el aislamiento conduce a que la diferencia sea vista como una amenaza, y los discursos de odio se presentan como una alternativa de afirmación. Analizando la sociedad Hertz (2022) argumenta que la soledad es una situación existencial de índole personal, social, económica y política. Aquellos que se sienten aislados o abandonados, al no estar acostumbrados a la diversidad y la convivencia con el otro, perciben la diferencia como una amenaza, lo que puede derivar en la adopción de discursos de odio. La soledad, de esta manera, no solo se erige como un problema social y de salud, sino también como una amenaza a la democracia.

En los relatos, también, aparecen problemáticas donde se observa labilidad afectiva y emocional, predominio de la impulsividad y perentoriedad, irrupciones de ansiedad, pánico. Esto se observa en relatos donde se describen “ataques de pánico”. Así llamados por los propios estudiantes, estas crisis implican salir de la clase y hasta retirarse de la escuela. Situaciones donde la angustia parece descargar sin mediación de un mecanismo psíquico; con dificultad para tramitar simbólicamente lo vivido; y otras donde el lenguaje y la acción – en insultos, gritos, agravios- es también utilizado con fines evacuativos “palabras- descarga” acciones -descarga, despojadas de cualidad metafórica. (Untoiglich, 2009) También se observa dificultad para inscribir legalidades que posibiliten el trabajo, la convivencia y el aprendizaje. Aparece tanto en el ignorar o desafiar normas y reglas, como en el incumplimiento de consignas y/o los “contratos pedagógicos”.

Teniendo en cuenta estos aportes, resulta necesario volver a preguntarnos sobre las situaciones problemas narradas. Las dificultades en la convivencia y conflictos de agresiones, peleas incumplimiento de normas, reiteran las problemáticas habituales en la escuelas y parecen no ser nuevas. Pero, sin embargo, nos llama la atención la referencia de los profesores a su incremento y a el no registro como algo problemático por parte de los adolescentes y jóvenes. Resulta si una marca diferencial, que adolescentes y jóvenes presenten con mayor incidencia dificultades para agruparse y vincularse con pares; situaciones de padecimiento subjetivo; y circunstancias referidas a la constitución identitaria sexo genérica no tradicional. Estas problemáticas relatadas como “novedosas” situaciones de intervención desencadena demandas de acompañamiento y/o capacitación en los docentes y orientadores de escuelas secundarias.

### *La Escuela como Espacio de Re-existencia: Desafíos y Oportunidades*

De estas primeras reflexiones pueden deducirse riesgos y oportunidades. Entre los riesgos, en el sentido de pensamientos apresurados que obturen con atajos y simplificaciones el análisis, puede señalarse:

- Pensar las adolescencias y juventudes de hoy por fuera de las tramas y condiciones epocales. Teniendo en cuenta que chicos y chicas en tiempos de constitución requieren de tiempo donado, de reconocimiento, de entrar en sintonía de oportunidades para construir espacios posibles para la subjetividad y para hacer entre adultos y jóvenes sentido

- Naturalizar y abstraer una esencia de adolescente o joven “problema” cayendo en la falacia de abstracción de la situación. Patologizar y/o medicalizar, invisibilizando las oportunidades de intervenir y de generar en las escuelas condiciones y oportunidades de despliegue subjetivo, de aprendizaje y de desarrollo.
- Culpabilizar a familias o patologizarlas, invisibilizando condiciones que también los atraviesan como adultos que alojan, cuidan y educan en la medida en que también son incluidos o expulsados. En la intemperie es difícil cobijar.

Como oportunidades se señala:

- La importancia de formación de educadores y agentes psico- socioeducativos en perspectiva de inclusión que trabajen en colectivos intersectoriales para sostener trayectorias educativas y producir condiciones en las escuelas como lugar posible para la subjetividad y el aprendizaje.
- La escuela se vio valorizada como lugar de encuentro, que abre el espacio común y alberga las diferencias, como posibilidad para todos. Posibilita la experiencia, no solo para aprender, sino para acceder a formas de construcción diversa de esos conocimientos. Con tiempos, diálogos y juegos que encierran en sí prácticas que recrean lo aprehendido impertinentemente, al decir de Smolka (2010), y potencian expansiones novedosas.
- Un espacio compartido que promueve la construcción de lazos afectivos. El encuentro en patios y aulas como espacios de resistencia, oportunidad de recomposición social ofreciendo una alternativa frente al individualismo las lógicas consumistas, los discursos de odio. Sostener y potenciar ese espacio implica un trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y familias.

Este tiempo tiene la potencia de habernos enfrentado con la experiencia de otra escuela posible; al tiempo que sostenemos la defensa de la escuela como espacio para la subjetividad. Entonces necesitamos preguntarnos ¿Con qué escuela contamos? ¿Qué escuela hacemos? ¿Qué escuela necesitamos o queremos? Para examinar en las prácticas educativas que habremos de valorar, priorizar, resignificar o reinventar.

## Referencias

- Benasayag M.y Schmit G. (2010). Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social. Buenos Aires: Siglo XXI
- Berardi Bifo, F (2016) Generación Post alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Berardi Bifo, F. (2020) El Umbral. Crónicas y meditaciones. Buenos Aires: Tinta Limón

- Butler, J. (1999) El género en disputa. Buenos Aires: Paidós.
- Byung Chul Han (2021) No cosa. Quiebres del mundo de hoy. España: Taurus
- Casal V y Néspolo M.J. (2019) Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas recorridos y experiencias. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Dubrovsky S y Lanza C (2023) Pereshivanie. La potencia de un concepto vigotskiano. Pensar y transformar las prácticas escolares. Teoría sociohistórica, aprendizaje y educación. Buenos Aires: Noveduc.
- Engeström Y. y Sannino A. (2020) Desde las acciones mediadas a las coaliciones heterogéneas: cuatro generaciones de estudios del trabajo y el aprendizaje de la Teoría de la Actividad. Traducción de Erausquin con fines didácticos de From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activitytheoretical studies of work and learning Mind, Culture & Activity, Routledge. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- 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
- Erausquin C. (2019) Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso. PsiDispa.: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/634>
- Erausquín, c y Néspolo MJ (2023) Desafíos en la educación actual. Intervenciones frente a la violencia, vulnerabilidad y el padecimiento subjetivo. Memorias XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación XIX Encuentro de Investigadores. en Psicología del MERCOSUR V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. 29 de noviembre al 1° de diciembre de 2023 (pp150-155)
- Hertz; N (2022) El siglo de la soledad. Recuperar los vínculos humanos en un mundo dividido. España Paidós
- Kancyper, L ( 2014) El porvenir del psicoanálisis y el psicoanálisis por-venir. El Sigma: Buenos Aires © elSigma.com -08-01-2914
- Lewkowicz, I (2004) Catástrofe: experiencia de una nominación. En: Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Argentina: Paidós

- Néspolo, MJ (2017) Conceptualizaciones de profesores de escuelas secundarias acerca de la autoridad y su relación con las prácticas docentes. Tesis de maestría Facultad de Psicología. UBA
- Néspolo María José (2021) La inclusión en la educación pospandemia. Novedades Educativas NE361 La continuidad de los aprendizajes en escenarios excepcionales pp12-15
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós Smolka, A.B. (2010). "Lo impropio y lo impertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en N. Elichiry (comp) Aprendizaje y contexto Buenos Aires, Aique.
- Suárez, D. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una estrategia para la formación docente. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, OEA, Buenos Aires. Recuperado el 11/09/18 de
- Untoiglish G. (2009) Caps Patologías Actuales en la infancia y Discusiones teórico-clínicas acerca del TGD, ADD, y otras clasificaciones. En Wettengel, Untoiglish y Szyber, Patologías actuales en la infancia. Buenos Aires: Noveduc

**Atuação de psicólogas(os) escolares e educacionais na educação básica no  
Brasil: mapeamento nacional**

**El papel de los psicólogos escolares y educacionales en la educación básica en  
Brasil: mapeo nacional**

Marilene Proença Rebello de Souza  <https://orcid.org/0000-0002-8297-5674>

Universidade de São Paulo – Brasil

E-mail: [mprdsouz@usp.br](mailto:mprdsouz@usp.br)

Janaina Cassiano Silva  <https://orcid.org/0000-0003-1145-5820>

Universidade Federal de Catalão - Brasil

Christiane Jacqueline Magaly Ramos  <https://orcid.org/0000-0002-0317-6293>

LIEPPE-USP/ Universidade Presbiteriana Mackenzie - Brasil

### **Resumo**

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados referentes à atuação de psicólogas(os) escolares na rede de educação básica do Brasil, a partir da aprovação da Lei Federal no. 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica no Brasil. Discutiremos: a) desenho teórico-metodológico do estudo no Brasil; b) dados do mapeamento no Brasil das redes municipais e estaduais de ensino; c) perfil de psicólogas(os) escolares. A pesquisa foi realizada em 22 Unidades Federativas do Brasil, com levantamento realizado em 4450 municípios, no Portal da Transparência e em sites oficiais, em que identificamos 2.999 psicólogas(os) contratadas(os). A maioria dos profissionais é contratada por concurso público; trabalha 40 horas semanais com remuneração média de R\$ 5.628,60. Estes dados revelam a necessidade da ampliação de quadros nos municípios, o não atendimento à recomendação de jornada de trabalho de 30 horas semanais, bem como uma dificuldade na obtenção de informações oficiais quanto às contratações. Almejamos contribuir para a construção de uma atuação profissional que atenda às necessidades regionais e de cunho ético-político para América Latina.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Educacional; Educação Básica, Política Pública; Prática Profissional.

## Resumen

Este capítulo tiene por objetivo presentar los datos referentes a la actuación de psicólogos(os) escolares en la red de educación básica de Brasil, a partir de la aprobación de la Ley Federal nº 13.935/2019 que dispone sobre la prestación de servicios de Psicología y Servicio Social en las redes públicas de educación básica en Brasil. Discutiremos: a) diseño teórico-metodológico del estudio en Brasil; b) datos del mapeo en Brasil de las redes municipales y estatales de enseñanza; c) perfil de psicólogos(os) escolares. La investigación se realizó en 22 Unidades Federales de Brasil, con un relevamiento realizado en 4450 municipios, en el Portal de Transparencia y en sitios oficiales, en los que identificamos 2.999 psicólogas(os) contratadas(os). La mayoría de los profesionales está contratado por concurso público; trabaja 40 horas semanales con remuneración media de R\$ 5.628,60. Estos datos revelan la necesidad de aumentar el personal en los municipios, el incumplimiento de la recomendación de trabajar 30 horas semanales, así como la dificultad para obtener información oficial sobre el número de personas contratadas. Queremos contribuir a la construcción de un enfoque profesional que responda a las necesidades regionales y ético-políticas de América Latina.

Palabras clave: Psicología Escolar; Psicología Educacional; Educación Básica; Política Pública; Práctica Profesional.

## Introdução

A aprovação, em 2019, da Lei Federal no. 13.935 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica no Brasil, expressa um processo de 19 anos de lutas e de constituição de propostas para a inserção de psicólogos e assistentes sociais na área da educação. Nesta trajetória, participaram os mais diversos setores do campo da Psicologia: Universidades, Conselhos Profissionais, Sindicatos, Associações Científicas, Coletivos, Fóruns que constituíram um importante conjunto de pesquisas, documentos e propostas para políticas públicas na Educação Básica. Conforme analisam Souza & Souza (2016, p. 153) tais instituições lutaram de forma coordenada possibilitando a realização de ações nos campos da formação, na constituição de conhecimento teórico, junto ao poder legislativo, na formulação de políticas públicas e de documentos de referência.

O processo de regulamentação da Legislação exigia, dentre outros aspectos, que o trabalho desenvolvido seja em equipes multiprofissionais com um prazo de um

ano para a implementação da Lei em Estados e Municípios do país. Assim, considerando a importância da implantação de uma política educacional, buscamos, por meio do trabalho de pesquisa, realizar um levantamento nacional sobre os efeitos desta legislação. Apresentaremos, neste capítulo, dados referentes a este mapeamento nacional, de forma a apresentar o desenho delineado pela pesquisa, onde se localizam geograficamente e em que condições são contratados. Os dados aqui apresentados e analisados fazem parte da pesquisa matricial intitulada “Atuação de psicólogos escolares e educacionais na América Latina: concepções, desafios e inovações nas políticas públicas de educação básica”, que se encontra em andamento.

Esta pesquisa matricial se constitui a partir da necessidade de compreender e analisar a atuação de psicólogos(as) na educação básica no que se refere às concepções, desafios e inovações para o enfrentamento do fracasso escolar e para a melhoria da qualidade social da escola em países da América Latina. No caso brasileiro, a aprovação da Lei Federal no. 13.935/2019 (*Lei nº 13.395, 2019*) insere novos desafios para a atuação profissional, com destaque para: a) atribuições do/a profissional no campo da educação; b) condições de trabalho a que este profissional será submetido; c) desafios presentes no campo da educação para exercer a profissão com base nos parâmetros científicos, éticos e políticos estabelecidos pelos órgãos regulares e pela área da Psicologia Escolar e Educacional.

O referencial teórico-metodológico pauta-se no enfoque histórico-cultural e na psicologia escolar e educacional crítica, desenvolvido no Brasil, considerando as multideterminações do processo de escolarização e a necessidade de compreender a atuação profissional na sua relação com a realidade educacional dos países estudados. A educação é vista enquanto uma prática social intencional e humanizadora, pela qual busca-se transmitir conhecimentos cultural e historicamente construídos. Sendo assim, de modo algum podemos desconsiderar o pertencimento histórico e social da educação (Antunes, 2008; Meira, 2007).

As reflexões empreendidas a partir da década de 1980, segundo Souza (2010) “[...] passaram a repensar a tarefa do psicólogo, defendendo a necessidade de mudança nos referenciais teórico-metodológicos na compreensão das questões escolares, com vistas a promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas de melhor qualidade” (p. 33).

Acerca da aproximação da Psicologia Escolar com o referencial materialista histórico dialético, Souza (2010) afirma que esta concepção teórica apesar de ter contribuído para que a Psicologia Escolar incorporasse na análise dos aspectos escolares seus determinantes políticos, econômicos e sociais, contribuiu também para que, em alguns momentos, ocorressem “[...] interpretações pouco dialéticas, pois

passou a operar outro reducionismo – o sociologismo – ao privilegiar as causas macroestruturais, numa visão mecânica dos determinantes dos problemas no processo de escolarização” (p,26).

Deste modo, ressaltamos que a discussão crítica no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional insere-se em um novo eixo de análise. Ou seja, “[...] o processo de escolarização, constituído a partir das condições objetivas, concretas, que permitem, ou não, que a escola possa cumprir as suas finalidades sociais” (Souza, 2011, p.60). Assim, o eixo de análise é deslocado do indivíduo para a escola “[...] e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar” (Souza, 2011, p.60).

Portanto, esta pesquisa busca compreender como se dá, na realidade, com a complexidade das dimensões que constituem a profissão, a atuação profissional no campo da educação, uma das esferas mais disputadas pela sua importância na formação humana.

### **Desenho metodológico: o percurso da pesquisa**

A pesquisa se desenvolve em 21 estados e o Distrito Federal do Brasil e em nove países da América Latina e do Caribe, com a colaboração de pesquisadores das universidades de Brasil, México, Argentina, Colômbia, Paraguai, Costa Rica, Peru e Chile com quem estamos em contato por meio de convênios e acordos de cooperação internacional e nacional. Temos duas fases de coleta de dados, uma de caráter documental e outra de caráter empírico. Os procedimentos de pesquisa em desenvolvimento centram-se em fontes documentais e empíricas.

Apresentaremos neste capítulo, um recorte da pesquisa matricial, focado no desenho metodológico da pesquisa, de maneira geral, com destaque para a primeira etapa de coleta de dados e que se refere ao Brasil e ao georreferenciamento de psicólogos em municípios e estados do país, suas condições de trabalho e contratação e os editais que possibilitam o acesso dos profissionais às redes públicas de educação brasileiras.

Um primeiro desafio de uma pesquisa que envolve pesquisadores de 21 estados e o Distrito Federal do Brasil, de dimensão continental, e mais oito países refere-se ao processo de organização das equipes. Assim, fomos constituindo o grupo de investigadores a partir de contatos oriundos de grupos de pesquisa, Grupos de Trabalho (GT) da ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, da SIP - Sociedade Interamericana de Psicologia, convênios estabelecidos entre o Instituto de Psicologia da USP com diversas universidades estrangeiras, como também indicações de colegas de Universidades brasileiras e estrangeiras, membros da

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, participantes de comissões de educação do Sistema Conselhos de Psicologia, pós-doutorandos, orientandos de Mestrado e de Doutorado, estudantes de Iniciação Científica. Enfim, essa grande articulação nacional e internacional permite que tenhamos hoje um grupo de 156 participantes do Brasil e 25 participantes da América Latina e Caribe. Cada estado do Brasil e o DF constituiu a sua própria equipe de trabalho, sob a coordenação de um colega que se dispôs a esta importante tarefa. Embora não compreendendo todos os estados brasileiros em função de não se constituírem equipes de pesquisa locais, o estudo abarca estados das cinco regiões do país, permitindo um panorama geral da atuação profissional no campo da educação.

A pesquisa teve início com a organização nacional, e atualmente, conta também com o grupo internacional. A equipe nacional reúne-se quinzenalmente, com agenda e pautas pré-definidas, por duas horas, por meio da plataforma virtual *Google Meet*. Os encontros têm como finalidade informações do andamento da pesquisa em cada região do país, informes gerais sobre procedimentos de pesquisa visando manter os protocolos acordados, orientações, reflexões e esclarecimentos de dúvidas relacionadas a todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, tais como localizar, identificar e inserir os dados na planilha, ou discutir questões referentes à aplicação dos questionários e análise do material investigado.

Deve-se ressaltar que para uma melhor organização da pesquisa, também foram elaborados um grupo de *WhatsApp* e um *Drive*, compartilhado entre todos os participantes da pesquisa, que possibilitaram o armazenamento e a padronização das informações, e os registros das memórias das reuniões, as apresentações dos seminários internos, os trabalhos científicos que foram submetidos no XVI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE, as orientações de cada etapa da pesquisa, as Cartas Convites, o registro fotográfico de cada reunião realizada, o questionário, os roteiros de entrevistas e o projeto matricial. A seguir, apresentaremos o desenho metodológico desenvolvido em cada uma das etapas da pesquisa: documental e empírica.

### **1ª etapa da pesquisa: levantamento de dados em fontes documentais.**

A fase documental consistiu em realizar um mapeamento dos dados oficiais referentes à atuação de psicólogas(os) nas Secretarias Municipais de Educação disponíveis nos repositórios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, nos Portais da Transparência, tanto no âmbito dos municípios, como no âmbito estadual,

referentes ao período de 2023 e 2024. Destaca-se que estas fontes foram consideradas relevantes por se tratar de dados oficiais.

O mapeamento buscou conhecer as modalidades de inserção de psicólogos escolares e educacionais em políticas públicas educacionais no Brasil a partir da Lei nº 13.935/2019. Para organizar a grande quantidade de dados, elaboramos três planilhas referentes a cada um dos estados, a saber:

a) A primeira planilha é de caracterização das redes municipais e estaduais de educação e o número de psicólogos escolares contratados nessas redes educacionais no Brasil. A planilha contém informações sobre os municípios, a Secretaria Municipal de Educação e a quantidade de escolas e estudantes, de modo a contemplar os seguintes aspectos: nome do estado, nome do município, número de habitantes no último censo (2023), telefone, site da prefeitura, e-mail da Secretaria da Educação, pessoa de contato da Secretaria da Educação, número de escolas urbanas, número de estudantes matriculados nas escolas urbanas, número de escolas rurais, número de estudantes matriculados nas escolas rurais e quantidade de psicóloga(o).

b) A segunda planilha caracteriza as modalidades de contratação das/os psicólogas/os na Secretaria Municipal de Educação em cada município, contendo os seguintes dados: nome do estado, município, nome da/o psicóloga/o, modalidade de vínculo, data de admissão no cargo, carga horária de trabalho, remuneração (salário bruto), lotação e diário de campo.

c) A terceira planilha refere-se aos editais de concursos públicos ou processos seletivos para o cargo de psicóloga/o nas Secretarias Municipais de Educação, a fim de conhecer as concepções e atribuições do cargo da/o psicóloga/o presentes nos concursos públicos ou processos seletivos, bem como quais as perspectivas teóricas e os temas centrais indicados nos editais. As informações obtidas por meio desta investigação dos editais foram contemplaram os seguintes elementos: nome do estado e região geográfica intermediária, município, data da publicação do edital, modalidade do concurso, cargo, número de vagas, salário, benefícios, carga horária, formação mínima exigida para o cargo, atribuições ao cargo, referências para a realização da prova, referência a Lei nº 13.935/2019 ou referência ao documento do Conselho Federal de Psicologia e a banca e ou empresa responsável pela elaboração do concurso.

Após o preenchimento de cada uma das três planilhas, os dados obtidos foram apresentados em seminários internos por todas as equipes estaduais da pesquisa. Estes seminários ocorreram de modo virtual para que se pudesse atingir uma participação significativa das equipes de todos os Entes Federados.

O primeiro seminário, realizado no mês de dezembro de 2023, teve como finalidade compartilhar os dados preliminares da pesquisa que resultou na apresentação do material sistematizado na primeira planilha, com um mapeamento dos municípios de cada estado, conforme nos referimos anteriormente. O seminário seguinte, em abril de 2024, centrou-se na exposição do material investigado na segunda planilha, referente à contratação das psicólogas/os nas Secretarias Municipais de Educação. E no último seminário desta etapa, em dezembro de 2024, as equipes apresentaram o conteúdo analisado na terceira planilha, sobre os editais de contratação de psicólogas/os nas Secretarias. Neste seminário, buscou-se conhecer o impacto da Lei nº 13935/2019 nas contratações dos profissionais, bem como o número de vagas, modalidade de concursos ou processos seletivos, carga horária e outros aspectos. Para tanto, esta apresentação centrou-se em também em aspectos qualitativos, tais como: atribuições destes profissionais, a indicação das referências e aos conteúdos abordados, a referência a legislação, Estatuto da Criança e do Adolescente, Código de Ética Profissional e aos documentos emitidos pelo Conselho Federal de Psicologia.

## **2ª etapa da pesquisa: levantamento de dados em fontes empíricas.**

A etapa de caráter empírico teve início no 2º semestre de 2024, estendendo-se até o 1º semestre de 2025. Nesta etapa, cada equipe estadual tem buscado localizar as/os psicólogas/os que atuam na rede pública de educação, escolas ou Secretarias de Educação para responder ao questionário. Trata-se de um instrumento que será respondido apenas pelas/os psicólogas/os que atuam neste campo da Educação. Para tanto, esta fase conta com a rede de contatos que os membros das equipes possuem, além da participação da rede de alguns órgãos do setor público (Secretarias e Conselhos Profissionais).

O questionário será enviado por meio do *Formulário do Google*, em que constam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e a indicação do *site* da pesquisa (<https://sites.google.com/view/pesquisa-nacional-atuacao-pee>). Este formulário contém 93 questões dissertativas e objetivas constituído por seis seções:

1. Identificação: (nome, e-mail, estado, idade, identidade de gênero, pessoa com Deficiência, autoidentificação por raça/cor).
2. Formação: (graduação, licenciatura, aperfeiçoamento, pós-graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado, categoria administrativa da universidade, estado em que realizou a formação, ano de conclusão de formação, titulação emitida pelo Conselho Federal de Psicologia, formação

- continuada, nome da instituição de ensino, descreva como sua trajetória acadêmica contribuiu ou não para sua prática.
3. Inserção na Profissão: cidade em que trabalha, atuação em qual Secretaria da Educação, qual o setor de atuação, legislação municipal e estadual, ano de ingresso na Secretaria da Educação, modalidade de contrato de trabalho, carga horária, remuneração, local de atuação, estrutura institucional, equipe multiprofissional.
  4. Atuação na Profissão I, II e III: nível e modalidade de atuação, tipo de escola urbana ou rural, proposta de trabalho, demanda das escolas, atribuições, procedimentos ou técnicas que utiliza na atuação, abordagem teórica-metodológica, rede de profissionais, atuação no Conselho Municipal, Projeto Político Pedagógico, desafios para atuação, avanços na atuação profissional, ações ou atividades relacionados às temáticas do fracasso escolar, medicalização, violência escolar, autoavaliação da prática profissional, boas práticas.
  5. Produção Acadêmica e de Materiais: materiais para divulgação, elaboração de documentos para os órgãos de fiscalização, eventos científicos, produção científica.
  6. Perspectiva de futuro: planos para o futuro.

Este instrumento detalhado tem como finalidade conhecer as concepções que norteiam a prática profissional, as práticas realizadas, os desafios enfrentados e as inovações implementadas. Posteriormente, realizaremos a etapa da pesquisa que se refere às entrevistas e depoimentos com as/os psicólogas/os pioneiras/os, que são consideradas/os referência na área da Psicologia Escolar e Educacional em cada estado.

A seguir, apresentamos os resultados referentes à primeira etapa documental da pesquisa, especialmente aqueles que caracterizam as redes públicas de educação básica dos municípios brasileiros, quantos psicólogos atuam nessas redes e as formas de contratação desses profissionais.

### **Psicólogos(as) no Brasil: onde estão e como são contratados**

Iniciamos os resultados com a apresentação dos dados documentais referentes a 21 entes federados brasileiros, dos 27 existentes, correspondendo a 77,8% do total. Os resultados que apresentamos se relacionam à coleta de dados da pesquisa realizada entre agosto de 2023 e julho de 2024. Conforme mencionado, utilizamos para acesso a

esses dados os repositórios digitais de órgãos oficiais do país, a saber, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), portais oficiais dos municípios e estados e “portais da transparência municipais e estaduais”. Importante destacar que são denominados “portais da transparência” as informações que se fazem presentes por instâncias governamentais com base na Lei Federal de no. 12.527 de 18 de novembro de 2011 (*Lei nº 12.527, 2011*) que dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o fim de garantir o acesso a informações pela população brasileira.

Consideramos os resultados de vinte Estados brasileiros e o Distrito Federal, conforme destacado na Figura 1:

### Figura 1

*Mapa do Brasil considerando os estados participantes da pesquisa da atuação de psicólogas(os) na Educação Básica.*



*Nota:* Elaborada pelas autoras.

A pesquisa engloba as cinco regiões brasileiras, com a seguinte distribuição: dos Entes Federativos por região, a saber, Região Centro-Oeste: Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal; Região Norte: Amazonas, Acre, Roraima, Rondônia e Tocantins; Região Nordeste: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Sergipe; Região Sudeste: Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e Rio

de Janeiro; Região Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os 21 Entes Federativos compreendem 4.450 municípios.

Com relação à disponibilidade das fontes de dados oficiais, cerca de 16% dos dados não estavam disponíveis nos sites oficiais dos estados e municípios. As causas mais frequentes se devem a: indisponibilidade dos sites (por estarem fora do ar, em manutenção ou com *links* não encontrados), à dificuldade na localização e recuperação dos dados nos portais ou à não publicação das informações pesquisadas.

A ausência de informações oficiais em municípios brasileiros nos indica dificuldades que se apresentam para a oficialização de dados no país. A exigência da apresentação de dados por meio de ações nacionais foi implementada no Brasil desde a Constituição de 1988 (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988) e vem sendo objeto de legislações nacionais pelos órgãos oficiais de governo. O processo de regulação do acesso às informações é recente no país: a Lei Federal no. 12.527 que regula as informações nacionalmente foi aprovada em 18 de novembro de 2011. Portanto, há ainda um caminho importante da sociedade civil e dos órgãos reguladores oficiais no sentido de controle social e de fiscalização da informação oficial por parte dos municípios brasileiros.

Nos 21 Entes Federativos analisados observamos que o acesso à educação concentra-se nas regiões urbanas, uma vez que 67% das escolas estão distribuídas em áreas urbanas e são responsáveis por 87% das matrículas da rede municipal nacional. Observa-se, no entanto, que 32% das escolas estão distribuídas em áreas rurais e são responsáveis por 13% das matrículas da rede municipal nacional.

Na Figura 2 fica evidente a urbanização da rede de ensino. Nas Regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, o número de escolas urbanas é superior ao das escolas rurais. Porém, nota-se que na região norte há um maior número de escolas rurais, enquanto no nordeste, essa relação é semelhante.

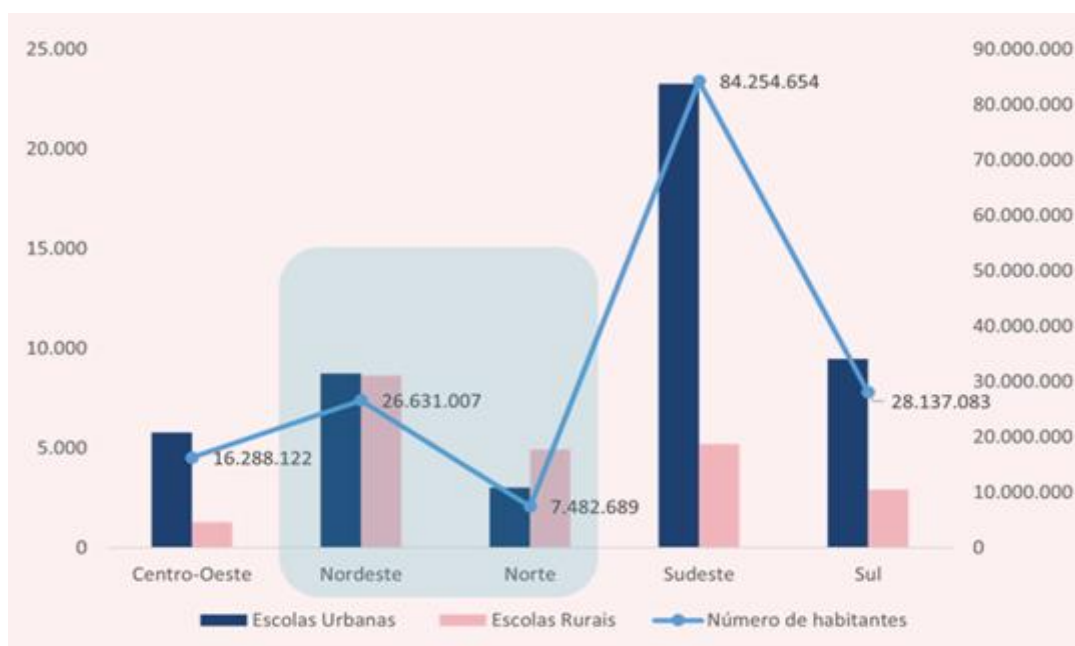
O rápido processo de urbanização brasileira provocado por fatores econômicos e políticos, desde a década de 1950, apresenta grandes desafios para as políticas públicas, considerando que os processos migratórios foram de populações que deixaram os seus territórios de origem, a zona rural, para as cidades em busca de melhores condições de vida. Grande contingente migratório veio com baixa ou nenhuma escolaridade para os centros urbanos e não encontrou condições de trabalho e de moradia, constituindo as ocupações urbanas possíveis, denominadas de "favelas". Um dos trabalhos pioneiros nesta análise é feito pela antropóloga e cientista política Eunice Durham, publicado em 1973, denominado "A caminho da Cidade: a vida rural e a migração para São Paulo" (Durham, 1973).

A questão migratória brasileira tem sido adensada também pelos fluxos migratórios internacionais. Segundo o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP, 2024) do Brasil, o país recebeu de 2010 a 2024, 2 milhões e 300 mil migrantes, entre residentes permanentes, temporários e fronteiriços, sendo que destes, 450.752 são de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado.

Os fluxos migratórios internacionais e nacionais são também objeto de impacto na educação pública brasileira, que é a instância que matricula o conjunto da população, principalmente as camadas mais vulneráveis, com piores condições de vida, em que as políticas públicas de habitação, segurança, saúde, emprego mostram a sua fragilidade ou inoperância. Portanto, a presença de profissionais de psicologia e assistência social nas equipes multiprofissionais permite que as redes públicas de educação possam constituir projetos educacionais, ações articuladas para compreensão de realidades complexas e urgentes, que visem o acolhimento, a compreensão da diversidade cultural e das necessidades presentes nas situações familiares fruto das condições de vida. Mais recentemente, a retomada das teorias contra-coloniais e decoloniais no campo da educação e das ciências sociais e humanas têm trazido importantes contribuições para a interpretação dos movimentos migratórios e a compreensão da realidade local na sua articulação com aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos.

**Figura 2**

*Relação do número de escolas urbanas e rurais e o número de habitantes por região do Brasil.*

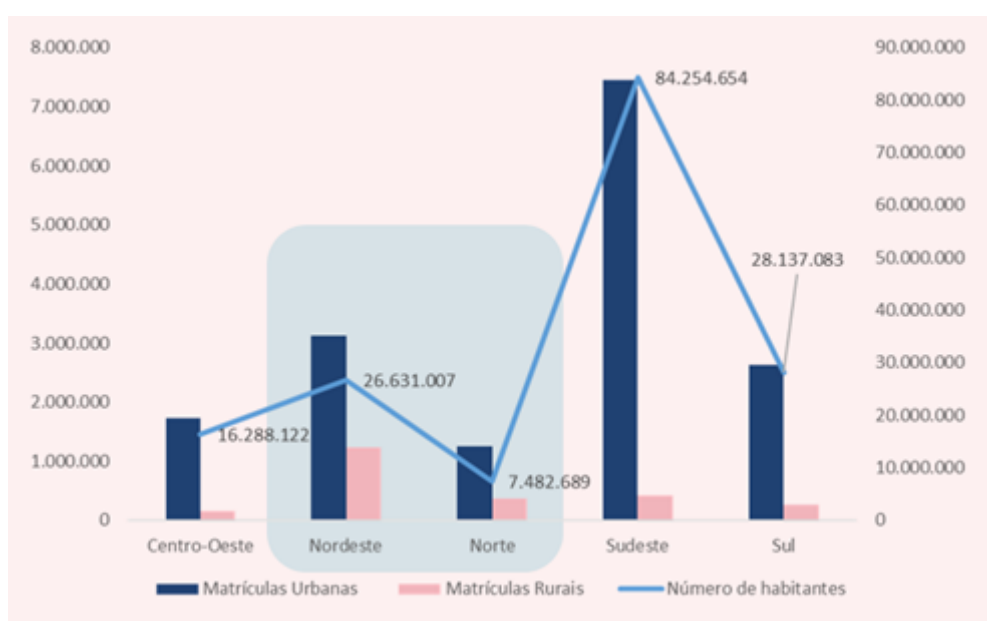


*Nota:* Elaborada pelas autoras.

A Figura 3 também acompanha o que evidenciamos no gráfico anterior, porém, neste verificamos que em todas as regiões do Brasil o número de matrículas urbanas é superior às rurais, sendo em algumas regiões, como a Sudeste, uma proporção maior de matrículas nos centros urbanos do que em regiões rurais o que identifica esta região como aquela em que o êxodo das famílias da região rural para as cidades, mais se acentuou nas últimas décadas.

**Figura 3**

*Relação do número de matrículas urbanas e rurais e o número de habitantes por região do Brasil.*



*Nota:* Elaborada pelas autoras.

Neste mapeamento inicial em todos os municípios dos estados analisados também consideramos o número de psicólogas(os) que atuam na educação básica, considerando os dados disponíveis no Portal da Transparência e sites.

Temos um total de 2.999 profissionais de Psicologia atuando na Educação Básica municipal nestes 21 entes federados pesquisados. A média entre o número de psicólogas(os) e o quantitativo de matrículas, sejam elas nas escolas urbanas ou rurais, é de 01 psicóloga(o) para cada 3.748 matrículas. Na tabela 1, trazemos esta relação por região:

**Tabela 1:**

*Relação entre o número de psicóloga(o) escolar por região brasileira e o número de matrículas urbanas e rurais*

Psicóloga(o) escolar/ Região	Matrículas (urbanas e rurais)
Centro-Oeste	5.703
Nordeste	9.130
Norte	16.012
Sudeste	2.805
Sul	2.303

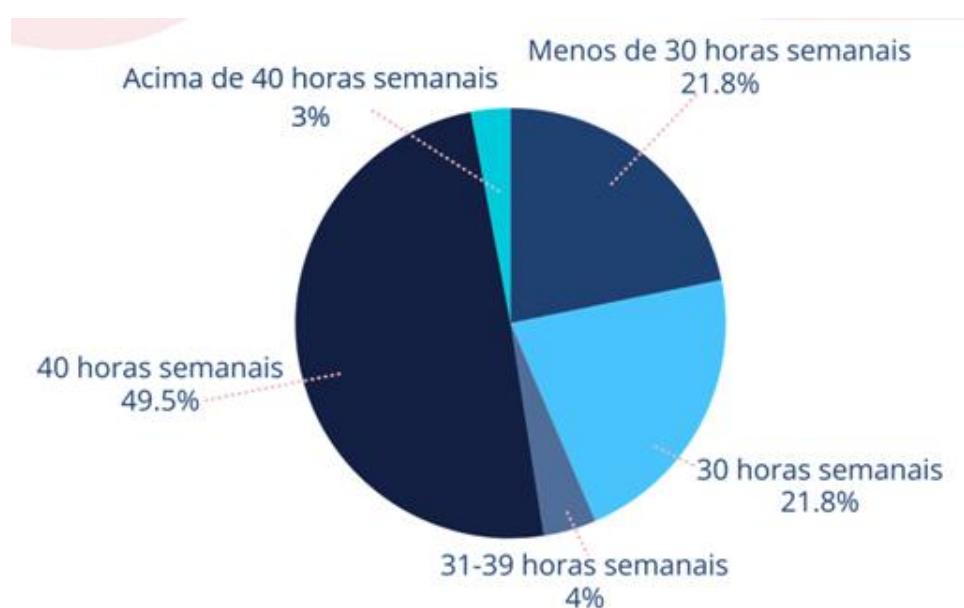
*Nota:* Organizado pelas autoras

A região com o maior número de matrículas por psicóloga(o) é a Norte (16.012), seguida do Nordeste (9.130), Centro-Oeste (5.703) e Sudeste (2.805), sendo a região Sul a que apresenta o menor número de matrícula para cada psicóloga(o) (2.303).

Quanto às condições de trabalho, acessamos as informações referentes à carga horária destes profissionais e à remuneração. Conforme exposto na Figura 4, o regime de trabalho prioritário é de 40h com 49,5% das(os) psicólogas(os) com esta carga horária semanal de trabalho; seguido de 21,8% com 30h semanais; 21,8% com menos de 30h semanais; 4% entre 31 e 39h semanais e 3% acima de 40h semanais.

#### Figura 4

Carga horária semanal das(os) psicólogas(os) escolares brasileiros.



Nota: Organizado pelas autoras

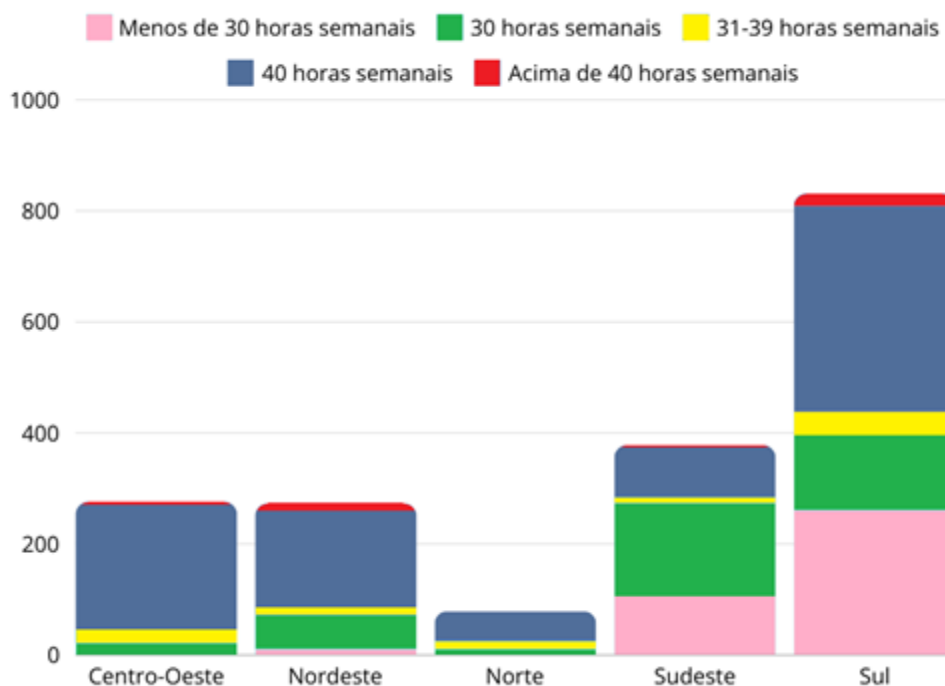
Ao analisar este dado da carga horária por região brasileira temos os dados representados na Figura 5. Na região Sudeste, observa-se o cumprimento mais efetivo da carga horária de 30 horas semanais, conforme estabelecido pela Lei 13.935/2019 (Lei nº 13.395, 2019). As outras regiões, Centro-Oeste, Nordeste, Norte e Sul apresentam a carga horária semanal de 40h com mais frequência entre as(os) psicólogas(os).

Com relação à carga horária de trabalho, está em tramitação na Câmara de deputados federal o projeto de lei PL 1.214/2019 que propõe alterar a Lei nº 4.119/1962 para fixar em até 30 horas semanais a jornada de trabalho de profissionais da Psicologia. Este PL tramita nas comissões da Câmara dos Deputados de forma conclusiva. Em caso de aprovação pelas quatro comissões da Câmara, a matéria segue para votação pelo Senado e, de lá, para sanção da Presidência da República (Conselho Federal de Psicologia, 2024, s/p). Ressaltamos que neste movimento de luta pela aprovação do PL 1.214/2019, o Conselho Federal de Psicologia criou o Grupo de Trabalho - GT 30h visando “elaborar estratégias de diálogo com a categoria e com o Legislativo para os projetos que dispõem sobre a jornada de até 30 horas semanais” (Conselho Federal de Psicologia, 2024, s/p). Compõem esse GT, o Sistema Conselhos

de Psicologia, Federação Nacional das(os) Psicólogas(os) (FENAPSI) e a Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT).

### Figura 5

*Carga horária semanal das(os) psicólogas(os) escolares por região do Brasil.*

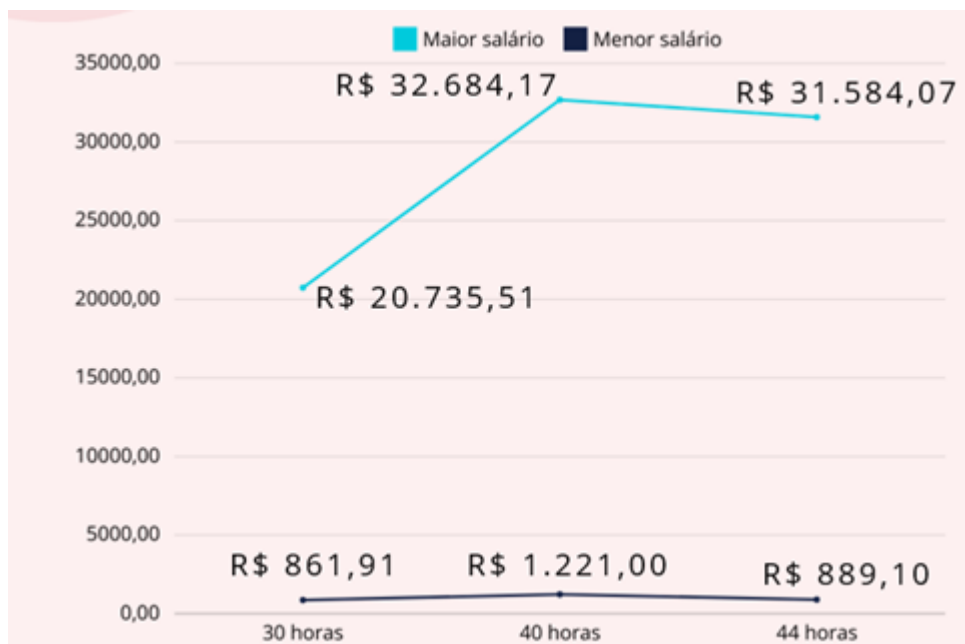


Nota: Organizado pelas autoras.

Quanto a remuneração a média salarial nacional mensal, obtida na amostra, é superior a R\$ 4.354,64 para 30 horas semanais; R\$ 5.628,60 para 40 horas e R\$ 5.485,88 para 44 horas semanais. O maior salário coletado na amostra é de R\$ 32.684,17 para uma carga horária de 40 horas semanais e o menor R\$ 861,91 para uma carga horária de 30 horas semanais, conforme exposto na Figura 6:

**Figura 6**

*Carga horária semanal e média salarial das(os) psicólogas(os) escolares brasileiros.*



*Nota:* Elaborado pela autora.

Na tabela 2 apresentamos as médias das remunerações mensais por Região brasileira, considerando as cargas horárias de 30 horas, 40 horas e 44 horas. A maior remuneração é para uma carga horária de 40 horas na Região Centro-Oeste e a menor para 44 horas na Região Nordeste.

Tabela 2: Média da remuneração mensal por Região brasileira, considerando as cargas horárias de 30 horas, 40 horas e 44 horas.

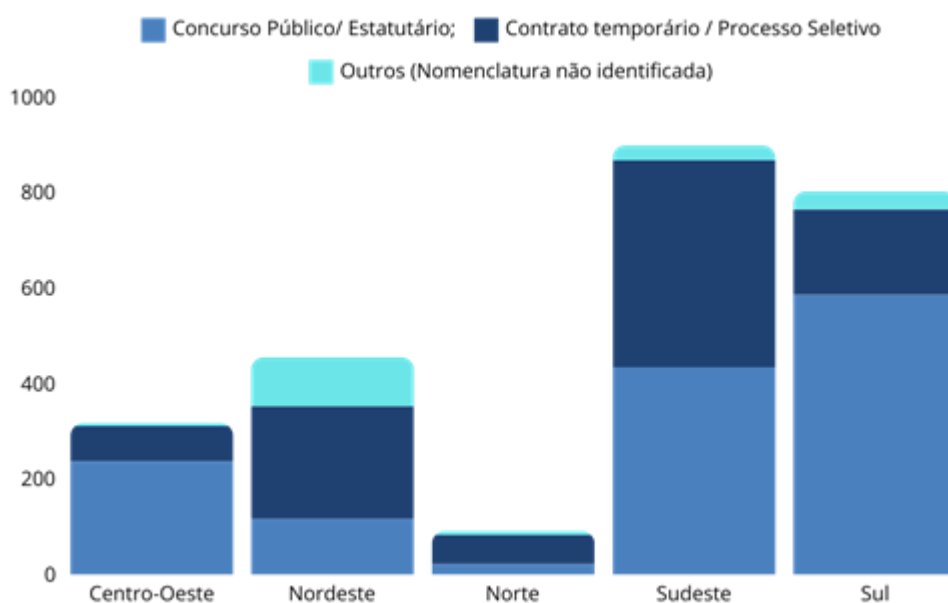
	30h	40h	44h
Centro-Oeste	R\$ 4.786,60	R\$ 8.096,59	-
Nordeste	R\$ 2.057,27	R\$ 2.674,59	R\$ 1.382,44
Norte	R\$ 2.770,83	R\$ 4.009,34	-
Sudeste	R\$ 3.885,01	R\$ 5.089,25	R\$ 2.734,19
Sul	R\$ 5.783,22	R\$ 5.893,43	R\$ 7.162,68

*Nota:* Organizada pela autora

Outro dado que também acessamos diz respeito à modalidade de vínculo da(o) psicóloga(o) com o município, 55% dos profissionais foram contratados por meio de concurso público; 45% contrato temporário/ processo seletivo e 5% outras modalidades. Levando em consideração a região brasileira, temos que nas Regiões Sudeste, Norte e Nordeste é maior a concentração de contratações por processo seletivo e cargos temporários; as Regiões Sul e Centro-Oeste concentram a maior parte das contratações por concurso público. Essa realidade é bastante grave pois as contratações precárias impedem fortemente a continuidade dos projetos e ações a serem implementadas que exijam maior perenidade e articulação com a comunidade e com os educadores. Projetos a médio e longo prazo no campo da educação são fundamentais e necessitam de recursos humanos formados para que esta atuação seja de maior qualidade. Portanto, lutar pelo concurso público, é possibilitar que projetos e programas no campo da política pública educacional sejam de fato implementados em municípios e estados e que as condições de trabalho profissional sejam garantidas pelo poder público.

**Figura 7:**

*Modalidade de vínculo considerando as cinco regiões brasileiras.*

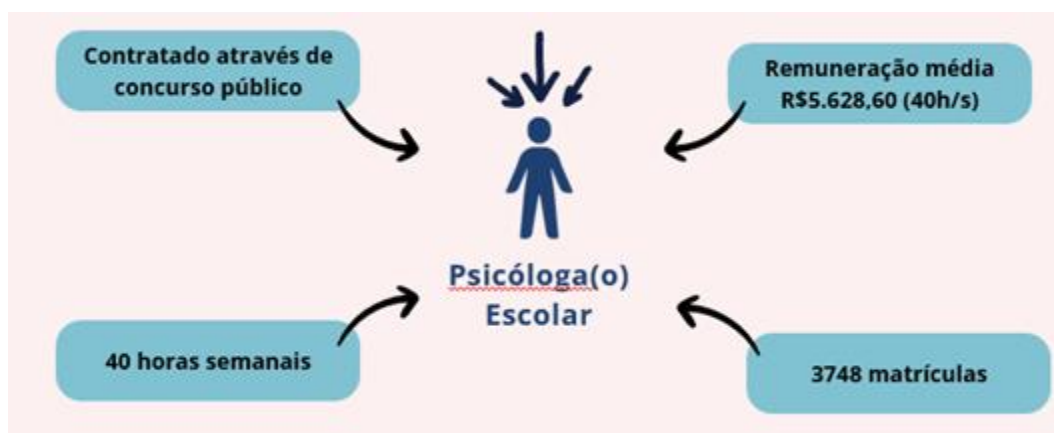


*Nota:* Organizado pelas autoras.

A seguir, apresentamos na Figura 8 um perfil da(o) psicóloga(o) inserida(o) na Educação Básica municipal com relação a contratação, carga horária, remuneração e número de matrículas atendidas por cada profissional, considerando os dados de maior tendência para cada item da pesquisa.

## Figura 8

*Perfil da(o) psicóloga(o) escolar inserido na Educação Básica no Brasil.*



*Nota:* Elaborado pelas autoras.

O mapeamento dos dados, provenientes de fontes oficiais dos governos municipais entre 2022 e 2023, indica que, desde a regulamentação da Lei 13.935/2019 (*Lei nº 13.395, 2019*), questões como a carga horária e a contratação de mais psicólogos para atender às redes, não estão sendo cumpridas pelos órgãos competentes. As orientações para os editais de contratação, bem como as condições e atribuições do cargo em municípios e estados foram elaboradas pelos Conselhos profissionais de psicólogos e assistentes sociais, com a participação das Associações das áreas de Psicologia, como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar - ABRAPEE e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP, e da área de Serviço Social, a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino em Serviço Social - ABEPSS (CFP, 2022). Mais recentemente, por meio de solicitação do Ministério da Educação do Brasil, a Secretaria de Educação Básica organizou um Grupo de Trabalho que produziu orientações nacionais para a implementação da Lei (Ministério da Educação [MEC], 2024). Considera-se que estes documentos sejam importantes subsídios para a realização de editais de contratação dos profissionais de psicologia, como também referências fundamentais para as atribuições dos cargos e salários a serem implementados nos municípios em todo o país.

Nos dados obtidos nacionalmente, observa-se que a maioria dos psicólogos(as) foi contratada por concurso público, o que corresponde a pouco mais da metade das contratações em municípios. A outra parcela ainda é contratada por processos seletivos ou por contratos temporários, delineando um quadro de precarização na inserção do serviço público em municípios brasileiros. Quanto ao número de horas previsto para o

contrato de trabalho, a recomendação das entidades da Psicologia é de que esta contratação deva ser de 30h semanais, o que não é observado na maioria dos municípios e o piso salarial de R\$ 4.750,00 (em média, três salários mínimos), conforme consta no PL 3.086/2024 (Conselho Federal de Psicologia Notícias, 2024).

É importante considerar que o Portal da Transparência expressa os modelos de contratação que são juridicamente autorizados para Entes Federados e Municípios. Dessa forma, os modelos que fogem a essas modalidades não se encontram documentados no referido Portal, como é o caso de contratações temporárias, por pregão ou licitação, utilizadas amplamente em situações de crise.

Outro dado importante refere-se à proporção entre número de profissionais contratados e número de matrículas. Embora a categoria profissional de Psicologia não tenha definido o número de profissionais adequado para o número de estudantes, é importante considerar que as atribuições exigidas para o profissionais de psicologia na educação possibilita que sua atuação seja em grupo, com programas e projetos em parceria com os diversos segmentos da escola e da comunidade, em equipe multiprofissional. Considera-se, portanto, que a discussão sobre a relação entre número de profissionais contratados, as atribuições do cargo, as necessidades das escolas em territórios mais ou menos vulneráveis, possa ser uma importante equação a ser considerada para os editais de contratação de profissionais na educação básica.

Um destaque importante que temos a observar nos dados refere-se à desigualdade regional brasileira. Essa desigualdade ocorre no campo da educação, com uma rede ainda insuficiente, número de professores aquém das necessidades e demandas locais, maior índice de analfabetos a partir de 15 anos de idade e com baixos índices de acesso e de permanência escolar. As redes mais precarizadas encontram-se nas regiões Norte e Nordeste do país onde também temos uma maior proporção de matrículas para o número de psicólogos(as) contratados(as), segundo dados desta pesquisa. Se compararmos o número de matrículas para a atuação de psicólogos na educação entre as regiões Sul (2.303) com a região Norte (16.012) vemos uma desproporção de aproximadamente sete vezes, consolidando a desigualdade regional.

### **Considerações Finais**

Ressaltamos que este estudo, apresenta um importante panorama da realidade de atuação de psicólogos(as) no país, considerando os instrumentos e informações que foram acessadas pelas vias oficiais das instituições brasileiras. Com certeza, levantamentos complementares poderão ser realizados e discussões mais aprofundadas sobre os dados serão apresentadas. As novas etapas da pesquisa

contribuirão para o aprofundamento e um conhecimento mais ampliado das práticas profissionais realizadas em contextos de grande desafio nacional e internacional.

Além disso, é fundamental estudos que tenham como objeto a compreensão dos impactos da Lei nº 13.935/2019 (*Lei nº 13.395, 2019*) na atuação das(os) psicólogas(os) escolares e educacionais, analisando as condições de trabalho, as estratégias de enfrentamento dos desafios e as possibilidades de aprimoramento das políticas públicas na área da Educação. A partir de uma perspectiva crítica acerca desta temática será possível consolidar uma atuação que efetivamente contribua para o fortalecimento da educação pública e para a promoção de um ambiente escolar democrático e humanizador.

Encontram-se em andamento as demais etapas da pesquisa que se referem ao levantamento bibliográfico sobre o tema na América Latina, bem como as etapas seguintes em que poderemos conhecer como se dá esta atuação, por meio de questionários respondidos pelos profissionais, e de entrevistas com psicólogas(os) pioneiros(as). Tem-se desdobramentos da pesquisa em dissertações, teses e pesquisas de Iniciação Científica, com publicações, tais como Silva & Souza (2025), Gonçalves et al. (2025), bem como artigos em fase de submissão em periódicos científicos. Um conjunto significativo de dados da pesquisa está disponível em apresentações realizadas durante o XVI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, no ano de 2024. No âmbito das políticas públicas, consideramos que os dados da pesquisa subsidiarão as regulamentações que venham a ser implementadas, trazendo importantes elementos para audiências públicas, debates com parlamentares e articulações com entidades.

Assim, almejamos com este estudo, contribuir com a atuação das(os) psicólogas(os) escolares e educacionais na educação básica no Brasil que atenda às necessidades regionais e de cunho ético-político para América Latina.

## Referências

- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469–475.  
<https://doi.org/10.1590/s1413-85572008000200020>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (2011). Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de

- 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/lei/l113935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l113935.htm)
- Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (2019). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm)
- Conselho Federal de Psicologia. (2024). *Notícias*. PL das 30 horas avança na Câmara. <https://site.cfp.org.br/pl-das-30-horas-avanca-na-camara/#:~:text=Projetos%20de%20Lei&text=De%20igual%20teor%2C%20tramita%20na,piso%20salarial%20de%20R%24%204.750>
- Conselho Federal de Psicologia (2019). *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA\\_web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf)
- Conselho Federal de Psicologia (2022). *Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019 - versão 2022*. [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/manual\\_lei\\_13935-final-web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/manual_lei_13935-final-web.pdf)
- Durham, E. R. (1973). *A Caminho da Cidade; a vida rural e a migração para São Paulo*. Perspectiva.
- Gonçalves, L. T. de L. & Melo, V. B. de. & Costa, E. A. G. de A. & Pinheiro, F. P. H. A. & Filho, T. L. de L. & Miranda, L. L. (2025) Psicologia Escolar no Ceará: levantamento da inserção profissional de psicólogos/os na rede pública de educação básica. *Revista AMAZônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq*, 18 (1), 64-95, jan-jun. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/17495/10872>
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, Pressupostos e Articulações com a Psicologia da Educação. In M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.) *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação* (2ª ed.) (pp. 27-62). Casa do Psicólogo.
- Ministério da Justiça e Segurança Pública.(2024). Migração no Brasil. *Boletim Informativo*, no. 04, out. 2024. [https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-da-migracao-no-brasil\\_10102024\\_versao-agosto-final-10-out-2024-1.pdf](https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-da-migracao-no-brasil_10102024_versao-agosto-final-10-out-2024-1.pdf)
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2024). Documento de Subsídios para a Implementação da Lei 13.935/2019 Diretoria de Políticas Públicas e Diretrizes da Educação Integral Básica.

[https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5065/qhcl9S8rXI36D3sjYZ2XviqC-R\\_P5mwQ.pdf](https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5065/qhcl9S8rXI36D3sjYZ2XviqC-R_P5mwQ.pdf)

- Silva, J. C. & Souza, M. P. R. de. (2025) Avanços da Psicologia na Educação Básica como Ciência e Profissão: histórico, concepções e campos de atuação. In C. Trindade & N. S. T. Leonardo & C. T. Pessoa (Orgs.) *Para além das fronteiras biológicas: psicologia escolar em busca da humanização da educação* (pp. 15-46). Pedro & João Editores. [https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2025/05/EBOOK\\_Para-alem-das-fronteiras-biologicas.pdf](https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2025/05/EBOOK_Para-alem-das-fronteiras-biologicas.pdf)
- Souza, M. P. R. de (2010). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. [Tese de Livre-docência. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo]. Repositório da Universidade de São Paulo. <https://repositorio.usp.br/item/002336398>
- Souza, M. P. R. de (2011). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. (pp 57-68). Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de & Silva, S. M. C. da S. & Yamamoto, K. (2014) *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. EDUFU.
- Souza, M. P. R. & Souza, B. P. (2016) Collectives of School Psychologists within Social Movements. In M. P. R Souza; G. Toassa & K. C. S. F. Bautheney. *Psychology, Society and Education. Critical Perspectives in Brazil*. Nova Ed.

## **Intervención educativa en el desarrollo de la argumentación infantil a través de una experiencia lúdica en el museo**

### **Intervenção educativa no desenvolvimento da argumentação das crianças através de uma experiência lúdica no museu**

Nadia Soledad Peralta  <http://orcid.org/0000-0001-9950-6949>

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Correo: [nperalta@irice-conicet.gov.ar](mailto:nperalta@irice-conicet.gov.ar); [nadisoledadperalta@gmail.com](mailto:nadisoledadperalta@gmail.com)

Mariano Castellaro  <https://orcid.org/0000-0001-5470-9662>

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

María Agustina Tuzinkievicz  <https://orcid.org/0000-0002-7443-9003>

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Juan Manuel Curcio  <https://orcid.org/0000-0001-8871-5315>

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

### **Resumen**

El presente capítulo relata una experiencia realizada por el Grupo Procesos Sociocognitivos del aprendizaje (IRICE-CONICET-UNR) y el Área de Educación del Museo Municipal de Bellas Artes Juan B. Castagnino de la ciudad de Rosario, Santa fe, Argentina. Se describe el trabajo realizado por las mediadoras del Museo con cinco grupos (en promedio 30 niños y niñas por grupo), acompañados por tres docentes. Las mediadoras integraron al recorrido participativo el juego “Erik pregunta”, diseñado como una propuesta lúdica orientada a favorecer los procesos de expresión y argumentación entre pares, en niños y niñas de entre 9 y 12 años. El juego se utilizó como herramienta didáctica para conectar el arte con las preguntas y desafíos propuestas por las cartas.

La experiencia se registró a través de observaciones (de la disposición del grupo, dinámica elegida para el uso del juego, participación y la vinculación entre las obras de arte y las temáticas de las cartas) y entrevistas (sobre percepciones respecto al objetivo del área de educación del museo, el tipo de implementación del juego y sus sugerencias). Se observó que el uso de este recurso promueve habilidades argumentativas. Las mediadoras reportaron que el uso del juego propició la participación activa de las y los niños ayudándoles a relacionarse con sus pares y el patrimonio cultural. La versatilidad del juego se plasmó en el uso de las diferentes dinámicas implementadas por las mediadoras. Los resultados de la experiencia sugieren la posibilidad de aplicación del juego en diversos contextos educativos, cuyo objetivo sea ayudar a los niños y niñas a argumentar.

Palabras clave: Habilidad Argumentativa, Interacción sociocognitiva, Juego, Educación, Patrimonio cultural.

### **Resumo**

Este capítulo descreve uma experiência realizada pelo Grupo de Processos de Aprendizagem Sociocognitiva (IRICE-CONICET-UNR) e a Área de Educação do Museu Municipal de Belas Artes Juan B. Castagnino, na cidade de Rosário, Santa Fé, Argentina. Descreve-se o trabalho realizado pelos mediadores do Museu com cinco grupos (uma média de 30 crianças por grupo), acompanhados por três professores. Os mediadores integraram o jogo “Erik faz perguntas”, concebido como uma proposta lúdica destinada a favorecer os processos de expressão e argumentação entre pares, em crianças entre os 9 e os 12 anos de idade. O jogo foi utilizado como ferramenta didática para relacionar a arte com as questões e os desafios propostos pelas cartas. A experiência foi registrada através de observações (da disposição do grupo, das dinâmicas escolhidas para a utilização do jogo, da participação e da ligação entre as obras de arte e os temas das cartas) e de entrevistas (sobre as percepções relativas ao objetivo da área educativa do museu, o tipo de implementação do jogo e as suas sugestões). Observou-se que o uso desse recurso promove habilidades de argumentação. Os mediadores referiram que a utilização do jogo estimulou a participação ativa das crianças, ajudando-as a relacionarem-se com os seus pares e com o património cultural. A versatilidade do jogo refletiu-se na utilização das diferentes dinâmicas implementadas pelos mediadores. Os resultados da experiência sugerem a possibilidade de aplicar o jogo em vários contextos educativos, cujo objetivo é ajudar as crianças a argumentar.

Palabras-chave: Capacidade de Argumentação, Interação Sócio-Cognitiva, Jogo, Educação, Patrimônio Cultural.

### **Origen y Problema**

Este trabajo resume una experiencia de intervención llevada a cabo en conjunto por el grupo Procesos Sociocognitivos del Aprendizaje de IRICE-CONICET-UNR, dedicado al estudio de la construcción del conocimiento entre pares en distintas edades, y el Área de Educación del Museo Municipal de Bellas Artes Juan B. Castagnino de Rosario, Santa Fe, Argentina, cuya misión es difundir y valorar el patrimonio cultural a través de acciones pedagógicas en colaboración con instituciones y la comunidad.

El grupo desarrolló un juego de cartas llamado “Erik pregunta”, cuyo propósito es fomentar la expresión de ideas y la argumentación en niñas y niños de 9 a 12 años. Está diseñado para ser utilizado en hogares, escuelas e instituciones interesadas en la temática. En la sección metodológica se detallan las características del juego

Según los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del Consejo Federal de Educación de Argentina (2013), entre los objetivos curriculares para el segundo ciclo de la educación primaria y séptimo grado se destacan: (a) el desarrollo de la lengua oral y escrita como medio para expresar y compartir ideas, conocimientos, sentimientos y emociones; (b) su consideración como herramienta clave para el aprendizaje y la ampliación del universo cultural; (c) el respeto e interés por las producciones de otros, junto con la confianza en la propia capacidad de expresión; y (d) la participación en diversas situaciones comunicativas, como conversaciones, entrevistas y exposiciones, haciendo uso de los conocimientos lingüísticos adquiridos. En este sentido, el juego se alinea con estos objetivos y busca potenciar dichas habilidades en su grupo destinatario.

El vínculo con el Museo Castagnino surgió del interés mutuo entre nuestro grupo de investigación y las y los responsables del museo por explorar el potencial del juego. Luego de un primer acercamiento y una entrevista, las mediadoras del museo decidieron incorporarlo como recurso lúdico en una actividad interna denominada “recorrido participativo”, con el objetivo de acercar a las infancias al patrimonio cultural, fomentando el intercambio, la reflexión y la construcción de argumentos.

El recorrido participativo es un itinerario grupal de aproximadamente una hora, en el que una o dos mediadoras acompañan a estudiantes y docentes por cuatro salas del museo, describiendo distintos aspectos de cada obra. No se trata de una visita guiada tradicional, sino de un proceso interactivo basado en ciclos de preguntas y respuestas que permiten a las y los participantes interpretar y dar significado a las

obras. En este contexto, el juego fue utilizado como un recurso didáctico que favoreció el diálogo y el intercambio entre las y los participantes.

### **Marco conceptual**

Los marcos de interacción entre pares ofrecen oportunidades para que cada niña y niño exprese sus ideas, opiniones o posiciones, al tiempo que se enriquece con las perspectivas alternativas que surgen en el intercambio (Castellaro & Peralta, 2020). En estos contextos, se activa la posibilidad de construir argumentos como respuesta a puntos de vista diferentes, incluso conflictivos, aportados por otros, entendidos como una cadena de razonamientos orientada a sostener una posición (Larraín et al., 2014). La literatura sobre argumentación infantil no es concluyente acerca de lo que las y los estudiantes son capaces de hacer al respecto, y con qué nivel de logro, en las distintas etapas de la edad escolar. Estudios han destacado el valor de la argumentación en el desarrollo del lenguaje y en el desarrollo cognitivo infantil y de jóvenes (Pérez Pérez & Crespo Allende, 2020). Sin embargo, mientras hay quienes indican que en la infancia se puede argumentar desde una edad muy temprana (Ortega de Hocevar, 2016; Pérez Pérez & Crespo Allende, 2020; Stein et al., 2020), otros sostienen que esta habilidad se desarrolla principalmente durante la adolescencia (Kuhn & Udell, 2003) o que las habilidades de argumentación se encuentran débilmente desarrolladas hasta edades avanzadas (Peralta et al., 2023). Esto sugiere que la escolaridad no estaría logrando promover las habilidades argumentativas a edades tempranas, y que su desarrollo dependería de factores individuales y contextuales.

Desde una perspectiva socioconstructivista, la argumentación se entiende como un proceso interactivo profundamente vinculado al contexto, en el que se construye un discurso para sostener una postura propia, considerando las perspectivas ajenas y utilizándolas para analizar y enriquecer el propio punto de vista (Castellaro & Peralta, 2020). Según Muller-Mirza et al. (2009), el discurso argumentativo involucra procesos psicológicos específicos, como la descentración, es decir, la capacidad de adoptar y comprender la perspectiva de otros. No obstante, la integración del propio punto de vista con el de las y los demás es una habilidad que se desarrolla de manera progresiva. En los primeros años, las niñas y niños suelen expresarse de forma egocéntrica, participando en el diálogo sin establecer conexiones explícitas con las ideas de las y los demás. A partir de los 7 u 8 años, comienzan a incorporar evidencia lógica en sus argumentaciones y experimentan sorpresa al reconocer que su pensamiento se relaciona con el de otros, lo que genera dudas y la necesidad de confirmar sus ideas al comunicarlas de manera más efectiva.

Por otra parte, Larraín et al. (2014) sugieren que la mayoría de los niños y niñas de primaria poseen habilidades de contra-argumentación escasamente desarrolladas y presentan dificultades para oponerse a las ideas ajenas y a las propias (Muller-Mirza et al., 2009). Además, sostienen que las habilidades argumentativas mejoran con la edad, no solo debido al paso del tiempo, sino también gracias a experiencias de participación en situaciones que demanden desplegar sus capacidades argumentativas. En este contexto, la escolarización puede cumplir un rol fundamental al proveer oportunidades para desarrollar estas habilidades (Mercer, 2009). En tal sentido, se destaca la importancia de abordar las habilidades argumentativas desde etapas tempranas, reconociendo que el desarrollo de la argumentación se extiende a lo largo de la infancia y la adolescencia (Ruiz Ruiz et al., 2018).

El juego “Erik Pregunta” propone abordar los procesos de argumentación entre pares, en un contexto netamente lúdico. Según Piaget (1945/1989), el juego evoluciona acorde a una secuencia de estadios en correspondencia con el desarrollo mental de niñas y niños. En un primer momento, predominan los juegos sensorio-motores, que generan placer a través de la repetición de acciones. Luego emergen los juegos simbólicos, en los que la capacidad de representación permite satisfacer deseos egocéntricos. Finalmente, entre los siete y once años, se consolidan los juegos con reglas, caracterizados por la interacción social y la construcción de normas compartidas dentro del grupo. Vigotsky (1931/1987) destacó el papel sociocultural del juego, señalando que los juegos reglados favorecen la atención, la memoria y distintas operaciones mentales de manera lúdica y placentera. En este sentido, Piaget (1947/2012a, 1964/2012b) planteó que estos juegos surgen en la etapa de desarrollo de la inteligencia lógico-concreta, cuando niñas y niños comienzan a justificar sus puntos de vista, considerar perspectivas ajenas, debatir y llegar a acuerdos. Este proceso resalta la creciente importancia de la argumentación en su desarrollo cognitivo y social.

Las investigaciones sobre argumentación en entornos educativos destacan la importancia de la dimensión institucional. Más allá de definir contenidos y metodologías de enseñanza, las instituciones educativas configuran un entorno que articula aspectos cognitivos y sociales (Muller-Mirza et al., 2009). Por ello, es fundamental analizar las prácticas argumentativas dentro de estos contextos, considerando su propósito en las propuestas pedagógicas, el momento y la forma en que debería enseñarse la argumentación, así como las estrategias más adecuadas para quienes gestionan estos espacios. Estos contextos no se limitan a la escuela, sino que también abarcan bibliotecas, centros culturales, talleres municipales, museos y otros ámbitos educativos.

En el caso de la educación mediante museos se hace referencia a la formación enmarcada dentro de un ámbito en el que participan miembros del sistema escolar,

docentes y niñas y niños, e integrantes de los museos, como las y los que realizan los recorridos, las y los encargados de la conservación de las obras, entre otros. Según Parejo et al. (2021), la pedagogía del museo no se limita solamente a su visita, sino que se refiere a programas educativos diseñados para adaptarse al público. En ese sentido, la educación desde los museos contribuye al aprendizaje de objetos; estimula capacidades sensorio-perceptivas y de reflexión; favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y lingüístico; fortalece las habilidades de asociar y observar; y, sensibiliza sobre el patrimonio histórico y cultural, despertando un sentimiento de cuidado.

El objetivo de este trabajo es describir una experiencia de intervención y vinculación institucional con el Museo Castagnino de la ciudad de Rosario, en la cual se incorporó un dispositivo lúdico como parte de las actividades habituales que la institución ofrece durante las visitas escolares de nivel primario. El juego de cartas *Erik Pregunta* fue introducido en este contexto como una herramienta orientada a promover la expresión y la argumentación entre pares en niñas y niños de entre 9 y 12 años. Diversos estudios reconocen al juego como un contexto privilegiado para el desarrollo de la argumentación infantil. Tan et al. (2022) lo describen como una experiencia situada que involucra activamente a los niños en prácticas argumentativas. En la misma línea, Reis et al. (2020) destacan que el juego estimula la discusión y el contraste de ideas, pasos iniciales fundamentales para construir argumentos en un entorno lúdico, espontáneo y creativo. Plass et al. (2015), por su parte, subrayan su valor cognitivo al permitir a los niños representar múltiples realidades, superar lo inmediato e interactuar significativamente con otros. Desde esta perspectiva, la experiencia relata el uso del juego *Erik Pregunta* como dispositivo para incentivar la argumentación dialógica entre niñas y niños en un espacio cultural y educativo como el museo.

## **Método**

### ***Participantes***

Se trabajó en colaboración con el Área de Educación del Museo Castagnino, compuesto por un equipo de seis personas que, entre otras actividades, llevan a cabo recorridos participativos para instituciones de Rosario. Las integrantes del área se identifican como mediadoras entre el público y las obras de arte exhibidas, diferenciándose de la figura tradicional de “guía”. Desde su perspectiva, la exposición es un medio de comunicación que alberga una diversidad de puntos de vista, promoviendo la reinterpretación y resignificación constante de las obras, en lugar de una mera observación contemplativa por parte del público. Este capítulo describe el trabajo realizado por las mediadoras con cinco grupos, cada uno conformado por un promedio

de 30 niños y niñas, acompañados por tres docentes durante el recorrido. Los grupos provenían de escuelas públicas y privadas de distintas zonas de Rosario, y las y los estudiantes tenían entre 9 y 12 años (correspondientes a cuarto, quinto, sexto y séptimo grado de la educación primaria de Argentina). En la mayoría de los casos, estaban acompañados por tres docentes de sus respectivas instituciones. La experiencia se desarrolló a lo largo de un mes, con una o dos visitas semanales<sup>4</sup>.

El recorrido participativo consiste en una experiencia grupal de aproximadamente una hora, en la que una o dos mediadoras acompañan a estudiantes y docentes por cuatro salas del museo, relatando distintos aspectos de cada obra. Más que una exposición guiada, se trata de un diálogo continuo entre las y los participantes, basado en un intercambio de preguntas y respuestas que facilita la interpretación y resignificación de las obras. En este contexto, las mediadoras incorporaron el juego *Erik pregunta* como recurso didáctico, utilizándolo para establecer vínculos entre la temática de cada sala y los contenidos abordados en el juego, los cuales se describen más adelante.

### **Material**

El juego consiste en una baraja de cartas de tres tipos: cartas “tema”, cartas “desafío” y cartas “puntaje”. Las cartas “tema” presentan temáticas específicas sobre las cuales las y los participantes deben expresarse y/o argumentar. Las temáticas son: Historias y personajes ficticios, Animales, Naturaleza, Educación, Amistad, Derechos y Responsabilidades, Alimentación, Deportes y Tecnología. Las cartas tema están escritas en forma de preguntas, por ejemplo: *¿Cuáles son las cualidades importantes de la amistad?; ¿Qué deporte te parece más divertido y por qué? ¿Probaste varios deportes?; ¿Qué animales te gustaría proteger y por qué? ¿Cómo podríamos ayudar a los animales en peligro de extinción?; ¿Te gusta aprender nuevas cosas en la escuela? ¿Qué es lo más emocionante que aprendiste hasta ahora?; ¿Es importante que las historias nos enseñen algo nuevo? ¿Podés contar algo que hayas aprendido de una historia?; ¿Qué te gustaría inventar en el futuro con la ayuda de la tecnología? ¿Qué problema resolvería tu invento?* (ver modelos en Figura 1).

Por su parte, las cartas “desafío” plantean retos que estimulan la reflexión y la expresión de opinión, como destacar aspectos positivos y negativos de una postura,

---

<sup>4</sup> La visita de cada contingente escolar al museo involucraba previamente la expresión de un consentimiento informado entre las partes. Esto garantizando los resguardos éticos de la experiencia, sumado al anonimato de los datos y que estos sólo fueron utilizados para fines académicos y/o investigación.

oponerse a la posición de otra persona o la propia, y/o ponerse en el lugar de una tercera persona (adulto responsable, docentes, hermanos, etc.). Algunos ejemplos de este tipo son: *“Decí lo que quieras sobre el tema”*, *“Decí lo que dirían tus maestras y maestros sobre el tema”*; *“Decí tu opinión sobre el tema y resaltá dos aspectos positivos”*; *“Decí lo que pensás y lo que podría decir alguien que está en contra”*. Las cartas “puntaje” son cartas con numeración del 1 al 3 para que cada participante puntúe los argumentos presentados por el resto.

El juego, en su versión original, está pensado para tres o cuatro jugadores, en ronda. En el medio de la ronda se colocan las barajas de cartas tema y desafío tapadas. Quien comienza la ronda toma una carta tema, lee la pregunta para el resto de las y los jugadores, y luego cada uno toma una carta desafío, la lee sin que la vea el resto, y responde a la pregunta según se lo indique la carta desafío (por ejemplo: la carta tema dice *“¿Cómo podríamos ayudar a los animales en peligro de extinción?”*, y la carta desafío indica *“Decí lo que pensás y lo que podría decir alguien que está en contra”*. Se realizaron dos exploraciones del juego con el objetivo de evaluar su comprensión, interés y eficacia para promover la argumentación dialógica, así como detectar aspectos a mejorar. La primera fue en hogares, con tres grupos de niños y niñas de 9 a 12 años. El juego fue presentado por una investigadora, quien pidió a las y los participantes que leyeran las instrucciones, jugaran al menos dos rondas y luego compartieran su experiencia en entrevistas individuales. Estas entrevistas permitieron relevar percepciones sobre el diseño, las reglas, la dificultad, las preferencias temáticas, el sistema de puntuación y las estrategias percibidas para ganar. En general, el juego fue valorado como divertido y visualmente atractivo, aunque se sugirió incorporar pequeños ajustes estéticos. Las entrevistas posteriores revelaron que las reglas eran extensas, que el sistema de puntuación se percibía como justo y que los participantes valoraban habilidades como la empatía y la claridad al argumentar. A partir de esta experiencia se simplificaron y se reescribieron algunas cartas tema que inducían respuestas cerradas. La segunda exploración tuvo lugar en una biblioteca pública, con un grupo mixto de siete niñas y niños de 9 a 12 años. Se realizó un uso adaptado del juego para observar la comprensión de las cartas y la riqueza de los intercambios. Las y los participantes jugaron en una única ronda, eligiendo temáticas y recibiendo cartas desafío asignadas por la investigadora. A lo largo de varias rondas se generaron intercambios argumentativos ricos y diversos. Esta instancia puso de manifiesto la versatilidad del juego y motivó una nueva revisión del lenguaje y el formato de las cartas. Ambas experiencias dieron indicios del potencial del juego como herramienta para fomentar la argumentación, permitieron ajustar su diseño y mostraron su posible aplicabilidad en contextos educativos y comunitarios. Asimismo, se realizó una evaluación de expertos

y expertas. Cinco evaluadores y evaluadoras revisaron la redacción de las 52 cartas tema originales, analizando el uso de lenguaje inclusivo y la formulación de preguntas abiertas. Tras esta revisión, se descartaron dos cartas y se modificó el 80% de las restantes para asegurar estos criterios. También se analizaron las cartas desafío, evaluando la redacción y clasificándolas según su nivel de complejidad. Las cartas se dividieron en dos tipos: tipo 1, de menor complejidad (por ejemplo, expresar una opinión propia), y tipo 2, de mayor complejidad (por ejemplo, expresar lo que otra persona diría). De las 22 cartas originales, se eliminó una y la clasificación alcanzó un índice Kappa de 0.89, lo que indica alta concordancia entre las y los evaluadores.

**Figura 1.**

*Cartas modelo del juego “Erik pregunta”*



*Nota:* a la izquierda (inferior y superior) figuran anverso y reverso de carta desafío; en el medio (inferior y superior) figuran anverso y reverso de carta tema; a la derecha (inferior y superior) figuran anverso y reverso de carta puntaje. Autoría propia.

**Procedimiento. Registro y sistematización.**

Durante el recorrido participativo, las mediadoras llevaban consigo el juego y, al finalizar la explicación de cada sala, lo utilizaban para iniciar y mantener un diálogo con el público. No tenían una consigna específica de uso del juego. En ese sentido, en entrevistas previas, habíamos presentado el juego a las mediadoras, les explicamos las reglas y su uso, pero se les permitió el uso libre del recurso durante el recorrido.

En este marco, realizamos observaciones no participantes sobre el uso del juego en las diversas salas, es decir, sin involucrarnos activamente. Registramos los siguientes aspectos: la disposición del grupo (parados en rondas, sentados en rondas, en grupos, entre otros); la dinámica elegida por las mediadoras para usar el juego (que diferentes niños y niñas elijan las cartas, repartir cartas por grupo, o la utilización de una técnica especial para elegir quien va a leer la pregunta); el nivel de participación de los niños y niñas, e incluso las y los docentes; la vinculación que las mediadoras realizaban entre las salas, las obras y las temáticas de las cartas.

Complementariamente, entrevistamos a las tres mediadoras a cargo de las visitas, para conocer sus percepciones respecto al objetivo del área de educación del museo, sus expectativas respecto a las y los estudiantes durante el recorrido participativo, el tipo de implementación del juego como recurso didáctico durante el recorrido y las sugerencias constructivas al respecto.

El recorrido comenzaba en el hall central, donde las mediadoras se presentaban, narraban la historia del museo, su carácter público y compartían algunas características generales del patrimonio que alberga. A continuación, iniciaban el recorrido por la muestra “En la luz está el misterio”, que consiste en una selección de obras de la colección histórica del museo, abordando la luz como tema y herramienta. Esta muestra está dividida en cuatro salas: “Drama”, “Atmósfera”, “Ensueños” y “La espera”, y el recorrido se realizaba en ese orden.

A lo largo del recorrido, las mediadoras llevaban consigo el juego Erik pregunta y, antes de comenzar, seleccionaban las cartas y las temáticas que iban a emplear. En algunas ocasiones, utilizaban las cartas en las cuatro salas, mientras que en otras lo hacían solo en algunas de ellas. Esta elección dependía de las características del grupo, el número de participantes, el nivel de participación, la atención de los niños y niñas o la percepción de que era necesario aprovechar la dinámica en ese momento. Esta práctica se repitió en todos los encuentros. En cada sala, después de presentar las obras, las mediadoras realizaban preguntas relacionadas con los colores, los trazos, las emociones que las obras evocaban, las experiencias de los niños y niñas y sus opiniones personales vinculadas con las temáticas. En este momento, comenzaban a introducir el juego como una herramienta para conectar las experiencias y opiniones de los niños y las niñas con las obras que estaban observando. Generalmente, decían: *“Aquí tengo un juego llamado Erik pregunta, es un juego de cartas, y me gustaría que alguien saque una y la lea”*.

En la sala “Drama”, luego de interactuar con las y los participantes, las mediadoras les hacían elegir una o dos obras y les contaban la historia que había detrás de ellas. Al finalizar, utilizaban las cartas tema sobre “Historias y personajes ficticios”

para continuar el diálogo. En “Atmósfera”, como se trata de cuadros con mucha luz, paisajes y animales, se utilizaron dos tipos de cartas tema, las de “Animales” y las de “Naturaleza”. En la sala “Ensueño” se utilizaron cartas sobre “Derechos y responsabilidades” y “Amistad”, junto a las cartas desafío, dado que en esta sala se encuentran obras con personas, por ejemplo, madres e hijas. Finalmente, en “La espera”, que se trata de una obra de instalación con luces de neón y diversas materialidades, se utilizaron cartas de la temática “Tecnología”.

La dinámica del recorrido era variada. Por ejemplo, en una ocasión la mediadora dividió a las y los estudiantes en tres sub-grupos, cada uno designó un representante, quien eligió una carta al azar. Luego, la mediadora leía las preguntas de la carta y todos respondían, y así pasaba por cada grupo hasta finalizar. En otros momentos, las mediadoras invitaban a las y los estudiantes a hacer una única ronda (sentados o de pie) y preguntaban quién quería sacar una carta y los niños y niñas se ofrecían y leían la pregunta a sus compañeros, para luego iniciar un debate gestionado por las mediadoras. Otra estrategia era buscar en las obras algún elemento en particular (por ejemplo, un animal) y quien lo encontraba leía a sus compañeros algunas preguntas del juego. Estas dinámicas pueden observarse en las imágenes que se presentan en la Figura 2.

## Figura 2.

*Imágenes de la experiencia*



Nota: Sala “Drama”. Autoría propia.

## Resultados

En la mayor parte de los recorridos, casi todos las y los participantes expresaron sus opiniones, respondieron con argumentos a las preguntas y debatieron entre ellos sobre la importancia de las temáticas. Incluso, en varias ocasiones, las y los docentes se involucraron en el debate. Con esta distribución de las cartas utilizadas, se pudo observar la preferencia de niños y niñas por las cartas sobre historias y animales. También generaron muchos debates las cartas sobre amistad, en la que tuvieron que hablar sobre la importancia de agradecer, pedir por favor, tener amistades con gustos diferentes, entre otras. Si bien eran niños y niñas de edades variadas, estas preferencias las notamos en todos los grupos. Las cartas desafío fueron utilizadas en relación a diversos temas, tanto aquellos que estaban incluidos en el juego de cartas como otros que surgían durante el recorrido. Esta experiencia les permitió convertirse en protagonistas del recorrido y, por lo tanto, de sus aprendizajes.

### **Con respecto a las entrevistas**

En cuanto a cómo conciben el recorrido, las mediadoras comentaron que cada muestra cuenta con un guión curatorial elaborado por las y los curadores, quienes determinan la forma en que se presenta la muestra, su sentido y el orden de las obras. No obstante, ellas añaden información adicional, realizan sus propias investigaciones y comparten detalles sobre la vida del artista y la historia del museo. Señalaron que, aunque el guion sirve como base, este se deconstruye a medida que avanzan, ya que al trabajar de manera dialógica, ajustan el recorrido según el interés del público, las edades de las y los participantes y la impronta personal de cada mediadora. Como expresaron: *“Lo que nosotros privilegamos es que la gente tenga una experiencia sensible cuando viene. Que los tiempos sean otros tiempos. Entonces, también para poder vincularse, te tenés que vincular desde un lugar de horizontalidad para poder dialogar sobre qué pasó, qué recordó, sobre las percepciones, sobre qué les gusta, sobre qué hacen, qué les gustaría hacer, cuáles son sus sueños. Todo lo que la obra va evocando, en realidad, no hay otra manera”*.

En relación a la implementación del juego, expresaron que tuvieron que realizar un trabajo previo para organizar la actividad, sobre todo en relación a decidir qué temáticas utilizarían y en qué momento. Luego trabajaron con la improvisación de lo que surge a partir de la dinámica del grupo: *“Me parece que también la variación tiene que ver con los participantes, es un poco esta dinámica cuando vos trabajás con distintos*

*segmentos, por decirlo de alguna manera. Cambia el uso del juego, cambia la dinámica, cambia todo. Por eso lo principal es lograr esa interacción”.*

Finalmente, en relación con la evaluación del uso del juego durante el recorrido, las mediadoras del museo señalaron que, para ellas, “Erik pregunta” es un recurso lúdico enmarcado dentro del programa “Comunidades Educativas”, perteneciente a el Área de educación del Museo, cuyo objetivo es promover el conocimiento y la valoración del patrimonio cultural de la ciudad mediante la vinculación de la colección Castagnino-Macro con el currículo escolar. Este programa fomenta dinámicas de diálogo que permiten a las y los estudiantes adquirir tanto conocimientos perceptivos como conceptuales. Desde esta área, se implementan diversas estrategias, siendo las preguntas la herramienta principal.

En este sentido, las diferentes temáticas que aborda la baraja de cartas se pudieron relacionar con aspectos relevantes de un conjunto de obras presentes en las exposiciones, fomentando en las infancias la propia argumentación y el respeto hacia la opinión de sus pares. Una mediadora expresó que: *“Me pareció que [el uso del juego] aporta a la dinámica, porque cuando estás todo el tiempo hablando sobre arte, por ahí hay algunos chicos que pierden el hilo, que se desconcentran. Nosotros en general intentamos que no sea solo sobre arte, pero tener la pata del juego es como que apoya a tener otros temas de conversación también, y ahí con esas temáticas y pudiendo mecharlo con las obras que había, siento que fluyó más, de una forma más dinámica, más interesante. Y está bueno también escuchar lo que tienen los chicos para decir”.*

### **Consideraciones finales**

El juego, durante el recorrido participativo, se consolidó como una herramienta clave para fomentar el diálogo sobre una variedad de temas, vinculando las obras de arte con problemáticas actuales y de interés para los niños y niñas. El uso de las cartas permitió, en algunos casos, que los niños y las niñas interpretaran las obras desde sus realidades, facilitando una conexión más personal y contextualizada. La incorporación del juego de cartas al recorrido ayudó a las mediadoras a vincular las experiencias y opiniones de las infancias con las obras de la muestra, abriendo espacios para la reflexión y el diálogo entre las y los participantes.

La versatilidad del juego se evidenció en las diferentes dinámicas que las mediadoras implementaron, adaptándolo a la participación y las características de cada grupo. La mayoría de los niños y las niñas mostraron gran interés por el juego y por la dinámica propuesta, participando activamente y compartiendo sus opiniones en los debates. Para las mediadoras, el impacto de utilizar el juego en la interacción de las

niñas y los niños con las obras fue muy positivo, ya que transformó la actividad en un diálogo, las obras y los temas tratados, promoviendo una comprensión activa y participativa en la que los niños y las niñas se convirtieron en protagonistas de su propio aprendizaje. Además, el trabajo en grupo enriqueció la experiencia, permitiendo que expusieran sus argumentos, escucharan a sus compañeros y desarrollaran habilidades argumentativas.

No obstante, esta experiencia podría mejorarse en varios aspectos. En cuanto a las cartas, sería útil incluir nuevas temáticas y desafíos relacionados con aspectos sensoriales, lo que enriquecería aún más las interpretaciones. En términos de la dinámica de trabajo, podría introducirse nuevos roles, como el de los niños y niñas actuando como mediadores, encargándose de elegir las cartas para sus compañeros. También sería beneficioso otorgar un mayor protagonismo a las y los docentes que acompañan, permitiendo que participen más activamente en el proceso. Finalmente, sería interesante incorporar una actividad de retroalimentación al final del recorrido, en la que los niños y niñas puedan dejar por escrito sus experiencias y reflexiones, lo que permitiría un cierre más profundo de la actividad.

A futuro, trabajar con el juego en museos y en educación enfrenta varios desafíos. Uno es garantizar que el juego sea inclusivo y adaptable a diferentes edades, contextos culturales y niveles de conocimiento, lo que podría implicar versiones ajustadas según las necesidades del grupo. Otro reto es integrar el juego de manera efectiva en los programas educativos y museísticos, alineándolo con los objetivos curriculares sin perder su capacidad de generar reflexión.

Por otro lado, a nivel metodológica, se torna desafiante evaluar el impacto del juego sobre el desarrollo de habilidades argumentativas y la comprensión del patrimonio cultural, dado que la retroalimentación en un entorno tan dinámico resulta compleja. Además, para asegurar la efectividad del juego, es fundamental ofrecer una formación continua a mediadoras y educadores, lo que podría incluir talleres de capacitación y la creación de recursos de apoyo que faciliten su implementación en diversos contextos.

## Referencias

- Castellaro, M. & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Consejo Federal de Educación. (2013). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)*. Ministerio de Educación.

- Freire, P., Larraín, A., Verdugo, S., Gómez, M. & Grau, V. (2020). Comprensión y producción de argumentación escrita en estudiantes de educación primaria. *Cogency, Journal of Reasoning and Argumentation*, 12(1), 69-104.  
<https://doi.org/10.32995/cogency.v12i1.323>
- Kuhn, D. & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74, 1245-1260. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00605>
- Larraín, A., Freire, P. & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Perspectivas*, 13(1), pp. 94-107.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-287>
- Mercer, N. (2009). Developing argumentation: Lessons learned in the primary school. En Muller-Mirza, N. & Perret-Clermont, A. (Eds.), *Argumentation and education* (pp.177-194). Springer.[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-98125-3\\_7](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-98125-3_7)
- Muller-Mirza, N., Perret-Clermont, A., Tartas, V. & Lannaccone, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. En N. Muller-Mirza & A. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education* (pp. 67-90). Springer.[https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_3)
- Ortega de Hocevar, S. (2016). Nuestros niños argumentan. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de lectura y escritura*, 3(6), 47-77.
- Parejo, J. L., Ruiz-Requies & Velasco-Covarrubias, C. (2021). Análisis de los programas educativos para población infantil en tres museos de Madrid. *Perfiles educativos.*, XLIII(173), 108-127.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59502>
- Peralta, N., Castellaro, M., Tuzinkievicz, M. A. & Curcio, J. M. (2023). Argumentación en jóvenes universitarios: revisión de investigaciones realizadas desde el socioconstructivismo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 21(2), <https://doi.org/10.11600/rlicsnj.21.2.5783>
- Pérez Pérez, S. & Crespo Allende, N. (2020). Desarrollo de la argumentación infantil: cambios en la dinámica interaccional y en los procesos inferenciales subyacentes. *Alpha*, 52, 91-110.<https://doi.org/10.32735/S0718-2201202100052885>
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283.  
<https://10.1080/00461520.2015.1122533>
- Piaget, J. (1989). *La formation du symbole chez Venfant: Imitation, jeu et reve, image et representation.*(Obra original publicada en 1945). Delachaux & Niestle, S. A.

- Piaget, J. (2012a). *La psicología de la inteligencia*. (Obra original publicada en 1947). Siglo XXI.
- Piaget, J. (2012b). *Six études de psychologie*. (Obra original publicada en 1964). Folio Essais.
- Reis, J. A., Marques, R. M., & Duarte, E. C. (2020). Análise da produção argumentativa com uso de jogo didático investigativo em uma aula de Biologia. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 11(1), 341-360.  
<https://doi.org/10.26843/rencima.v11i1.1725>
- Ruiz Ruiz, N. Y., Villamil Salazar, L. I., Vergel, J. A. & Aguilar Torres, D. P. (2018). La importancia de la discusión oral entre pares estudiantiles para el desarrollo de la competencia argumentativa en el currículo de Lenguaje de primaria. Un estudio de caso en un colegio rural de Colombia. *Voces y silencios. Revista latinoamericana de educación*, 9(1), 77-92.  
<https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.05>
- Stein, A., Migdalek, M.J. & Rosemberg, C.R. (2020). Narration, argumentation and explanation: a study of the discourse units in spontaneous conversations at mealtimes. *Culture and Education*, 32(4), 705-737.  
<https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819123>
- Tan, E.-M., Jan, M., & Tan, S.-H. (2022). Context of argumentation with a role-playing board game - an activity theory perspective. *Research and practice in technology enhanced learning*, 8(2), 245–276.  
<https://rptel.apsce.net/index.php/RPTEL/article/view/2013-08016>
- Vigotsky, L. (1987). *Formación de las funciones psíquicas superiores*. (Obra original publicada en 1931). Paidós.

## Vivencias y aprendizaje expansivo en un sistema de actividad de formación docente

### Experiências e aprendizagem expansiva num sistema de atividades de formação de professores

Natalia Gómez<sup>5</sup>  <https://orcid.org/0009-0008-3146-324X>

Universidad Jauretche - UNLP (Argentina)

Correo: [gomez\\_natalia@hotmail.com](mailto:gomez_natalia@hotmail.com)

#### Resumen

El trabajo 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 Mag. Cristina Erausquin. El sistema de actividad objeto de indagación (Engeström, 2001) es un Instituto de Formación Docente, de una ciudad de Río Negro, Argentina, atravesado por históricas contradicciones en la tensión de inclusión-exclusión educativa y social, visibilizada en pandemia y en el reencuentro presencial. Esa visibilización puede posibilitar algunas transformaciones expansivas del sistema (Erausquin y Gómez, 2021). Objetivo: Explorar narrativas y vivencias de situaciones atravesadas durante la pandemia y en la presencialidad, por docentes en formación. Método: análisis de caso de tipo cualitativo. Se recogen datos con Cuestionarios de Situaciones Problemas de Intervención e Instrumentos de Reflexión y se analizan datos con Matriz Multidimensional para Análisis Complejo de la Práctica Educativa y Matriz de Análisis del Aprendizaje Expansivo (Erausquin, 2019) y datos complementarios. Resultados: En la complejidad del sistema, emergen durante la pandemia y post-pandemia continuidades y rupturas. En el *cruce de fronteras* entre instituciones educativas y comunidades que habitan territorios de gran desigualdad social, hay transformaciones.

---

<sup>5</sup> Docente e Investigadora Instituto de Formación Docente Continua, San Carlos de Bariloche, Río Negro. Proyecto Bial 2022-2024 CONICET. PIO 009. Universidad Jauretche. UNLP - Proyecto UBACyT 2020-2024, investigadora. Miembro SIP: 4917. Argentina.

Palabras claves: inclusión, vivencias, formación docente, aprendizaje expansivo, contradicciones.

### Resumo

O trabalho faz parte do projeto UBACyT "Apropriação participativa de conhecimentos, experiências e ferramentas psico-sócio-educativas em quadros de atividade inter-agências. Enfrentando desafios de inclusão com sujeitos de direitos em contextos atravessados por desigualdades e diversidades" dirigido pela Mag. Cristina Erausquin. O sistema de atividade investigado (Engeström, 2001) é um instituto de formação de professores numa cidade de Río Negro, Argentina, atravessado por contradições históricas na tensão inclusão-exclusão educativa e social, tornadas visíveis nas pandemias e no encontro presencial. Essa visibilização pode possibilitar algumas transformações expansivas do sistema (Erausquin e Gómez, 2021). Objetivo: Explorar narrativas e experiências de situações vivenciadas por professores em formação durante a pandemia e em sala de aula. Método: análise qualitativa de casos. Os dados são recolhidos com Questionários de Situações Problemáticas de Intervenção e Instrumentos de Reflexão e os dados são analisados com Matriz Multidimensional de Análise Complexa da Prática Educativa e Matriz de Análise da Aprendizagem Expansiva (Erausquin, 2019) e dados complementares. Resultados: Na complexidade do sistema, emergem continuidades e rupturas durante a pandemia e pós-pandemia. No cruzamento de fronteiras entre instituições de ensino e comunidades que habitam territórios de grande desigualdade social, há transformações.

Palavras-chave: inclusão, experiências, formação de professores, aprendizagem expansiva, contradições.

### Introducción

El trabajo 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 Mag. Cristina Erausquin. Se ha enmarcado asimismo en el Proyecto de Investigación PIO- CONICET "*Justicia territorial, lazos sociales y praxis, transformando diálogos de saberes en diálogos de haceres: hábitat, educación, salud y trabajo entre pandemia y post pandemia*", dirigido por Dr Horacio Bozzano y co-dirigido por Magister Cristina

Erausquin. En dicho Proyecto se desarrolló el *Eje Educación, Lazo social y Subjetividad en Educación* en el que ha participado la autora del presente trabajo.

La *investigación etnográfica, hermenéutica, cualitativa*, en Psicología y Pedagogía, se revitaliza y despega de un lugar de pura “autoridad”, que podría vaciarla de sentido y sobre todo de novedad. Ayudando a pensar y a hacer lo que otrxs necesitan pensar y hacer, crecemos descubriendo algo nuevo entre todxs. La Investigación se enriquece en su interrelación con la Intervención, entretejiéndose con un modelo de Extensión Crítica en la Investigación-Acción Participativa, más allá de la pura transferencia de saberes y como genuina co-construcción. El saber psico-socio-educativo es un desafío cotidiano de deconstrucción y co-construcción. Tanto *Educación* como *Investigar* consisten hoy en apuntalar y desapuntalar, tejer y destejer, para descubrir un recorrido singular, no necesariamente individual, ya que lo colectivo es también *singular*. La apropiación de un saber es su construcción, de-construcción y co-construcción y el educador acompaña al educando a superar “lo dado” y superarse a la vez, liberando fuerzas y promoviendo visibilidades. Tanto la Psicología como la Pedagogía se conformaron en la modernidad como *disciplinas estratégicas*, y hoy atraviesan la crisis contemporánea del *experimento escolar moderno*, e intentan una *experiencia educativa compartida* de transformación de saberes, vivencias y potencias con un *giro contextualista o situacional* (Baquero, 2002).

Hace falta desnaturalizar la mirada colonialista y moderna, construída sobre niñxs, adolescentes y adultxs que fueron configuradxs como *alumnos* – sin luz – y sobre la escuela como *iluminadora* de una sola perspectiva del mundo. Creando *unidades de análisis* con enfoque inter-disciplinario e inter-agencial, para superar *reduccionismos* que han visto en cada problema educativo sólo el reflejo de déficits o discapacidades de individuos, familias o clases sociales, a remediar o corregir o por la escuela o por la intervención psicológica individual. Ello lo hacemos colectivamente, inspirándonos en Orlando Fals Borda (1979) y sus *sentipensares*, en Pablo Freire y su *enseñar aprendiendo y aprender enseñando*, y en Vygotsky y su articulación de significados y sentidos en unidades de análisis dialécticas y dialógicas.

Se enfoca con ese marco epistémico las *trayectorias educativas* como también las *trayectorias de formación y profesionalización educativa*. *Trayectorias de estudiantes* – niñxs, adolescentes, jóvenes y adultxs – que dejan de ser configuradas desde un supuesto *deber ser como punto de partida*, o sea como “*trayectorias ideales*”, nos convocan a elegir acompañar y apuntalar “*trayectorias reales*”, desde puntos de partida, tiempos y posibilidades diversos de todxs lxs *sujetxs de derecho*. Eso requiere acompañar *trayectorias académico-curriculares*, dentro de la escuela, entrelazándolas con *trayectorias vitales* más allá de los muros que rodean la escuela. Porque sino

¿aprender qué, para qué, si no se convierte el aprender en una apertura de horizontes y potencias para la vida misma?. Esto forma parte de una *concepción social e interactiva* del aprendizaje en la que necesitamos formarnos y co-formarnos, si pretendemos acompañar hacia un horizonte futuro a nuevas generaciones que habitarán el mundo cuando nosotrxs ya no estemos.

### **Objeto de indagación.**

El sistema de actividad objeto de indagación es un Instituto de Formación Docente, público, estatal, gratuito, situado en San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina, zona atravesada por históricas contradicciones en la tensión de inclusión-exclusión educativa y social, especialmente visibilizada en pandemia y en el reencuentro presencial. Entendemos que su visibilización crítica puede posibilitar algunas *transformaciones expansivas* del sistema (Erausquin y Gómez, 2021). La indagación se sitúa en este Instituto, en el período 2020 y 2022, en dos Profesorados: Educación Especial y Educación Inicial. El sistema de actividad (Engeström, 2001) que conforma dicho Instituto es atravesado por complejas tensiones de inclusión – exclusión, que entranan desigualdades sociales, de género, de discapacidad y cuestiones étnicas. Dichas tramas configuran contradicciones históricas, agudizadas en dos momentos de fuerte crisis social en la región, a las que la comunidad educativa ha interpelado, construyendo algunas propuestas y estrategias colectivas que continúan desplegándose.

**Objetivo:** Explorar *vivencias* (Vygotsky, 1934) a través de narrativas de situaciones atravesadas durante la pandemia y en la presencialidad posterior, por las y los *docentes en formación*.

#### **Objetivos específicos:**

- a. Analizar aspectos que se destacan de las vivencias en la formación docente durante la pandemia.
- b. Identificar algunos cambios intra-sistémicos que inician en la pandemia y continúan en la presencialidad.
- c. Distinguir a partir de las vivencias aspectos que impactan en el aprendizaje expansivo de los sistemas de actividad.

## Marco Teórico

El marco epistémico es la perspectiva socio-histórico-cultural de Lev Vygotsky y la Teoría de la Actividad de Yrjo Engeström, articulando sus principales ejes con la Investigación-Acción-Participativa de Fals Borda y la concepción de educación y conciencia de Freire como “epistemologías del sur”.

*Vivencia* en el sentido de Vygotsky (*pereshivania*, 1934) como unidad de análisis de la conciencia, porque articula procesos intelectuales y afectivos, pasados, presentes y futuros, individuales y colectivos, con el origen social del desarrollo de la subjetividad y el aprendizaje.

El cruce de fronteras y el aprendizaje horizontal inter-agencial entre diferentes sistemas – escuelas - nivel formativo superior no universitario – universitario – familias – comunidades – contribuye al *aprendizaje expansivo*, enfrentando conflictos y contradicciones en la co-construcción de nuevos caminos posibles (Engeström y Sannino, 2020).

## Metodología

Se trata de un análisis de caso de tipo cualitativo en un Instituto de Formación Docente, de una de las ciudades más pobladas de Río Negro en Argentina.

Se recogen datos con *Cuestionarios de Situaciones Problemas de Intervención e Instrumentos de Reflexión* (Erausquin, 2019) administrados en grupos-clase de dos profesorados del mencionado instituto y se analizan con *Matriz Multidimensional para Análisis Complejo de la Práctica Educativa (M1)* y *Matriz de Análisis del Aprendizaje Expansivo (M2)* (Erausquin, 2019). Estas matrices comprenden una cierta cantidad de dimensiones, las cuales tienen ejes y cada eje cuenta con 5 indicadores.

**Tabla 1.**

*Matriz 1. Dimensiones y cantidad de ejes.*

Dimensión	1.	2.	3.	4.
	Situación– problema	Intervención profesional	Herramientas	Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso
Cantidad de ejes	7	8	2	2

*Nota:* elaboración propia a partir de la bibliografía de Erausquin (2019).

**Tabla 2.**

*Matriz 2. Dimensiones y cantidad de ejes.*

Dimensión	5. Aprendiza- je de la experiencia	6. Cambios de la intervención	7. Funciones en el área psicoeduca- -tiva	8. Historiza- ción	9. Multivocali- dad y perspecti- vismo	10. Las contradi- cciones en relación al cambio
Cantidad de ejes	3	6	2	1	1	1

*Nota:* elaboración propia a partir de la bibliografía de Erausquin (2019).

Ambos grupos-clase de los dos profesorados, son docentes en formación de espacios curriculares de segundo año. La primera toma se realizó en el primer cuatrimestre de 2021 a ocho docentes en formación de la Carrera de Educación Inicial. Seis cuestionarios incluyen pre y post-test al finalizar la cursada. La segunda toma se realizó en el primer cuatrimestre del año 2022, a siete docentes en formación de la Carrera de Educación Especial, de los cuales dos son docentes en ejercicio.

La muestra se justifica en tanto la autora del trabajo fue docente en ambos espacios curriculares y donde el *Cuestionario* y el *Instrumento de Reflexión* también fueron considerados como recursos pedagógico-didácticos para reflexionar sobre sus aprendizajes. Asimismo, en el grupo-clase del profesorado de educación inicial, también el *Cuestionario* y el *Instrumento de Reflexión* fueron administrados por los docentes en formación, a otros docentes en ejercicio de cinco escuelas de la misma ciudad.

Por último, se incorporan notas de campo y de la observación participante del Instituto, dada la inserción docente de la autora.

### Análisis

Las situaciones problema, intervenciones y aprendizajes que testimonian las narrativas, describen y reconocen tramas cooperativas y colaborativas que posibilitaron sostener trayectorias pedagógicas y desarrollar prácticas sociales ante necesidades básicas insatisfechas que acuciaron durante la pandemia. La puesta en valor de esa *comunidad de aprendizaje* (Wenger, 2001) en germen, que interpela la injusticia con una praxis social, emerge como conciencia (Freire, 2012), operando como “segundo estímulo” (Engeström y Sannino, 2020) que refuerza la *apropiación participativa* (Rogoff, 1997) de su rol como un aprendizaje de modo expansivo. Construyendo *zonas de desarrollo próximo* entre agentes formadores y en formación, promueve una “doble apuesta” en la formación docente (Erausquin y Gómez, 2021); “doble apuesta” que abre situaciones novedosas, en el aquí y ahora, en la participación conjunta entre agentes educativxs y abre otros horizontes posibles en la co-construcción con otros hacia el

futuro. La ética dialógica nos interpela en la implicación in situ y hacia el futuro, también revisitando el pasado, tal como expresa Erausquin (2017):

El mundo necesita promover la co-construcción del “sujeto ético y sus legalidades” (Bleichmar, 2008), en una trama cultural capaz de revisar sus inercias y transformar su capital. Necesitamos generar acuerdos dialógicamente construidos, enmarcar normas éticas en el contexto y sus transformaciones y heterogeneidades, y ello conforma un desafío significativo y relevante en una sociedad como la nuestra, que atravesó la impunidad, la dictadura, la corrupción, el autoritarismo, la inequidad y la desigualdad – casi como norma - en largos períodos de su historia. (p. 141)

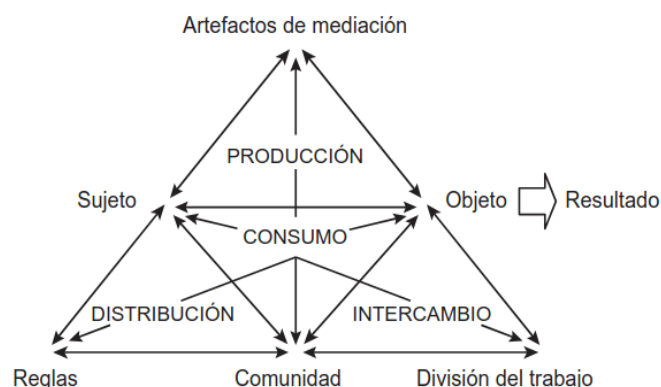
Los cambios parecen ser promovidos mediante herramientas conceptuales, relacionales y recursos tecnológicos de esta experiencia de aprendizaje, configurada por la *memoria narrativa colectiva* y la *reflexión retroactiva* convocadas (Engeström, 1992), en y desde el propio sistema de actividad como *aprendizaje expansivo* orientado al futuro. Aparecen articuladas en la intervención relaciones contextuales: entre docente-estudiante, estudiante-estudiante y con docentes en ejercicio.

Asimismo, se identifican modificaciones en las *reglas* del sistema de actividad. Por un lado, se destaca la importancia de institucionalizar la reunión del claustro docente en el cronograma de reuniones generales que fortalecen la vida democrática de la institución, así como, la iniciativa de un grupo de docentes que concentran la información de lxs consejerxs en dicho claustro y de lxs delegadxs del sindicato en determinadas aulas virtuales. Esta modificación persiste como continuidad del momento de la pandemia a la vuelta a la presencialidad.

Por otro lado, se destaca otra continuidad, entre dichos momentos, en los aspectos administrativo-pedagógicos: las planillas de asistencia, las actas de exámenes parciales y finales y los encuadres y programas de cursadas, que se re-organizan para su visualización compartida a través de diferentes programas virtuales. Asimismo, se ampliaron los plazos para rendir exámenes finales, de acuerdo a normativa y por la excepcionalidad de que en julio 2020 no se produjo el llamado correspondiente dado el contexto de re-organización general del sistema de actividad. Es interesante pensar en ese punto cómo *una pausa* ante un contexto de profundo impacto social, la cual es vital para realizar otras modificaciones. Así, puede pensarse que han producido otros aprendizajes intra-sistémicos dada la continuidad de algunas de estas modificaciones al regresar a la presencialidad. Se explicita cómo se concibe el sistema de actividad según la *segunda generación de la teoría de la actividad* para comprender las relaciones analizadas intra-sistémicas:

**Figura 1.**

*Segunda generación de la teoría de la actividad.*



*Nota.* Adaptado de *Figura 2. Sistema de Actividad. Engeström y Sannino Fuente:*

*Fig.2. Engeström y Sannino (2020), Mind, culture & activity. p. 6, de Erausquin y Funes Molineri, 2022, fuente académica. Artículo de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.*

Es destacable mencionar que otra investigadora del mismo Proyecto UBACyT, Néspolo (2022) también analizó la “construcción dialógica y dialéctica de nuevos dispositivos y formatos para la acreditación en la formación docente” en otra provincia del país y con transformaciones realizadas en el “cruce de fronteras” durante la pandemia.

En la misma línea, las y los docentes en formación – estudiantes del Instituto del Profesorado – destacaron en los *Instrumentos de Reflexión* administrados, la organización de la plataforma virtual creada por el Instituto Nacional de Formación Docente, la cual se utiliza en la formación inicial y formación continua, por docentes en formación y en ejercicio de todo el país; a las reuniones a través de plataformas digitales para videoconferencias, las cuales fueron promovidas por la contratación de un servicio privado a través del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia para tener cuentas específicas y desarrollar la labor, coordinadas por las y los profesores; y, a las tutorías personalizadas como puntos de apoyo claves. En este punto es destacable que, los instrumentos informáticos nombrados son garantizados por políticas públicas, a nivel nacional y provincial, que promueven su uso acercándose a aspectos igualitarios de *inclusión educativa*. Aún así, fue analizado en otro trabajo las desigualdades que aparecen con más fuerza en momentos de crisis social en el sistema de actividad (Gómez, 2021). En esta misma línea, durante el período 2020-2022 se incrementaron las enfermedades explicitadas por docentes en formación y en ejercicio que sería otro

punto nodal de análisis cuando acontecen crisis sociales. Como explicita Murillo (2021) cuando “lo siniestro” habita cotidianamente, la angustia constante y el malestar social impacta en nuestros cuerpos a nivel social.

Por ello, cobra relevancia que los *instrumentos de reflexión* se transforman en potenciales artefactos para la “remediatización de la memoria del sistema de actividad” (Engeström, 1992) y esta operación posibilitó un “cruce fronteras” entre diferentes instituciones educativas, no sólo de la región sino del país, para el enriquecimiento de comunidades sociales “vulnerabilizadas” (Terigi, 2012) por la desigualdad. La investigación-acción promueve intercambios sistemáticos de estrategias de gestión territorial, para que las comunidades puedan construir objetivos compartidos, aprender unas de otras a resolver problemas, con agencialidad y demanda al Estado en materia de educación-salud-desarrollo-trabajo-hábitat, para defender y fortalecer derechos y deseos de todos a aprender y a tener horizontes vitales.

### **Hallazgos atravesados por categorías de análisis del enfoque socio-histórico-cultural.**

#### *La Inter-agencialidad como fortaleza*

Engeström distingue tres estructuras para pensar la inter-agencialidad: coordinación, cooperación y comunicación reflexiva. Se cree que en este contexto de elaboración y por las reflexiones encontradas en los instrumentos se acercan a la comunicación reflexiva:

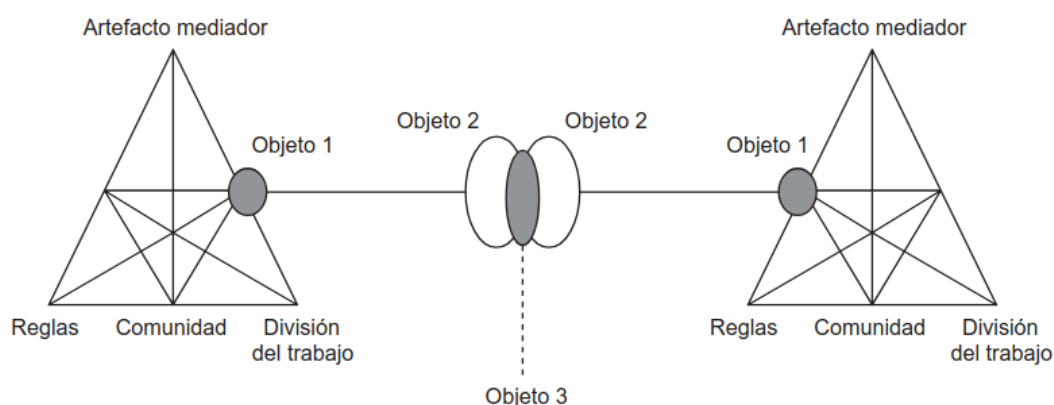
los agentes re-conceptualizan su propia organización, sus interacciones y el propio dispositivo en el que se ordena su actividad. Problematizan objetos, guiones e interacciones a través de la reflexión sobre la acción (Schön, 1992), mientras que en las estructuras de coordinación y cooperación, la reflexión es en la acción. Está implícita una acepción de la ZDP (Vygotsky, 1988) como área que va más allá de la comprensión y dominio individual, en la que todos aprovechan el apoyo de instrumentos e indicaciones de los otros. Es una zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades (Erausquin, 2007). (Erausquin, 2014, págs. 11-12)

Como explicita una docente en formación en un Instrumento de reflexión: “Aprendí a valorar la presencia del otro como co-formador según lo compartido con mi compañera, ambas valoramos este proceso de aprendizaje como significativo para nuestra formación”.

En la tercera generación de la teoría de la actividad (Erausquin, 2014; Engeström y Sannino, 2020) hay como mínimo dos sistemas de actividad que interactúan por un objeto parcialmente compartido.

**Figura 2.**

*Tercera generación de la teoría de la actividad.*



*Nota.* Adaptado de *Figura 3. Constelación de Sistemas de Actividad.* Fuente: *Fig. 5. A constellation of activity systems Engeström y Sannino (2020), Mind, culture & activity, p. 9,* de Erausquin y Funes Molineri, 2022, fuente académica. Artículo de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

En un instrumento de reflexión de un docente en formación y que ya está en ejercicio manifiesta:

“Soy docente y desde que abordé los conceptos mediante el material y las explicaciones de los profesores pude ir aprendiendo contenidos, en conjunto con la práctica diaria.

Al estar en un grupo de estudio, en donde los 3 somos docentes, se puede resignificar y encontrarle sentido a lo hablado en las clases”.

El trabajo compartido en la formación de formadores y el trabajo en las escuelas con las niñas, adolescentes y jóvenes son atravesadas por las contradicciones que implican construir significados y sentidos educativos en los aprendizajes, interpelando qué se construye entre las teorías y las prácticas. Hay extensa bibliografía, al menos, que interpela las memorias entre psicología y educación y los aprendizajes que se co-construyen.

En otro Cuestionario seleccionado, se identifica como situación de aprendizaje el acompañamiento con/a pares y familiares de alumnxs en un reclamo colectivo – en la

Ruta - ante la injusticia de la desigualdad social y el rezago educativo en grupos socialmente *vulnerabilizados* (Terigi, 2007). La necesidad de que se escucharan sus voces colectivas en la calle, ante la insatisfacción de derechos básicos durante la pandemia, se entrelazó como práctica social, en una comunidad que se vivía empoderada, reclamando con otros frente al periodismo y frente al poder político gubernamental. Y la profesora en formación era parte de esa movilización comunitaria.

En todas las respuestas al Cuestionario recogidas, aparece la valorización del trayecto educativo con relación al trayecto vital, reconociendo como apoyo su función, como también la de los otros para seguir estudiando, en ese momento tan crítico. Los aspectos emocionales, relacionales y cognoscitivos del *aprendizaje* que la respuesta al instrumento refleja, recuperan *prácticas sociales comunitarias*, de solidaridad y acción común, y su impacto en la intervención sobre la realidad que acontece. Emerge así la posibilidad de empoderar a estos cursantes para continuar estudiando, aumentar su potencia, e incluso profundizar saberes y *praxis* de transformación en la futura intervención docente, fortaleciendo la *inclusión educativa* de sus estudiantes. Ello implica aspectos ético-políticos que visibilizan contradicciones y desigualdades sociales y orientan a una respuesta activa y co-construida, enlazando perspectivas del presente hacia el futuro, en la esperanza y conciencia de estudiar y participar con otros, compañerxs y docentes (Erausquin, 2017, págs. 135-146).

Por último, cabe el desafío de reflexionar desde la perspectiva de la cuarta generación de la teoría de la actividad que proponen Engeström y Sannino (2020) ante las complejidades que se presentan como la pobreza, el cambio climático y la pandemia. En esta última narrativa, se presentan las condiciones estructurales como problemáticas. Desde esta perspectiva:

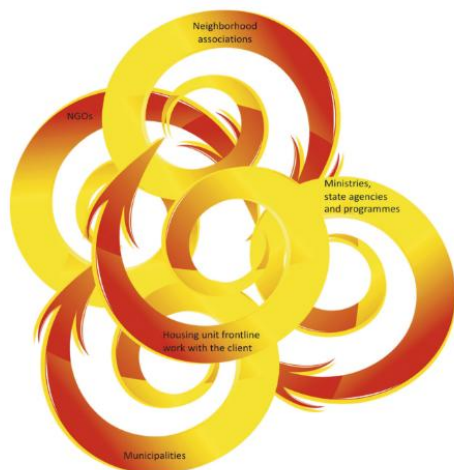
La *cuarta generación de la teoría de la actividad* enfoca coaliciones de trabajo heterogéneas, para resolver problemas sociales críticos y crear alternativas sostenibles al capitalismo en sus formas más salvajes (...) actividades heterogéneas se articulan en *objetos* relacionados con el futuro del planeta y la humanidad: la emergencia socio-económica, ecológica y humanitaria. *Coaliciones* enfocadas en estos objetos operan en diferentes niveles jerárquicos de la sociedad y representan tipos de trabajo cualitativamente diferentes. Sus actores aprenden a operar a través de iniciativas concertadas, más que por orientaciones arriba-abajo (top-down). Si bien hay fluctuaciones, algunos actores clave parten y algunas organizaciones se redefinen, nuevos actores ingresan, las organizaciones se reagrupan (...). (Erausquin y Funes Molineri, 2022, p. 68)

Estos *objetos complejos y huidizos* requieren de intervenciones en múltiples niveles, y sectores, mediante políticas públicas y el *cruce de fronteras*, donde la

participación del conjunto impacta en las contradicciones y alcanza objetivos (ídem, p. 68).

### Figura 3.

*Cuarta generación de la teoría de la actividad.*



*Nota.* Adaptado de *Figura 4. Ciclos de coaliciones heterogéneas de aprendizaje expansivo* Fuente: *Fig. 6. Coalescing cycles of expansive learning. Engestrom y Sannino (2020). Mind, culture & activity, p. 12*, de Erausquin y Funes Molineri, 2022, fuente académica. Artículo de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

### **Interrogantes abiertos y discusión de resultados.**

En la complejidad del sistema, emergen durante la pandemia y la post-pandemia continuidades y rupturas.

Transformaciones administrativas y pedagógicas se destacan en los Cuestionarios y en las voces de agentes formadores y en formación como *instrumentos mediadores de la acción educativa*, y como *reglas* que reordenan la división del trabajo de un modo contextualizado.

En narraciones y vivencias se explicita la potencia del trabajo inter-agencial para la co-construcción de intervenciones y estrategias colectivas de abordaje situacional efectivo para sostener la inclusión socio-educativa.

En el *cruce de fronteras* entre instituciones educativas y comunidades que habitan territorios de gran desigualdad social, hay transformaciones. Pero, ¿impactan en la re-mediatización de nuevos significados y aprendizajes que expandan los ya instituidos?.

Resulta importante continuar indagando si en el *cruce de fronteras* entre instituciones educativas y comunidades y familias que habitan territorios atravesados por una fuerte desigualdad social, esas transformaciones impactan realmente o no en la re-mediatización de nuevos significados y aprendizajes que expandan los ya instituidos.

### Reflexiones finales

El *narrar* y el *escribir*, en este caso, las respuestas a los *Cuestionarios e Instrumentos de Reflexión* administrados, implicaron poner palabras a la experiencia vivida, recuperarla y apropiarla. Se relataron situaciones e historias que tienen como rasgo central el esfuerzo por tratar de entender, descubrir explicaciones, reflexionar. La *narración* permite traducir los acontecimientos, confusos, apiñados, ambiguos, impersonales, en algo único e inédito que nos pasa y de los que tomamos posesión y posición. Permite entender y por eso se vincula con el saber, pero también devela las emociones en juego.

En ese sentido posibilita el acceso a la experiencia situacional, contextualizada, singular, afectiva y cognitiva de las prácticas educativas. Deja atrás la idea de la enseñanza y el aprendizaje como “experimento controlable y predecible” (Baquero, 2002). Permite visibilizar los conflictos y las tensiones de una práctica siempre con otros. Abre el trabajo de elaboración e historización, de memoria colectiva y singular. Se da lugar a perspectivas de acopio (Casal y Néspolo, 2018), en el sentido de entender una *trayectoria* en su dimensión temporal, como tiempos, hechos, situaciones, relaciones. En la reconstrucción, que se produce al revisitar lo vivido y narrarlo, se diluye la certeza y prevalece la pregunta, la superposición de perspectivas y sus tensiones, las diferentes líneas de análisis, giros e interpretaciones, así como las preguntas, reformulaciones, contrastaciones. Posibilita el aprendizaje y la construcción de sentidos y de saber pedagógico situado, ético, implicado.

Estas condiciones que lxs sujetxs reelaboran reflexivamente a partir de sus vivencias en pandemia y en la vuelta a la presencialidad, podrían llegar a implicar *movimientos instituyentes* significativos de *aprendizaje expansivo* – aprender lo que aun no está y se lo aprende mientras se lo construye como novedad - y *estratégico* (Engeström, 2001) – capaz de dejar huellas en el sistema de actividad, para el futuro de lxs docentes en formación -.

La puesta en valor de esa *comunidad de aprendizaje* (Wenger, 2001) en germen, que interpela la injusticia con una praxis social, emerge como conciencia crítica (Freire, 2012), operando a su vez como “segundo estímulo” (Engeström y Sannino, 2020) sobre

la voluntad de continuar estudiando, a pesar de los obstáculos, conflictos y contradicciones sociales. Conformando dicha comunidad de práctica una *agencia intencional colaborativa* que refuerza significados y sentidos de la *apropiación participativa* (Rogoff, 1997) del rol. Construyendo *zonas de desarrollo próximo* entre agentes formadores y en formación, se promueve una “doble apuesta” en la formación docente (Erausquin y Gómez, 2021). Será “doble apuesta a la educación inclusiva”, en tanto puedan vivenciar en su propia trayectoria – no sólo con la razón, sino con sentires y voluntades, pasiones y praxis - la propia *inclusión singular* en tramas colectivas de prácticas educativas y sociales, parcialmente logradas en pandemia entre lxs formadores en formación y la institución formativa, y en el posterior regreso a la presencialidad. Para potenciar o por lo menos imaginar, a partir de esa experiencia de inclusión vivenciada y de la reflexión consecuente, la inclusión en el futuro la de lxs niñxs, adolescentes y jóvenes con quienes trabajarán como educadorxs.

## Referencias

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, XXIV (98), 57-75.
- Casal, V., Néspolo, M. J. (2018). Formación de educadores: la narración como eje del saber sensible para la inclusión. En Casal, V. y Néspolo, M. J. (comps.) *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias* (pp. 55-62). Lugar Editorial.
- Engeström, Y. (1992). El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones. En Y. Engeström, K. Brown, R. Engeström y K. Koistinen. *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad* (pp. 157-186). Paidós.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. En *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2020). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- 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. <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/1116>
- Erausquin, C. (2017). Capítulo 7. Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. *Ética Dialógica en el Campo*

- Psicoeducativo. En Erauquin, C (coord.) *Interpelando entramados de experiencias: Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas* (págs. 135-146). Facultad de Psicología-UNLP-Edulp.  
<https://doi.org/10.35537/10915/66731>
- Erausquin, C. (2019). *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje expansivo de agentes educativos. Manual de uso*. PsiDispa.
- Erausquin, C. y Funes Molineri, M. (2022). Cuarta Generación de la Teoría de la Actividad. Doble estimulación y aprendizaje expansivo en agentes profesionales de Salud y Educación. *Anuario de Investigaciones*, (XXVIII), 65–74. Facultad de Psicología, UBA.
- Erausquin, C. y Gómez, N. (2021). Doble apuesta al aprendizaje expansivo en intervenciones y vivencias de profesores en formación. III Congreso Internacional de Victimología. Universidad Nacional de La Plata.
- Fals Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo.
- Freire, P. (2012). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Gomez, N. (2021). Crisis sociales y contradicciones en la formación de formadores. Cruces, contextos y sentidos: el 2001 y la pandemia. 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. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
- Murillo, S. (26 de enero de 2021). La angustia para empezar. PDF.
- Néspolo, M. J. (2022). Construcción dialógica y dialéctica de nuevos dispositivos y formatos para la acreditación en la formación docente. Trabajo final Seminario de posgrado: Inclusión, diversidad y aprendizaje: enfoques socioculturales, cognitivos y perspectiva de género en la caja de herramientas de la Psicología Educativa. Capítulo bitácora anexo: “haciendo escuela y universidad” en tiempos de pandemia y postpandemia. Profesoras a cargo: Mgter. Cristina Erausquin y Dra. Sandra Marder. Facultad de psicología, UNLP.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: “Apropiación participativa”, “Participación Guiada” y “Aprendizaje”. En Wertsch, J., del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Organizado por la Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico*. Fundación Santillana.
- Vygotsky, L. S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas* (Tomo II, pp. 9-348). Aprendizaje Visor.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

## Tecnoestrés: Usos e Impacto de las TIC en estudiantes universitarios de Paraguay

## Technostress: usos e impacto das TICs em estudantes universitários no Paraguai

Norma Coppari<sup>6</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-5533-9023>

Universidad del Norte, Universidad Católica de Asunción Paraguay

Correo: [revistacientificaureka@gmail.com](mailto:revistacientificaureka@gmail.com)

### Resumen

**Introducción:** La exposición al tecnoestrés varía entre diferentes grupos etarios. Los adolescentes y jóvenes, nativos digitales, son grandes usuarios de las TIC para actividades sociales, académicas y recreativas, pero también son altamente vulnerables debido a la hiperconectividad temprana, y las expectativas sociales y académicas relacionadas con su uso (Prensky, 2005; Cuesta, 2021). **Objetivo:** Analizar en sus relaciones y comparaciones, el uso e impacto de las TIC en universitarios. **Método:** diseño descriptivo, transversal, correlacional y comparativo. Muestra intencional y auto selectiva de 972 participantes. Aplicó el Inventario Tecnoestrés: Uso e impactos en adolescentes, jóvenes y adultos. **Resultados:** Existe relación positiva entre uso y tecnoestrés. Niveles bajos (45.1%) o medios (46.4%) de tecnoestrés, y 7.6% en altos. Jóvenes de 18 a 22 años registran mayores niveles de tecnoestrés y uso de TIC. Mujeres registran impacto medio de tecnoestrés (50.47%), los hombres mostraron mayor frecuencia de impacto bajo (53.75%). Uso moderado de TIC es más común (50.31%), uso alto más frecuente en mujeres (39.65%). **Conclusión:** La mayoría se percibe controlado en uso de TIC, impacto de tecnoestrés varía según género y edad. La dependencia tecnológica y las demandas sociales requieren desarrollar estrategias de autorregulación de tecnoestrés, especialmente en jóvenes y mujeres.

Palabras Clave: Tecnoestrés, TIC, estudiantes, usos, impactos.

---

<sup>6</sup> Investigadora Nivel II PRONII Conacyt. Paraguay

## Resumo

**Introdução:** A exposição ao stress tecnológico varia consoante os diferentes grupos etários. Os adolescentes e os jovens adultos, nativos digitais, são grandes utilizadores das TIC para actividades sociais, académicas e recreativas, mas são também altamente vulneráveis devido à hiperconectividade precoce e às expectativas sociais e académicas relacionadas com a sua utilização (Prensky, 2005; Cuesta, 2021). **Objetivo:** Analisar, nas suas relações e comparações, o uso e o impacto das TIC nos estudantes universitários. **Método:** desenho descritivo, transversal, correlacional e comparativo. **Amostra** intencional e auto-selectiva de 972 participantes. **Aplicado** o Technostress Inventory: **Uso e impacto** em adolescentes, jovens e adultos. **Resultados:** Há uma relação positiva entre uso e tecnoestresse. Níveis baixos (45,1%) ou médios (46,4%) de tecnoestresse, e 7,6% em níveis altos. Os jovens dos 18 aos 22 anos registam níveis mais elevados de tecnoestresse e de utilização das TIC. As mulheres registaram um impacto médio do tecnoestresse (50,47%), enquanto os homens apresentaram uma maior frequência de impacto baixo (53,75%). A utilização moderada das TIC é mais comum (50,31%) e a utilização elevada é mais frequente nas mulheres (39,65%). **Conclusão:** A maioria considera que controla a utilização das TIC e o impacto do stress técnico varia consoante o sexo e a idade. A dependência tecnológica e as exigências sociais requerem o desenvolvimento de estratégias de autorregulação do tecno stress, especialmente nos jovens e nas mulheres.

**Palavras-chave:** Technostress, TIC, estudantes, usos, impactos.

## Introducción

El tema del tecnoestrés y del uso de las TIC es de interés de una línea de investigación iniciada en la década del 2000. En ese lapso de tiempo se han realizado varios estudios con muestras de estudiantes y docentes que describen cambios en los resultados. Así, la tendencia de empleo en los inicios del 2000 (Coppari et al. 2017a y b), mostraba como las estudiantes mujeres preferían el uso social, mientras que los varones el de ocio. Ambos grupos prácticamente no empleaban el uso académico para estudio y tareas. Y cuando debían percibirse afectados, por el empleo exagerado en horas, no se describían con tecnoestrés, aun cuando reconocían tener afectación en varias áreas de sus vidas.

Las dos caras de la moneda en uso e impacto, se presentan en un libro, Entre lo Deífico y lo Demónico, Coppari et al. 2017b). Por un lado, la brecha digital que hasta

hoy persiste (UNICEF, 2020). Y por el otro, padres, maestros y especialistas que manifiestan sería preocupación por el uso desmedido de los adolescentes y jóvenes.

Las últimas evidencias reportan descuido y abandono de los estudios, tareas, e interacción social directa con la familia y amigos. Se presentan dificultades de sueño, descuido de higiene, oposición al ser controlados en el uso de pantallas, comportamientos de indisciplina y violencia en el hogar, escuela y ámbitos sociales. Las consecuencias eran predecibles, un uso no educado para su autorregulación, ni supervisado por adultos foráneos a las TIC, conduciría a aplazos y abandono de materias, repitencias, dificultades en hábitos de estudio, sanciones disciplinarias en los colegios, incremento de las formas de violencia como el ciberbullying, y otros varios problemas emocionales, físicos y sociales.

Si hoy se revisa, y contrasta titulares e informes de organismos internacionales, de la infancia y adolescencia, educativos, asociaciones psiquiátricas, psicológicas, pediátricas, etc., se podrá apreciar las Dos caras de la moneda. No anticiparon, e incluso sobrevaloraron las ventajas de tecnologizar la educación, suplantando libros de texto por pantallas, invirtiendo en una computadora por niño, se podrá apreciar el daño que se ha hecho en la salud educativa, física, mental y social de los educandos, incluso de los educadores. Hoy las evidencias piden leyes, prohíben, exigen que padres, centros educativos y laborales, les pongan unas esposas a las pantallas (UNESCO, 2023), que el inicio con las TIC no incluya a los infantes (AAP, 2016), que sea un uso regulado conforme un Plan Digital Familiar (AEP, 2024), conforme grupos de edad, y preferentemente, después de 16 y/o 18 años sea el acceso permanente a un celular u otra tecnología.

Y en específico y de urgencia se los eduque en su autorregulación, que se respeten los horarios de hábitos cotidianos, la privacidad, el descanso y la necesaria diversidad de recursos pedagógicos y didácticos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Quien suscribe no está en contra de los inevitables avances tecnológicos, y los buenos usos que se pueden desarrollar con las TIC., más aún hoy con la IA en crecimiento exponencial (UNESCO, 2024), pero es indispensable que sus empleos sean con educación, y regulaciones para evitar las consecuencias físicas y emocionales, la deshumanización, la pérdida del “pensar por uno mismo”, el pensamiento crítico y alternativo propio, las formas de interacción social fase-fase, entre otras, a las que se exponen los infantes y jóvenes escolarizados.

En pocas palabras “no al descarte del propio potencial de la inteligencia humana al servicio del pensamiento propio para la convivencia pacífica, solidaria, altruista, sustentable de nuestra casa común y sus formas de vida natural. Las recomendaciones

en este ámbito deben estar basadas en evidencias y políticas públicas (OEI, 2021) con Metas Educativas, como las propuestas para la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Semejante tarea colectiva, articulada en torno a la educación, ha de contribuir al desarrollo económico y social de la región y a la formación de ciudadanos cultos y libres en sociedades justas y democráticas. La Colección Metas Educativas 2021 pretende ampliar y compartir el conocimiento e impulsar el debate, la participación y el compromiso colectivo con este ambicioso proyecto.

### **Revisión teórica y del estado del Arte**

En la actualidad, el tecnoestrés es un fenómeno ampliamente estudiado tanto en el ámbito laboral como en el educativo, y afecta la salud mental, el bienestar emocional, el rendimiento académico y laboral. La pandemia de COVID-19 y el teletrabajo han exacerbado el tecnoestrés, destacando la importancia de una correcta gestión del uso de las TIC. Se reconocen ahora diferentes tipos de tecnoestrés, tales como la tecnoansiedad, tecnofatiga y tecnoadicción (Estrada-Muñoz et al., 2020).

El tecnoestrés puede manifestarse de diferentes maneras, incluyendo:

- **Tecnofatiga:** Sensación de agotamiento mental y físico derivado de la exposición constante a pantallas y la sobrecarga de información.
- **Tecnofobia:** Miedo o resistencia al uso de nuevas tecnologías, común en individuos con poca experiencia digital.
- **Tecnoadicción:** Uso compulsivo de dispositivos tecnológicos, asociado con la dificultad para desconectarse.
- **Tecnodependencia:** Necesidad constante de acceso a dispositivos electrónicos, lo que puede afectar las relaciones interpersonales y la productividad (Villavicencio Ayub et al., 2020).

Diversos estudios han evidenciado que el tecnoestrés no solo tiene implicaciones emocionales, sino que también puede impactar la salud física, generando síntomas como fatiga visual, alteraciones del sueño y tensión muscular (Salanova et al., 2013).

Según Brod (1984), el tecnoestrés es un tipo de estrés relacionado con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y se manifiesta a través de síntomas como la fatiga, la frustración y la sensación de estar abrumado por el entorno tecnológico. En un contexto donde adolescentes, jóvenes y adultos están expuestos constantemente a las TIC, es crucial investigar cómo estas interacciones tecnológicas afectan su bienestar psicológico y emocional (Brod, 1984).

De acuerdo con Cedeño et al. (2023), las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han avanzado para respaldar no solo el proceso educativo, sino también para personalizar el aprendizaje. Esto se logra a través de plataformas de gestión y herramientas interactivas que permiten la educación a distancia y se ajustan a las necesidades específicas de cada estudiante. Este enfoque hacia las TIC, especialmente en el contexto posterior a la pandemia, muestra una transformación en la educación que promueve la colaboración y el aprendizaje accesible en un entorno digital.

Además, la investigación reciente ha comenzado a explorar las diferencias generacionales en la experiencia del tecnoestrés, diferenciando entre los "nativos digitales" y los "inmigrantes digitales", y cómo ambos grupos enfrentan el uso intensivo de tecnologías de maneras distintas.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se refieren (Cabero, 2006), al conjunto de herramientas tecnológicas y recursos de comunicación utilizados para gestionar, procesar y distribuir información digital. Según Cabero (2006), las TIC incluyen dispositivos como computadoras, smartphones, redes de internet, software y plataformas de comunicación, los cuales permiten a las personas acceder, almacenar, procesar y transmitir información de manera más rápida y eficiente. Esta definición resalta tanto el componente técnico (hardware y software) como el comunicacional (medios y redes de telecomunicación).

Internet y las nuevas tecnologías han revolucionado la vida de las personas, teniendo un gran impacto en la forma en la que se relacionan con el resto, como se informan del mundo que los rodea y los comunica. Por eso, al día de hoy, se habla de las Tecnologías para la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC).

Según Cuesta, (2021), las TRIC han transformado la forma de vida, pero, sin duda, los jóvenes han sido los más influenciados por esta revolución tecnológica. Como nativos digitales, se exponen de forma muy temprana a nuevas tecnologías como las redes sociales o los videojuegos, y a las consecuencias derivadas de la falta de educación en su uso autorregulado y autocritico.

Este estado del arte no pretende ser exhaustivo y sirve de marco para los propósitos del presente estudio.

Objetivo General:

- Establecer comparación y relación entre los puntajes de uso de TICs e impacto de tecnoestrés, evaluado en universitarios a través del Inventario Tecnoestrés Usos e impactos en adolescentes, jóvenes y adultos (Coppari et al., 2024).

Objetivos Específicos

- Identificar y describir a los participantes según sus variables sociodemográficas (edad, sexo, otros).
- Identificar y describir a los participantes según los puntajes en indicadores de Comportamientos de Uso de la Tecnologías.
- Identificar y describir a los participantes según los puntajes en comportamiento de impacto de tecnoestrés.
- Identificar y describir a los participantes según los puntajes de imaginación, identidad, intimidad).
- Establecer comparación entre los puntajes de varones y mujeres en el uso, impacto del tecnoestrés y las tres íes.
- Establecer correlación entre los puntajes del uso, impacto del tecnoestrés y las tres íes (imaginación, identidad, intimidad).
- Determinar el índice de confiabilidad del inventario Tecnoestrés (Coppari et al., 2024) a través de Alfa de Cronbach.

## **Método**

### **Diseño**

Aplica un diseño transversal, de carácter exploratorio-descriptivo, comparativo y correlacional con los objetivos ya expuestos.

### **Participantes**

Es un muestreo no probabilístico, por criterio y autoselectivo por consentimiento informado. El estudio contó con 972 participantes, hombres y mujeres, entre 12 y 55 años. La muestra se organizó en dos grupos principales: profesionales y estudiantes del nivel medio y educación superior de diversas instituciones educativas.

El grupo de profesionales incluyó personas de distinta especialización, desde recién graduados hasta profesionales, con varios años de experiencia, tanto en el ámbito público y privado. El grupo de estudiantes lo integran alumnos de nivel medio y universitario, provenientes de diversas instituciones educativas. Cursan carreras como ciencias sociales, ingenierías, humanidades y ciencias de la salud, lo que brindó una representación diversa del ámbito estudiantil. No se pudo realizar la contrastación original propuesta, de docentes y estudiantes, debido a la escasa participación de los maestros que alegaron no tener tiempo para llenar encuestas. Se tomaron las medidas éticas necesarias para garantizar la confidencialidad de los participantes.

### **Instrumento**

Se aplicó el Inventario Tecnoestrés: Usos e impactos en adolescentes, jóvenes y adultos (Coppari et al., 2024), basado en un cuestionario original (Coppari et al., 2017), con Alfa de Cronbach 0.81 en su aplicación inicial, y cuyo objetivo es recabar:

a) Información Sociodemográfica de los participantes, (datos como edad, sexo, nivel educativo, institución educativa donde estudia y/o trabaja, situación laboral actual, empleo actual, uso de redes sociales en el trabajo, afiliación religiosa, con quien vive y lugar de residencia). Ítems del 1 al 10. Esta ficha es fundamental para contextualizar y realizar un análisis sociodemográfico de la muestra en estudio.

b) Tecnoestrés, en esta nueva versión, se mide a través de su impacto conforme B.1) la frecuencia en los tres usos (social, ocio y académico) de las tecnologías: Ítems del 1 al 16.

B.2) La afectación de tecnoestrés: evalúa su impacto en el estudio o trabajo, en las relaciones (familiares, de pareja, de amistad), en funciones vitales (como el sueño y la alimentación), y en el estado afectivo y emocional (incluyendo ansiedad, depresión, irritabilidad, entre otros) Ítems del 1 al 35.

B.3) Los indicadores de identidad, intimidad e imaginación: Ítems del 1 al 18, evalúa el impacto en 3 variables: identidad (6 ítems), intimidad (6 ítems), imaginación (6 ítems). Las preguntas se responden por selección múltiple, en escala ordinal de tipo Likert que varían en frecuencia ("Nunca o casi nunca", "Algunas veces", "Bastantes veces", "Muchas veces", "Siempre o casi siempre"). Son 5 opciones claramente definidas para asegurar la precisión en la recolección de datos. La evaluación se realizó con la versión digital del instrumento *Inventario Tecnoestrés: Uso e impactos en adolescentes, jóvenes y adultos* (Coppari et al., 2024). Fue necesario contar con acceso a internet para que los participantes puedan completar el cuestionario de manera remota. Se garantizó el anonimato, la confidencialidad y el retiro sin justificar de los participantes.

## **Procedimiento**

La investigación se realizó el 2do semestre del año 2024. Se solicitó por notas la participación y cooperación de instituciones educativas de nivel EEB, EEM y ES, de capital y demás regiones del país, buscando representatividad. Se esperaba mayor respuesta de los docentes, pero se excusaban de tener mucho trabajo, y poco tiempo para completar el instrumento que les parecía extenso. La aplicación tuvo una duración de dos meses. Se realizó luego la sistematización de datos, para eliminar casos que no cumplían con los criterios. Así, de 1000 se depuró la muestra a 972 participantes. Se

empleo para el análisis de datos el Programa Jamovi realizando los análisis descriptivos, comparativos, correlacionales e inferenciales.

### Resultados y Discusión

Los objetivos planteados en el estudio, serán presentados en sus resultados en Tablas con sus respectivos análisis y discusión, a excepción del primero que busca Identificar y describir a los participantes según sus variables sociodemográficas (edad, sexo, otros).

La muestra incluyó 972 participantes, con una media de edad de 24,7 años (rango: 12-70 años). El 65,6% de los participantes se identificó como de sexo femenino, el 32,9% como masculino, y el 1,4% prefirió no declarar su sexo. Además, el 59% de los participantes eran estudiantes universitarios, reflejando una predominancia de población joven y en formación académica superior. Respecto al lugar de residencia, un 41,7% vive en la región Gran Asunción y el 38,7% en Asunción, evidenciando una alta concentración en áreas urbanas. Menos de 100 docentes respondieron el inventario.

La Tabla 1 y 2 presenta los resultados en relación a los objetivos descriptivos y comparativos por sexo según los puntajes en indicadores de Comportamientos de Uso de la Tecnologías.

**Tabla 1**

*Niveles indicadores de Uso de la Tecnología por sexo*

Niveles	Femenino		Masculino		Prefiero no decirlo	
	F	F%	f	F%	f	F%
Bajo uso	37	5.79	29	9.1	1	7.14
Medio uso	298	46.7	185	57.81	6	42.85
Alto uso	253	39.65	90	28.12	5	35.71
Muy alto uso	50	7.83	16	5	2	14.28
Total	638	100%	320	100%	14	100%

Al analizar el uso de tecnología por sexo, se observa que tanto hombres como mujeres tienen una distribución similar en los niveles medio y alto de uso. Las mujeres destacan en el nivel alto (39.65%), mientras que los hombres tienen una proporción ligeramente mayor en el nivel medio (57.81%). Los niveles de muy alto uso son similares entre géneros, pero las mujeres tienen una representación ligeramente mayor (7.83% frente al 5% de los hombres). Los resultados en sumatoria de frecuencia absoluta y porcentual destacan que el 50,31% de la muestra, 489 individuos, presenta un uso "Medio de las tecnologías", siendo esta la categoría predominante. Le sigue la categoría de uso "Alto" con una frecuencia absoluta de 348 participantes, esto es, el 35,80% de la muestra. El uso "Bajo" y "Muy alto de las tecnologías" son las categorías menos

representadas, con frecuencias absolutas de 67 (6,89%) y 68 (7%) respectivamente. Esto sugiere una tendencia central en la muestra hacia un uso moderado a elevado de tecnologías.

**Tabla 2**

*Dimensiones descriptivas de la escala uso de la tecnología según sexo*

	Sexo	N	Media	DE	Mínimo	Máximo
Ocio - lúdico	Hombre	32	26.	5.4	9	43
	Mujer	63	27.	6.0	9	45
	Prefiero no decirlo	14	28.	7.4	9	38
Comunicación información	Hombre	32	12.	3.1	4	20
	Mujer	63	13.	3.2	4	20
	Prefiero no decirlo	14	13.	4.0	4	20
Educación	Hombre	32	17.	5.6	7	35
	Mujer	63	19.	6.1	7	35
	Prefiero no decirlo	14	20.	8.7	7	35

En la dimensión del uso con fines de ocio – lúdicos se observa que los participantes que prefirieron no revelar su sexo presentan el promedio más alto en el uso de la tecnología con fines recreativos ( $M = 28.1$ ,  $DE = 7.40$ ), seguidos por las mujeres ( $M = 27.7$ ,  $DE = 6.00$ ) y, por último, los hombres ( $M = 26.1$ ,  $DE = 5.44$ ). Aunque las diferencias entre los grupos no son sustanciales, estos datos sugieren que las mujeres y las personas que no especificaron su sexo podrían utilizar la tecnología con mayor frecuencia para actividades de ocio y entretenimiento en comparación con los hombres.

En cuanto al uso de la tecnología para la comunicación e información, los valores promedio son similares entre los tres grupos. Las mujeres presentan el puntaje más alto ( $M = 13.5$ ,  $DE = 3.20$ ), seguidas por los participantes que prefirieron no revelar su sexo ( $M = 13.1$ ,  $DE = 4.04$ ), y los hombres ( $M = 12.5$ ,  $DE = 3.16$ ).

Estas diferencias sugieren una leve tendencia hacia un mayor uso de la tecnología para la comunicación e intercambio de información entre las mujeres, aunque

la variabilidad dentro de cada grupo es baja. En cuanto al uso de la tecnología con fines educativos, los participantes que no especificaron su sexo presentan el puntaje promedio más alto ( $M = 20.2$ ,  $DE = 8.70$ ), seguidos por las mujeres ( $M = 19.7$ ,  $DE = 6.19$ ) y, finalmente, los hombres ( $M = 17.6$ ,  $DE = 5.66$ ). Esto sugiere que tanto las mujeres como las personas que no revelaron su sexo podrían estar utilizando la tecnología con mayor frecuencia para actividades académicas o de formación en comparación con los hombres.

Los resultados reflejan diferencias en el uso de la tecnología según el sexo de los participantes.

En general, las mujeres y las personas que no revelaron su sexo muestran un mayor uso de la tecnología en las tres dimensiones evaluadas (ocio-lúdico, comunicación e información, y educación), mientras que los hombres reportan valores ligeramente inferiores en cada categoría. Estas diferencias pueden estar asociadas a patrones de uso diferencial de la tecnología según el sexo, lo que podría ser explorado en estudios posteriores para analizar los factores que influyen en estas tendencias. Estas evidencias se contraponen a las halladas en el estudio masivo anterior (Coppari, et al., 2017) donde las mujeres preferían el uso social, los hombres el de ocio, y una mínima cantidad lo empleaba para estudiar y/o trabajar.

En relación a los objetivos descriptivos y comparativos por sexo, según los puntajes en indicadores de Comportamientos de impacto de tecnoestrés, y según los puntajes de imaginación, identidad, intimidad, los resultados se presentan en las Tablas 3, 4, 5 y 6

**Tabla 3**

*Niveles de Impacto de Tecnoestrés en la muestra en general.*

Niveles	Frecuencia	Frecuencia porcentual
Muy bajo impacto	439	45.18%
Bajo impacto	409	42.09%
Impacto medio	106	10.91%
Impacto alto	14	1.44%
Impacto muy alto	4	0.41%
Total	972	100%

En cuanto a los niveles de impacto se observa que 439 personas (45.18%) indican un muy bajo impacto, mientras que 409 personas (42.09%) reportan un bajo

impacto. Además, 106 personas (10.91%) experimentan un impacto medio, 14 personas (1.44%) un impacto alto y solo 4 personas (0.41%) un impacto muy alto.

Esta distribución reafirma la tendencia hacia niveles bajos de impacto en la muestra, con un porcentaje limitado que percibe niveles más elevados de afectación. Esto sugiere que casi la mitad de los participantes experimentan un impacto medio, mientras que la otra mitad se encuentra principalmente en un nivel de impacto bajo. Solo una minoría percibe un impacto alto o muy alto.

Esta percepción ha sido ya objeto de discusión y análisis en el estudio anterior (Coppari, et al., 2017). Ello, porque la mayoría reconoce estar padeciendo afectación, por el uso constante y de mucha duración, en todas las áreas de vida (física, mental, familiar, conyugal, social, laboral, económica, etc.), no obstante, el registro es subjetivo, y no hay una asociación directa y objetiva del malestar, o la falta de bienestar, y el consumo de TIC, con el tecnoestrés.

**Tabla 4**

*Niveles Indicadores de Tecnoestrés en Identidad, Intimidad e Imaginación en la muestra en general.*

Niveles	Frecuencia	Frecuencia porcentual
Bajo impacto	612	62.96%
Impacto medio	324	33.33%
Impacto alto	31	3.19%
Impacto muy alto	5	0.51%
Total	972	100%

En la muestra total de participantes (N = 972), se observa la siguiente distribución en relación con el nivel de impacto: la mayoría, 612 personas (62.96%), reporta un bajo impacto; 324 personas (33.33%) indican un impacto medio; 31 personas (3.19%) un impacto alto; y únicamente 5 personas (0.51%) reportan un impacto muy alto. Estos resultados sugieren que la mayoría de los participantes experimentan un nivel de impacto reducido, mientras que solo una minoría indica niveles de impacto altos o muy altos. Estas tres variables buscan identificar, sobre todo en los jóvenes, en qué medida los procesos de identificación y reconocimiento de la propia persona se ven afectados por las TIC en cuanto a autenticidad y consistencia, versus la distorsión que causa la exposición y exhibicionismo en las redes sociales. Igualmente, en los vínculos de afectos, la búsqueda de intimidad, menos superficialidad social y relación face to face.

Finalmente, el recurso de la imaginación, sobre todo, en los procesos cognitivos del empleo del pensamiento alternativo propio, frente a la copia, la imitación y la pérdida de originalidad de las ideas y expresiones de creatividad, es importante de evaluar ante

el avance de la IA, el pensamiento frágil carente de ética, y el crecimiento fraudulento de las tareas académicas (trabajos prácticos, investigación, tesis) plagiadas y carentes del esfuerzo cognitivo propio de los estudiantes, y usuarios en general.

Cuando se contrasta la variable sexo (tablas 5 y 6), en relación al impacto de tecnoestrés y las características de las tres *ies* (imaginación, identidad, intimidad), se presentan algunas variantes interesantes de analizar.

**Tabla 5**

*Niveles de Comportamiento de Impacto Tecnoestrés por sexo*

Niveles	Femenino		Masculino		Prefiero no decirlo	
	F	F%	f	F%	f	F%
Muy bajo impacto	281	44.04	154	48.12	4	28.57
Bajo impacto	276	43.26	126	39.4	7	50
Impacto medio	69	10.81	36	11.25	1	7.14
Impacto alto	10	1.56	3	0.93	1	7.14
Impacto muy alto	2	0.31	1	0.31	1	7.14
Total	638	100%	320	100%	14	100%

El análisis por sexo indica que el grupo femenino representa la mayoría de los participantes (61.4%), seguido por el masculino (30.8%), mientras que un pequeño porcentaje (1.4%) prefirió no declarar su género. En cuanto a los niveles de impacto, el "Bajo impacto" es el predominante en ambos géneros, representando el 43.26% en mujeres y el 46.25% en hombres. Sin embargo, en los niveles más altos de impacto, las mujeres presentan porcentajes ligeramente mayores, con un 15.36% en "Impacto alto" y un 4.54% en "Impacto muy alto", frente al 10.31% y 3.13% en los hombres, respectivamente. Esto podría indicar que las mujeres se perciben o experimentan mayores niveles de tecnoestrés, posiblemente potenciados por factores sociales, laborales o personales. En cuanto al grupo que prefirió no declarar su género, se concentra principalmente en los niveles de "Bajo impacto" (50%), aunque también reportan niveles de "Impacto medio" y "Impacto alto", lo que, debido a su bajo tamaño muestral, limita la generalización de resultados.

**Tabla 6**

*Niveles de las Tres Íes por sexo*

Niveles	Femenino		Masculino		Prefiero no decirlo	
	F	F%	f	F%	f	F%
Bajo impacto	399	62.53	206	64.37	7	50
Impacto medio	217	34.01	100	31.25	7	50
Impacto alto	20	3.13	11	3.43	0	0
Impacto muy alto	2	0.31	3	0.93	0	0
Total	638	100%	320	100%	14	100%

Cuando se analizan los niveles de impacto de las Tres Íes según el sexo, se observa que tanto en el sexo femenino como en el masculino predomina el nivel de "bajo impacto". En las mujeres, este nivel alcanza el 62.53 %, mientras que en los hombres es ligeramente mayor, con un 64.37 %. Esto indica que la mayoría de los participantes, independientemente del género, perciben un impacto limitado en estas tres características. Sin embargo, en el nivel de impacto medio, las mujeres presentan un porcentaje más alto (34.01 %) en comparación con los hombres (31.25 %), lo que sugiere una posible mayor objetividad en la percepción de los factores evaluados entre las mujeres. En cuanto a los niveles de impacto alto y muy alto, aunque son bajos en ambos grupos, los hombres presentan una ligera tendencia a experimentar niveles extremos de impacto, con un 0.93 % en impacto muy alto, frente a un 0.31 % en las mujeres. Por otro lado, el grupo que prefirió no especificar su género es muy reducido (n=14) y se distribuye equitativamente entre los niveles de bajo impacto (50 %) e impacto medio (50 %), sin casos reportados en los niveles de impacto alto o muy alto.

En relación a los objetivos para establecer correlación entre los puntajes del uso, impacto del tecnoestrés y las tres íes (imaginación, identidad, intimidad), los resultados se presentan en la Tabla 7.

Se observa una relación estadísticamente significativa entre los puntajes de uso de TIC y comportamientos de impacto de tecnoestrés ( $p < .001$ ). Esta relación es positiva y de baja magnitud, lo que apoya la hipótesis de investigación que plantea que, a mayor uso de tecnologías, mayor será el impacto en el comportamiento de tecnoestrés. La correlación positiva y débil indica que, aunque existe una tendencia a que un uso más intensivo de las tecnologías esté asociado con un incremento en los niveles de tecnoestrés, esta relación es percibida y valorada como leve para la muestra de estudio, normalizando el impacto de TIC, pese a la pérdida del bienestar en general.

**Tabla 7**

*Relación uso de las tecnologías versus comportamiento tecnoestrés – 3 íes*

		Uso de la Tecnologías
Comportamiento tecnoestrés	Rho de Spearman	0.229
	valor p	< .001
3 IES	Rho de Spearman	0.274
	valor p	< .001

Esto sugiere que, si bien el uso frecuente de tecnología podría contribuir al tecnoestrés, esta percepción de impacto puede ser modesta en comparación con otros

atribuibles factores, entre ellos, la naturalización, de las nuevas generaciones, de la dependencia a experimentar impacto en su bienestar y salud, y asumirlo como normal, pese a las consecuencias adversas. Este punto, ya se discutió más arriba, en relación a la percepción subjetiva o escasamente objetiva para poder calibrar el valor del impacto asociado con el uso excesivo.

La débil magnitud de la relación también podría señalar que el uso de tecnologías no es el único, ni necesariamente, el principal, predictor del impacto del tecnoestrés, pese a que la mayoría reconoce estar cansados y agobiados de las pantallas, estresados y ansiosos, afectando su bienestar físico, mental, social y otras áreas de convivencia.

El último objetivo del estudio determinó el índice de confiabilidad del Inventario Tecnoestrés (Coppari et al., 2024) a través de Alfa de Cronbach con los resultados que se observan en la Tabla 8.

**Tabla 8**

*Estadísticas de Fiabilidad*

	Alfa de Cronbach
Uso de las tecnologías	0.869
Comportamiento tecnoestrés	0.947
3 ítems	0.867

Los análisis indican que la Escala de Uso de Tecnologías presenta una confiabilidad de 0.869, la Escala de Comportamiento de Tecnoestrés una confiabilidad de 0.947, y la Escala de las 3 ítems una confiabilidad de 0.867.

Los coeficientes de confiabilidad obtenidos para cada escala reflejan altos niveles de consistencia interna, siendo particularmente elevado el de la Escala de Comportamientos de Tecnoestrés (0.947), lo cual sugiere una excelente fiabilidad en la medición de este constructo. Las escalas de Uso de Tecnologías y 3 ítems, con coeficientes de 0.869 y 0.867 respectivamente, también presentan una buena confiabilidad, lo que indica que los ítems en cada una de estas escalas están coherentemente alineados para medir sus respectivos constructos. En conjunto, estos valores de confiabilidad permiten confiar en la estabilidad y precisión de las mediciones de cada escala dentro de este estudio.

## Conclusión

El presente estudio ha logrado sus objetivos, y se reconocen las limitaciones propias de un muestreo intencional, y la escasa participación de los docentes. En general, los resultados indican que los comportamientos de tecnoestrés incrementan levemente con el uso prolongado de las TIC en la muestra en general.

Se observa que, en promedio, las mujeres ( $M = 47.4$ ,  $DE = 10.96$ ) presentan un mayor uso de la tecnología en comparación con los hombres ( $M = 43.7$ ,  $DE = 9.76$ ). Asimismo, los participantes que prefirieron no revelar su sexo reportaron el mayor nivel de uso tecnológico ( $M = 48.4$ ,  $DE = 15.14$ ). Estos datos sugieren que el acceso y la utilización de la tecnología pueden variar según el sexo, con una tendencia al mayor uso en mujeres y en aquellos que no especificaron su sexo.

En cuanto al comportamiento asociado al impacto de tecnoestrés, se evidencia que las mujeres ( $M = 68.1$ ,  $DE = 19.58$ ) reportan mayores niveles en comparación con los hombres ( $M = 67.2$ ,  $DE = 19.87$ ). No obstante, los participantes que no revelaron su sexo presentan un nivel considerablemente más alto de tecnoestrés ( $M = 78.6$ ,  $DE = 33.98$ ). Esto podría indicar que la percepción del tecnoestrés es más pronunciada en ciertos grupos poblacionales, lo que podría estar asociado con factores como la frecuencia de uso tecnológico y las demandas percibidas en los entornos digitales.

Respecto al tercer indicador evaluado, los hombres ( $M = 33.3$ ,  $DE = 9.34$ ) y las mujeres ( $M = 33.7$ ,  $DE = 9.34$ ) presentan valores muy similares, mientras que los participantes que prefirieron no revelar su sexo reportaron una media ligeramente superior ( $M = 36.9$ ,  $DE = 8.21$ ). Esta homogeneidad entre los grupos sugiere que este indicador puede no estar fuertemente influenciado por el sexo de los participantes.

El nivel total de tecnoestrés muestra que tanto hombres ( $M = 147.0$ ,  $DE = 40.74$ ) como mujeres ( $M = 147.6$ ,  $DE = 39.97$ ) presentan valores similares. Sin embargo, los participantes que no revelaron su sexo presentan un puntaje promedio más elevado ( $M = 168.0$ ,  $DE = 48.05$ ), lo que podría indicar una mayor susceptibilidad a experimentar tecnoestrés en este grupo.

Los resultados sugieren diferencias en el uso de la tecnología y en los niveles de tecnoestrés según el sexo. En términos generales, las mujeres y los participantes que no revelaron su sexo presentan mayores niveles de uso tecnológico y tecnoestrés en comparación con los hombres. Estos hallazgos podrían estar vinculados a distintos patrones de interacción con la tecnología, diferencias en la carga digital percibida, a factores socioculturales que influyen en la experiencia tecnológica de cada grupo, o a la naturalización de la dependencia tecnológica y subvaloración de la afectación en el

bienestar y salud integral de las diversas áreas de vida que se reconocen como tecnoestrés.

Se subraya la necesidad de desarrollar programas de intervención psicoeducativa bajo la temática de aprender a usar las TIC de forma positiva. El objetivo de las mismas sería minimizar el impacto negativo de estas tecnologías y maximizar sus potenciales beneficios (Jiménez, 2010). Se busca fortalecer ejes que podrían verse afectados por el tecnoestrés, tales como los de la identidad, la intimidad y la imaginación (Gardner y Davis, 2014). Todo esto podría desarrollarse desde un enfoque preventivo, donde los padres desde el hogar, las escuelas, y las políticas públicas de intervención, se constituyan en agentes promotores del uso equilibrado junto con otras herramientas de aprendizaje y socialización desde edades tempranas (el juego al aire libre, la práctica de actividades cooperativas, las aulas verdes, los deportes, la lectura de libros impresos, la escritura manuscrita, el dibujo, entre otras). También se considera preciso realizar investigaciones que abarquen un rango etario más amplio, con el objetivo de describir mejor la relación que existe entre la edad y las demás variables estudiadas.

Las conclusiones expuestas presentan ciertas limitaciones inherentes al tipo de estudio exploratorio, de muestreo no aleatorio, y a los instrumentos utilizados, que aún se encuentran en proceso de validación psicométrica, aun cuando cuenten con fiabilidad elevada.

Finalmente, como corolario reflexivo o filosófico, dejar algunos pensamientos y evidencias recientes que ayuden a promover una sociedad global “con libertad y dignidad”, “sin paradojas, como la soledad de estar conectados”, para que la tecnología no sustituya el “contacto visual, y el físico de estrechar una mano, o darse un abrazo”, poder privilegiar la comunicación cara a cara, y empatizar con las emociones de nuestros interlocutores.

Al decir de Bauman: “La gente no sabe el diablo que pone en su bolsillo bajo la forma de un teléfono móvil”, “El estar siempre conectados no alivia nuestra soledad”, “el concepto de sociedad líquida, predice los efectos que tendría una sociedad incierta que cada día cambia de valores e ideas, alertó sobre la peligrosidad de no tener vida privada, puesto que “con el teléfono móvil siempre se está disponible” (Zygmunt Bauman, 2000).

Para Holt-Lunstad, et al., (2015) “La soledad y el aislamiento social como factores de riesgo de mortalidad”, son estadísticas alarmantes de hoy. “El aislamiento social real y subjetivo se asocia con un aumento del riesgo de mortalidad temprana”, aplica al trabajo, y da los resultados: la soledad, el aislamiento social, y vivir solo lleva a un promedio de 29%, 26% y 32% de mayor probabilidad de mortalidad, respectivamente.

No hay diferencia entre el aislamiento social objetivo y subjetivo, es decir, sólo basta con sentirse solo". "El efecto de la falta de lazos sociales es comparable al que tiene la obesidad sobre nuestro estado de salud, el mismo efecto que fumar 15 cigarrillos diarios, aumento de los niveles de cortisol, la hormona del estrés, lo que está relacionado con cardiopatías, presión arterial alta y un mayor riesgo de sufrir un infarto. Igualmente, la soledad puede llevar a la depresión, trastornos de ansiedad y trastornos psicosomáticos, es decir, el cuerpo se enferma, los lazos sociales son fundamentales en toda la vida por lo que deberíamos empezar a tomar en consideración el factor social en las políticas públicas (Holt-Lunstad, et al., 2015)

No se trata de satanizar, ni endiosar a las TIC, ellas no son ajenas a ser buenas, o malas, y vinieron para quedarse, como otras tantas tecnologías al servicio del ser humano. De lo que se trata es de propiciar políticas públicas orientadas a los jóvenes, donde en balance, con las otras formas de actividad humana, den bienestar, fomenten salud, armonía, creatividad, empatía, solidaridad, que, de hecho, algunas ya lo están evidenciando.

## Referencias

American Academy of Pediatrics (2016)

<https://www.healthychildren.org/Spanish/news/Paginas/aap-announces-new-recommendations-for-childrens-media-use.aspx>

Asociación Española de Pediatría (AEP, 2024) Plan Digital Familiar

<https://plandigitalfamiliar.aeped.es/plandigitalfamiliar.php>

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press. 2000.

Brod, C. (1984). *Technostress: The human cost of the computer revolution*. Reading, Massachussets, USA: Addison-Wesley.

Cabero Almenara, J., (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1), 1–10.

<https://doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>

Coppari N., B., Bagnoli, L., Codas, G., Montanía, M., Martínez, U. y López H., H.

(2017). Uso de tecnologías de la comunicación e información y tecnoestrés en estudiantes paraguayos: Su relación con la edad. *Cuadernos de Neuropsicología Panamericana*, 11(3), 166-181.

Coppari, N., Bagnoli, L., Codas, G., López, H., Martínez, U., y Vera, M. (2017).

*Tecnoestrés, Entre lo Deífico y lo Demónico: Las TIC's y su Impacto en los Jóvenes*. Asunción, Paraguay: Imprenta Salesiana

- Cuesta, V. y Rocha, M. (2021). Tiempos y espacios. Geografías e historias: Conversaciones sobre propuestas de trabajo para el aula. En G. De Amézola (Coord), *Enseñar Historia: temas y problemas.*. La Plata : EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4886/pm.4886.pdf>
- Estrada-Muñoz, C., Vega-Muñoz, A., Castillo, D., Müller-Pérez, S., & Boada-Grau, J. (2021). Technostress of Chilean Teachers in the Context of the COVID-19 Pandemic and Teleworking. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5458. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105458>
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La Generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227-237. <https://doi.org/10.1177/1745691614568352>
- Jiménez Fernández, C. (2010) Diagnóstico y educación de los más capaces. Madrid, Pearson Educación.
- OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024). Metas Educativas 2021 La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Prensky, M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, Vol. 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Salanova, M., Llorens, S. & Cifre, E. (2013) The dark side of technologies: Technostress among users of information and communication technologies, *International Journal of Psychology*, 48(3), 422-436. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.680460>
- UNESCO, Agencia de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023), Informe de seguimiento de la educación en el mundo. <https://es.weforum.org/stories/2023/08/la-unesco-pide-que-se-prohiban-los-telefonos-en-las-escuelas-por-que/>
- UNESCO, Agencia de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024), <https://www.unesco.org/es/articulos/el-uso-de-la-ia-en-la-educacion-decidir-el-futuro-que-queremos>
- UNICEF(2020), How Many Children and Youth Have Internet Access at Home? <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/dos-tercios-ninos-edad-escolar-mundo-no-tienen-acceso-internet-en-hogar>

Villavicencio-Ayub, E., Ibarra Aguilar, D. G., & Calleja, N. (2020). Tecnoestrés en población mexicana y su relación con variables sociodemográficas y laborales. *Psicogente*, 23(44), 1–27. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3473>

**Desafíos educativos de la formación en medicina**  
**Un enfoque en la importancia de la salud mental y posibles intervenciones**

**Desafios educacionais da formação médica**  
**Um enfoque na importância da saúde mental e possíveis intervenções**

Pedro Henrique de Barcelos Lavareda  <https://orcid.org/0009-0009-7156-5467>

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

E-mail: [pedrohbarcelos@yahoo.com.br](mailto:pedrohbarcelos@yahoo.com.br)

Maria Eugênia Costa Machado  <https://orcid.org/0000-0003-1781-9146>

Ânima Educação, Brasil

Luiz Paulo Ribeiro  <https://orcid.org/0000-0002-4278-7871>

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Rodrigo Rojas-Andrade  <https://orcid.org/0000-0002-6459-6902>

Universidad de Santiago de Chile, Chile

## **Resumen**

La formación médica es una de las trayectorias académicas más exigentes, caracterizada por una intensa carga horaria, evaluaciones rigurosas y una alta presión por el desempeño. Si bien este modelo educativo busca garantizar la excelencia profesional, la evidencia científica ha demostrado que también afecta significativamente la salud mental del estudiantado, generando estrés, ansiedad y agotamiento emocional. Factores como la sobrecarga académica, la falta de redes de apoyo y las desigualdades de género agravan esta problemática, impactando la permanencia en la carrera y la futura práctica profesional. A pesar del reconocimiento creciente de este problema, las respuestas institucionales siguen siendo insuficientes. En este contexto, se propone la implementación de estrategias basadas en el Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (SAMN), que permite abordar la salud mental del estudiantado de manera escalonada. Este modelo incluye intervenciones universales (promoción del bienestar y reducción

del estrés académico), intervenciones focalizadas (apoyo a estudiantes en situación de vulnerabilidad) e intervenciones especializadas (atención profesional para casos severos). Garantizar el bienestar psicológico del estudiantado de medicina es clave no solo para su éxito académico, sino también para la formación de médicos más resilientes y comprometidos con el cuidado de sus pacientes. Las instituciones de educación superior deben asumir un papel activo en la implementación de estrategias que equilibren la exigencia académica con la promoción de la salud mental, asegurando un entorno educativo más saludable y sostenible.

Palabras clave: Salud mental, Educación superior, Estudiantes, Intervenciones, Psicología educativa.

### **Resumo**

A formação médica é um dos percursos académicos mais exigentes, caracterizado por uma carga horária intensa, avaliações rigorosas e elevada pressão sobre o desempenho. Embora este modelo educativo procure garantir a excelência profissional, a evidência científica tem demonstrado que também afecta significativamente a saúde mental dos estudantes, conduzindo ao stress, à ansiedade e à exaustão emocional. Factores como a sobrecarga académica, a falta de redes de apoio e as desigualdades de género agravam este problema, com impacto na permanência na carreira e no futuro exercício profissional. Apesar do crescente reconhecimento desta problemática, as respostas institucionais são ainda insuficientes. Neste contexto, propomos a implementação de estratégias baseadas no Sistema de Apoio Multinível (SNA), que permite abordar a saúde mental dos estudantes de forma faseada. Este modelo inclui intervenções universais (promoção do bem-estar e redução do stress académico), intervenções orientadas (apoio a estudantes vulneráveis) e intervenções especializadas (cuidados profissionais para casos graves). Garantir o bem-estar psicológico dos estudantes de medicina é fundamental não só para o seu sucesso académico, mas também para o desenvolvimento de médicos mais resilientes e empenhados em cuidar dos seus doentes. As instituições de ensino superior devem ter um papel ativo na implementação de estratégias que equilibrem a procura académica com a promoção da saúde mental, garantindo um ambiente educativo mais saudável e sustentável.

Palavras-chave: Saúde mental, Ensino superior, Estudantes, Intervenções, Psicologia educacional.

La formación médica es una de las trayectorias académicas más exigentes, caracterizada por una intensa carga horaria, evaluaciones rigurosas y una elevada presión por el desempeño. Si bien este modelo educativo busca garantizar la excelencia profesional, la creciente evidencia científica ha demostrado que también afecta significativamente la salud mental del estudiantado, generando altos niveles de estrés, ansiedad y agotamiento emocional (Ferreira et al., 2019; Kam et al., 2019). La sobrecarga académica, las jornadas de estudio prolongadas y la competitividad extrema pueden deteriorar el bienestar psicológico de los futuros médicos, afectando no solo su rendimiento académico, sino también su permanencia en la universidad y su futura práctica profesional (Mendonça et al., 2019; Cataldo Neto et al., 2024).

Más allá de las exigencias académicas, diversos factores estructurales y socioculturales agravan esta problemática. Entre ellos, la falta de estrategias institucionales de apoyo, la escasez de servicios de salud mental en muchas universidades y la naturalización de la sobrecarga académica dentro de la cultura médica han sido identificadas como barreras para la prevención y el manejo del malestar psicológico en esta población (Al-Khani et al., 2019a; Amemiya et al., 2019). A esto se suman las desigualdades de género, que afectan de manera particular a las mujeres en formación, quienes no solo enfrentan las mismas exigencias académicas que sus compañeros varones, sino que también deben lidiar con sesgos institucionales y barreras culturales dentro de una profesión históricamente dominada por hombres (Espíndola et al., 2022; Gil Alves Guilloux et al., 2023).

A pesar del creciente reconocimiento del impacto de la formación médica en la salud mental del estudiantado, la respuesta de las instituciones de educación superior sigue siendo insuficiente. La falta de intervenciones estructuradas ha dejado en evidencia la necesidad de adoptar un enfoque integral para la promoción del bienestar y la prevención del deterioro psicológico en esta población. En este contexto, la literatura ha propuesto el desarrollo de estrategias que aborden el problema de manera sistemática, desde la promoción del bienestar general hasta la implementación de mecanismos de apoyo para quienes presentan mayor riesgo (Cunha et al., 2023; Kim et al., 2023).

Dado este panorama, el presente ensayo tiene como objetivo analizar los principales factores académicos y socioculturales que inciden en la salud mental del estudiantado de medicina, así como discutir estrategias de intervención que permitan mitigar su impacto y favorecer un entorno universitario más saludable y equitativo. Para ello, se explorarán, en primer lugar, los factores de riesgo asociados a la formación médica. Luego, se analizarán las desigualdades de género y su relación con la salud mental en este contexto. Finalmente, se discutirán estrategias de intervención basadas

en enfoques multinivel, con el fin de establecer propuestas que permitan mejorar el bienestar del estudiantado de medicina y optimizar su formación sin comprometer su salud mental

### **La formación médica y su impacto en la salud mental**

La formación en medicina es un proceso prolongado y exigente que requiere un alto nivel de dedicación, resiliencia y habilidades cognitivas por parte del estudiantado. Si bien la rigurosidad académica es fundamental para garantizar la formación de profesionales competentes, la carga excesiva de trabajo, las demandas constantes y la presión evaluativa han sido señaladas como factores que inciden negativamente en la salud mental del alumnado (Costa, Costa y Pereira, 2023; Ferreira et al., 2019). En este contexto, los altos niveles de estrés, ansiedad y agotamiento profesional se han convertido en fenómenos recurrentes entre los estudiantes de medicina, con repercusiones tanto en su bienestar personal como en su desempeño académico y futuro ejercicio profesional (Dyrbye et al., 2014b; Cataldo Neto et al., 2024).

Uno de los principales factores que contribuyen al deterioro de la salud mental del estudiantado de medicina es la intensidad del plan de estudios, caracterizado por largas jornadas de estudio, evaluaciones rigurosas y la necesidad de desarrollar simultáneamente conocimientos teóricos y habilidades clínicas (Kam et al., 2019; Mendonça et al., 2019). A diferencia de otras carreras universitarias, la formación médica implica una exigencia continua desde los primeros años, con una progresión acelerada que muchas veces no permite un equilibrio adecuado entre estudio, descanso y vida personal.

Esta carga de trabajo desproporcionada no solo genera altos niveles de estrés y ansiedad, sino que también afecta la motivación y el compromiso del estudiantado. Un estudio realizado por Trigueros et al. (2020b) señala que los estudiantes de medicina que enfrentan una sobrecarga académica sostenida presentan mayores índices de fatiga emocional, menor satisfacción con su aprendizaje y una percepción reducida de autoeficacia. Asimismo, investigaciones han demostrado que la sobrecarga cognitiva y la falta de tiempo para el descanso adecuado pueden comprometer la consolidación del aprendizaje, dificultando la retención de conocimientos y el desarrollo de habilidades prácticas (Dyrbye y Shanafelt, 2016a).

Además de la carga académica, ciertos factores estructurales y culturales dentro de las instituciones de educación médica agravan el impacto del estrés en la salud mental del estudiantado. En primer lugar, la falta de espacios adecuados para el descanso y la recreación ha sido identificada como una barrera para el bienestar de los

estudiantes. Muchas facultades de medicina carecen de entornos diseñados para la recuperación emocional del alumnado, lo que obliga a los estudiantes a mantenerse en un estado de tensión constante (Costa, De, Yanne y Moreira, 2016; Rojas-Andrade, Aranguren Zurita y Prosser Bravo, 2024).

En segundo lugar, existe una cultura institucional que normaliza la sobrecarga académica y el agotamiento, promoviendo la idea de que el sufrimiento es una parte inevitable del proceso de formación médica (Barbanti et al., 2021). Esta perspectiva, basada en la concepción tradicional de la medicina como una profesión de sacrificio, desalienta la búsqueda de ayuda psicológica y contribuye a la perpetuación de dinámicas de estrés crónico. En este sentido, estudios como el de Lourenço et al. (2021) han señalado que el estigma asociado a la salud mental dentro del ámbito universitario retrasa la identificación y el tratamiento de problemas psicológicos, dejando a muchos estudiantes sin los apoyos necesarios para afrontar su formación de manera saludable.

El impacto de la formación médica en la salud mental del estudiantado no solo se limita a la etapa universitaria, sino que también tiene repercusiones en el ejercicio profesional de los futuros médicos. Diversos estudios han demostrado que los niveles elevados de estrés y agotamiento durante la carrera están asociados con mayores tasas de burnout en la práctica médica, lo que puede afectar la calidad de la atención brindada a los pacientes (Dalmolin et al., 2020).

Sobral (2000) destaca que la formación médica no solo debería centrarse en el desarrollo de conocimientos técnicos, sino también en la construcción de una identidad profesional saludable. Sin embargo, el modelo actual de enseñanza fomenta la despersonalización y la fatiga emocional, lo que compromete la capacidad de los futuros médicos para establecer relaciones empáticas con sus pacientes y mantener un equilibrio en su vida profesional.

Además, el deterioro de la salud mental durante la formación universitaria puede incrementar el riesgo de abandono académico, especialmente en aquellos estudiantes que no cuentan con redes de apoyo adecuadas. Estudios como el de Brandão, Bolsoni-Silva y Loureiro (2017) han evidenciado que la depresión y la ansiedad se asocian con una menor tasa de graduación y una mayor propensión al abandono de la carrera, lo que refleja la necesidad urgente de implementar estrategias que promuevan el bienestar del estudiantado de medicina.

### **Factores de riesgo específicos en la salud mental del estudiantado de medicina**

El deterioro de la salud mental en el estudiantado de medicina no es un fenómeno aislado, sino el resultado de una combinación de factores académicos,

institucionales y socioculturales que interactúan y generan un entorno de alta exigencia. Aunque el modelo educativo de la carrera médica busca garantizar la formación de profesionales altamente capacitados, múltiples estudios han evidenciado que su estructura y dinámicas pueden convertirse en factores de riesgo para el bienestar psicológico del alumnado (Al-Khani et al., 2019a; Mendonça et al., 2019).

Uno de los principales factores de riesgo en la formación médica es la elevada carga académica y la presión por el desempeño. La carrera de medicina se caracteriza por su intensidad y rigurosidad, con planes de estudio que exigen un aprendizaje continuo, largas jornadas de estudio y prácticas clínicas que requieren máxima concentración y un alto nivel de responsabilidad (Kam et al., 2019). Además, la naturaleza acumulativa del conocimiento médico, que implica una constante actualización y dominio de múltiples disciplinas, puede generar una sensación de agotamiento y sobrecarga mental en el estudiantado (Cataldo Neto et al., 2024).

La sobrecarga académica está directamente relacionada con el aumento de los niveles de ansiedad y estrés en los estudiantes de medicina (Trigueros et al., 2020b). La literatura ha identificado que la exposición prolongada a altos niveles de exigencia sin espacios adecuados de descanso puede generar un desgaste emocional que se traduce en síntomas de burnout, tales como agotamiento, despersonalización y disminución del sentido de logro personal (Dalmolin et al., 2020). Además, la carga de trabajo excesiva interfiere en los hábitos de sueño y alimentación, lo que contribuye al desarrollo de trastornos del sueño y otras condiciones que afectan la salud física y mental del estudiantado (Bollela, Borges y Troncon, 2018). Aunque el modelo educativo busca maximizar la retención de conocimientos, el estrés crónico reduce la capacidad de concentración, la memoria y el rendimiento académico, afectando la capacidad del estudiantado para asimilar y aplicar la información de manera efectiva (Dyrbye et al., 2014a).

Otro aspecto crítico es la presión evaluativa, ya que los sistemas de evaluación en la carrera médica suelen ser altamente demandantes y competitivos. En muchas universidades, los exámenes se concentran en períodos específicos, lo que genera picos de estrés en los estudiantes (Bollela, Borges y Troncon, 2018). Ribeiro, Cunha y Alvim (2016) identificaron que esta dinámica no solo incrementa la ansiedad, sino que también puede generar sentimientos de inseguridad y desmotivación, aumentando el riesgo de abandono académico.

Las desigualdades de género representan otro factor de riesgo significativo para la salud mental del estudiantado de medicina. Si bien en las últimas décadas ha habido un aumento en la participación de mujeres en la carrera médica, el campo sigue siendo un espacio donde las mujeres enfrentan mayores niveles de estrés y discriminación en comparación con sus pares masculinos (Espíndola et al., 2022).

Diversos estudios han documentado que las mujeres estudiantes de medicina reportan mayores niveles de ansiedad y agotamiento, lo que puede atribuirse a múltiples factores. En primer lugar, persisten barreras institucionales y culturales que dificultan su acceso a ciertas especialidades y a posiciones de liderazgo, lo que genera un clima de desigualdad en su desarrollo profesional (Gil Alves Guilloux et al., 2023). En segundo lugar, muchas estudiantes deben equilibrar la exigencia académica con responsabilidades familiares o laborales, lo que incrementa el estrés y la fatiga emocional (Dias et al., 2022). A ello se suma la necesidad de demostrar constantemente su competencia en un entorno donde históricamente han predominado los hombres, lo que contribuye a un mayor nivel de autoexigencia y desgaste psicológico (Al-Khani et al., 2019b).

Las desigualdades de género también se reflejan en las brechas salariales y en la distribución de oportunidades dentro del campo médico. Un estudio de Gil Alves Guilloux et al. (2023) encontró que, a pesar de la creciente feminización de la medicina, las mujeres médicas en Brasil perciben hasta un 35 % menos de salario que sus colegas hombres. Esta disparidad refuerza la percepción de inequidad y genera frustración entre las futuras profesionales, lo que puede repercutir en su bienestar emocional y en sus decisiones de especialización. Estas dinámicas no solo afectan la salud mental de las estudiantes de medicina, sino que también pueden influir en su desarrollo profesional y en sus expectativas respecto al futuro laboral.

Otro factor de riesgo que afecta la salud mental del estudiantado de medicina es la falta de redes de apoyo. A pesar de la importancia de contar con un sistema de acompañamiento tanto a nivel académico como personal, muchos estudiantes reportan una sensación de aislamiento y falta de orientación en su trayectoria universitaria (Oliveira et al., 2024). La ausencia de redes de apoyo agrava los efectos del estrés académico y aumenta el riesgo de desarrollar síntomas de ansiedad y depresión.

En términos de acompañamiento docente, diversos estudios han señalado que en muchas facultades de medicina la interacción entre profesorado y estudiantes es mínima, lo que dificulta la orientación y el apoyo emocional durante la formación (Cunha

et al., 2023). Asimismo, la escasez de redes estudiantiles y de programas de bienestar en las universidades impide que los alumnos encuentren espacios donde puedan compartir sus experiencias y gestionar el estrés de manera colectiva. La falta de acceso a servicios de apoyo psicológico también representa una barrera importante, ya que, aunque existe un reconocimiento generalizado de la necesidad de promover la salud mental en la educación superior, muchas universidades no cuentan con infraestructura suficiente para proporcionar atención psicológica accesible y efectiva.

La combinación de estos factores contribuye a un estado de desmotivación, fatiga y desesperanza en el estudiantado, afectando no solo su bienestar emocional, sino también su desempeño académico y su permanencia en la carrera. La identificación de estos factores de riesgo (Ver tabla 1) es clave para diseñar estrategias de intervención que permitan mejorar la salud mental del estudiantado y garantizar una formación médica que no solo prepare profesionales competentes, sino que también promueva su bienestar integral.

**Tabla 1**

*Factores de riesgo en salud mental en estudiantes de medicina (Tabla Propia)*

Categoría	Factor de riesgo
Factores académicos	Carga académica excesiva y presión por el desempeño
	Fatiga emocional y agotamiento profesional
	Alteraciones en los patrones de sueño y alimentación
	Presión evaluativa y estrés por los exámenes
Desigualdades de género	Barreras institucionales y culturales para el desarrollo profesional
	Doble carga de responsabilidades académicas y familiares
	Necesidad de demostrar competencia en un entorno masculinizado
Falta de redes de apoyo	Escasez de acompañamiento docente
	Falta de redes estudiantiles y programas de bienestar
	Débil acceso a servicios de apoyo psicológico

### **Propuestas de Intervención**

La evidencia científica ha demostrado que los desafíos de salud mental en el estudiantado de medicina requieren un enfoque estructurado y sistemático, ya que no todos los estudiantes presentan el mismo nivel de vulnerabilidad ni requieren el mismo tipo de apoyo (Cunha et al., 2023; Kim et al., 2023). Para abordar esta problemática de manera efectiva, es necesario adoptar un modelo de intervención basado en el Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (SAMN), ampliamente utilizado en el ámbito educativo y

de salud mental para garantizar una respuesta integral a las necesidades del estudiantado (Weist et al., 2017).

El SAMN es un marco de intervención estructurado en tres niveles, diseñado para ofrecer diferentes tipos de apoyo dependiendo del grado de vulnerabilidad de cada grupo de estudiantes. Este enfoque reconoce que no todos los estudiantes requieren la misma intensidad de intervención, por lo que propone estrategias preventivas, focalizadas y especializadas que se aplican de manera escalonada: (a) Intervenciones universales (nivel 1): Dirigidas a toda la comunidad universitaria, con un enfoque preventivo y de promoción del bienestar; (b) Intervenciones focalizadas (nivel 2): Orientadas a estudiantes que presentan signos de vulnerabilidad psicológica o dificultades específicas y; (c) Intervenciones especializadas (nivel 3): Destinadas a estudiantes con problemas de salud mental severos, quienes requieren atención profesional y derivación a servicios especializados.

La implementación de este modelo permite que las facultades de medicina desarrollen estrategias de intervención escalonadas, asegurando que todos los estudiantes reciban el nivel de apoyo que necesitan sin sobredimensionar los recursos disponibles. A continuación, se presentan estrategias concretas en cada uno de estos niveles, con base en la literatura científica y experiencias previas en entornos universitarios.

### **Intervenciones universales (Nivel 1)**

Las intervenciones universales están dirigidas a toda la comunidad estudiantil, sin necesidad de identificar casos individuales de riesgo. Su objetivo principal es crear un entorno de aprendizaje saludable, reducir el estrés académico y fomentar el bienestar general del estudiantado.

Una de las estrategias clave en este nivel es la mejora de la infraestructura universitaria y del ambiente de estudio y trabajo. Investigaciones han demostrado que factores como la distribución de los espacios de aprendizaje, la disponibilidad de áreas de descanso y la adecuación del entorno físico tienen un impacto directo en la percepción de estrés y en la calidad de vida de los estudiantes (Araya et al., 2013). Facultades que han implementado mejoras en sus instalaciones han reportado reducciones significativas en los niveles de ansiedad y agotamiento académico (Weist et al., 2017).

Además, la alfabetización en salud mental es otra estrategia fundamental en este nivel. A través de campañas informativas y programas educativos, se busca reducir el estigma asociado a los problemas de salud mental y fomentar la búsqueda de ayuda

profesional cuando sea necesario (Yusoff, 2014). Dado que los estudiantes de medicina suelen evitar buscar apoyo psicológico por miedo a ser percibidos como menos competentes, este tipo de intervenciones son clave para cambiar la percepción cultural sobre la salud mental en el ámbito universitario (Barbanti et al., 2021).

Por último, se recomienda la revisión y adaptación del modelo educativo, asegurando que los planes de estudio incorporen metodologías de enseñanza que reduzcan el impacto del estrés académico. La literatura ha demostrado que la distribución más equilibrada de las evaluaciones a lo largo del semestre y la implementación de metodologías activas de aprendizaje pueden mejorar la experiencia del estudiantado y disminuir sus niveles de ansiedad (Bollela, Borges y Troncon, 2018).

### **Intervenciones focalizadas (Nivel 2)**

Las intervenciones focalizadas están diseñadas para apoyar a estudiantes que presentan signos de vulnerabilidad psicológica o dificultades específicas en su adaptación a la formación médica. Estas estrategias buscan prevenir el desarrollo de problemas de salud mental más graves mediante el fortalecimiento de los mecanismos de afrontamiento.

Una de las estrategias más efectivas en este nivel es la creación de grupos de apoyo mutuo, donde los estudiantes pueden compartir experiencias, expresar sus preocupaciones y desarrollar estrategias de afrontamiento en un ambiente de confianza. Se ha demostrado que estos grupos pueden ser tan efectivos como las intervenciones farmacológicas en las etapas iniciales de la ansiedad y la depresión, ya que brindan un espacio de contención emocional y apoyo social (Martin et al., 2020).

Otra medida importante es la capacitación en habilidades socioemocionales, a través de talleres y programas específicos para estudiantes en situación de estrés o con dificultades en la regulación emocional. Estas intervenciones han demostrado ser altamente efectivas para reducir síntomas de agotamiento y mejorar la calidad de vida del estudiantado de medicina (Dolev et al., 2019).

Finalmente, la participación en actividades extracurriculares centradas en el bienestar emocional, como deportes, arte y cultura, ha mostrado ser una estrategia efectiva para reducir los niveles de estrés y fortalecer las redes de apoyo entre los estudiantes. Estas actividades no solo proporcionan un espacio de desconexión del estrés académico, sino que también fomentan habilidades interpersonales esenciales en la práctica médica (Kim et al., 2023).

### Intervenciones especializadas (Nivel 3)

Las intervenciones especializadas están dirigidas a estudiantes que presentan síntomas severos de trastornos de salud mental y requieren atención profesional. Este nivel es clave para garantizar que quienes necesitan ayuda especializada puedan acceder a tratamientos efectivos.

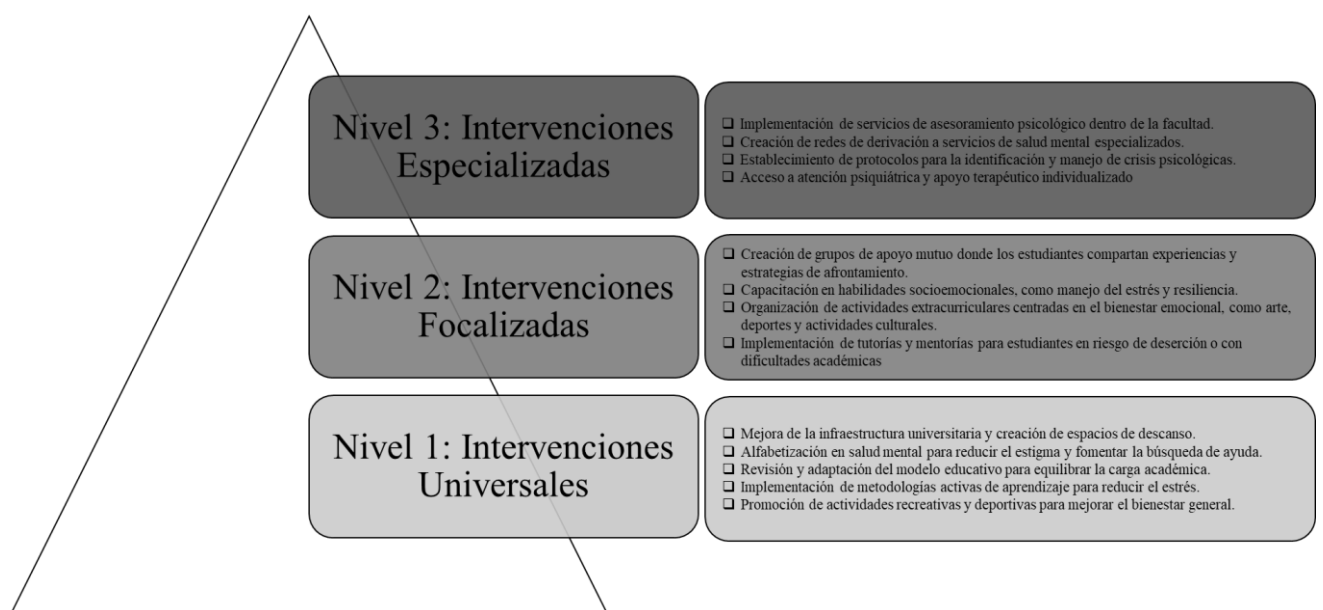
Un componente esencial de este nivel es la implementación de servicios de asesoramiento psicológico dentro de las facultades de medicina. Sin embargo, la literatura ha identificado que muchas universidades carecen de recursos suficientes para brindar atención psicológica adecuada, lo que representa una barrera para el acceso a tratamientos (Cunha et al., 2023).

Para abordar esta limitación, se recomienda la creación de redes de derivación a servicios de salud mental especializados, asegurando que los estudiantes que lo requieran puedan acceder a profesionales de la salud mental, incluyendo psiquiatras y psicólogos clínicos (Kim et al., 2023). Además, es fundamental que las instituciones cuenten con protocolos claros para el manejo de crisis y la derivación de casos de alto riesgo, garantizando una respuesta rápida y efectiva ante situaciones críticas (Ver figura 1).

**Figura 1**

*Propuesta de intervenciones multinivel para la salud mental en estudiantes de medicina*

(Figura Propia)



## Conclusión

La formación médica, reconocida por su alta exigencia académica y emocional, ha demostrado ser un factor de riesgo para la salud mental del estudiantado. A lo largo de este ensayo, se han identificado múltiples factores que contribuyen al estrés, la ansiedad y el agotamiento profesional, incluyendo la sobrecarga académica, la presión evaluativa, la falta de redes de apoyo y las desigualdades de género. Más allá del impacto individual, estas condiciones afectan la permanencia en la carrera, la calidad del aprendizaje y, a largo plazo, el bienestar de los futuros profesionales de la salud y de sus pacientes.

Frente a este panorama, las instituciones de educación superior deben asumir un papel activo en la mitigación de estos riesgos, comprendiendo que la salud mental del estudiantado no es un desafío individual, sino una problemática estructural que requiere intervenciones específicas y sostenidas. La implementación de estrategias de intervención multinivel, basadas en el Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (SAMN), ofrece un marco efectivo para responder a esta crisis, integrando acciones preventivas, focalizadas y especializadas que permitan mejorar el bienestar del estudiantado y su desempeño académico sin comprometer su salud mental.

Además de garantizar una formación médica rigurosa y de calidad, las universidades tienen la responsabilidad de generar un entorno de aprendizaje saludable, en el que el equilibrio entre exigencia académica y bienestar emocional sea una prioridad. La evidencia ha demostrado que invertir en la salud mental del estudiantado no solo mejora los índices de retención y rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación de médicos más resilientes, empáticos y preparados para enfrentar los desafíos de su futura práctica profesional.

Como establecen las directrices curriculares nacionales de la formación médica en Brasil, la educación en medicina debe integrar una perspectiva humanística, crítica y ética. En este sentido, la salud mental del estudiantado debe dejar de ser una preocupación secundaria y convertirse en un pilar fundamental dentro de la formación médica. Apostar por el bienestar de los futuros médicos es, en última instancia, apostar por una atención en salud más humana y efectiva, donde el cuidado de quienes cuidan se convierta en una prioridad dentro del sistema educativo y profesional.

## Referencias

AL-KHANI, A. M.; SARHANDI, M. I.; ZAGHLOUL, M. S.; EWID, M.; SAQUIB, N. A  
cross-sectional survey on sleep quality, mental health, and academic

- performance among medical students in Saudi Arabia. *BMC Research Notes*, v. 12, n. 1, 21 out. 2019a.
- A cross-sectional survey on sleep quality, mental health, and academic performance among medical students in Saudi Arabia. *BMC Research Notes*, v. 12, n. 1, p. 665, 21 dez. 2019b.
- AMEMIYA, I.; OLIVEROS, M.; ACOSTA, Z.; MARTINA, M.; BARRIENTOS, A. Violencia y estrés percibido por estudiantes de primer año medicina de una universidad pública. *An Fac Med*, v. 80, n. 4, p. 482–487, 2019.
- ARAYA, R. et al. School Intervention to Improve Mental Health of Students in Santiago, Chile. *JAMA Pediatrics*, v. 167, n. 11, p. 1004, 1 nov. 2013.
- BARBANTI, P. C. M.; OLIVEIRA, S. R. L. DE; PELLOSO, S. M.; CARVALHO, M. D. DE B. Effects of mistreatment in medical schools: how to evaluate? A brief review. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 45, n. 3, 2021.
- BOLLELA, V. R.; BORGES, M. DE C.; TRONCON, L. E. DE A. Avaliação Somativa de Habilidades Cognitivas: Experiência Envolvendo Boas Práticas para a Elaboração de Testes de Múltipla Escolha e a Composição de Exames. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 42, n. 4, p. 74–85, dez. 2018.
- BRANDÃO, A. S.; BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. The predictors of graduation: Social skills, mental health, academic characteristics. *Paideia*, v. 27, n. 66, p. 117–125, 1 jan. 2017.
- CATALDO NETO, A.; ANTONELLO, I.; PINTO, L. A.; SALERMO, M. *O estudante de medicina*. 4a Edição ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2024. v. 1.
- COSTA, D. C.; COSTA, N. M. DA S. C.; PEREIRA, E. R. S. Os papéis do professor de Medicina: diálogo entre teoria e prática no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 47, n. 4, 2023.
- COSTA, M. DE; YANNE, ; MOREIRA, B. Saúde mental no contexto universitário. [s.l.: s.n.].
- CUNHA, C. M.; FORTES, D. A.; SCAPIM, J. P. R.; SANTOS, K. O. B.; FERNANDES, R. DE C. P. Common mental disorders in medical students: prevalence and associated factors. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 47, n. 4, 2023.
- DALMOLIN, M. A.; NISHIDA, F. S.; YONEYAMA, B. C.; RANGEL, M. P.; CARDERELLI, B. T. Síndrome de Burnout em alunos de Medicina em uma instituição privada em Maringá, PR. *Revista da AMRIGS*, v. 64, n. 2, p. 220–224, 2020.
- DIAS, A. R.; FERNANDES, S. M.; FIALHO-SILVA, I.; CERQUEIRA-SILVA, T.; MIRANDA-SCIPPA, Â.; GALVÃO-DE ALMEIDA, A. Burnout syndrome and

- resilience in medical students from a Brazilian public college in Salvador, Brazil. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 2022.
- DOLEV, N.; GOLDENTAL, N.; REUVEN-LELONG, A.; TADMOR, T. The Evaluation of Emotional Intelligence among Medical Students and Its Links with Non-cognitive Acceptance Measures to Medical School. *Rambam Maimonides Medical Journal*, v. 10, n. 2, p. e0010, 18 abr. 2019.
- DYRBYE, L. N.; WEST, C. P.; SATELE, D.; BOONE, S.; TAN, L.; SLOAN, J.; SHANAFELT, T. D. Burnout among u.s. medical students, residents, and early career physicians relative to the general u.s. population. *Academic Medicine*, v. 89, n. 3, p. 443–451, 2014a.
- \_\_\_\_\_. Burnout Among U.S. Medical Students, Residents, and Early Career Physicians Relative to the General U.S. Population. *Academic Medicine*, v. 89, n. 3, p. 443–451, mar. 2014b.
- DYRBYE, L.; SHANAFELT, T. A narrative review on burnout experienced by medical students and residents. *Medical Education*, v. 50, n. 1, p. 132–149, jan. 2016a.
- \_\_\_\_\_. A narrative review on burnout experienced by medical students and residents. *Medical Education*, v. 50, n. 1, p. 132–149, 1 jan. 2016b.
- ESPÍNDOLA, J.; AMÂNCIO<sup>1</sup>, S.; VINÍCIUS, M.; PASSOS<sup>1</sup>, S.; PORTUGUÊS, P. D.; SOARES<sup>1</sup>, S.; OLIVEIRA, L. DE; TOURINHO<sup>1</sup>, S. Principais fatores desencadeantes de distúrbios mentais em estudantes de medicina. *Revista Brasileira de Educação, Saúde e Bem estar*, v. 1, n. 2, p. 1–12, 2022.
- FERREIRA, M. J. M.; RIBEIRO, K. G.; ALMEIDA, M. M. DE; SOUSA, M. D. S. DE; RIBEIRO, M. T. A. M.; MACHADO, M. M. T.; KERR, L. R. F. S. New national curricular guidelines of medical courses: Opportunities to resignify education. *Interface: Communication, Health, Education*, v. 23, 2019.
- KIM, S.; JEONG, H.; CHO, H.; YU, J. Extracurricular activities in medical education: an integrative literature review. *BMC Medical Education*, v. 23, n. 1, p. 278, 22 abr. 2023.
- MENDONÇA, A. M. M. C.; GÊDA, T. F.; GUIMARÃES, J. E.; MENDES, C. O.; MANNA, T. B. F.; MONTEIRO, E. M. Perspectiva dos Discentes de Medicina de uma Universidade Pública sobre Saúde e Qualidade de Vida. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 43, n. 1 suppl 1, p. 228–235, 2019.
- ROJAS-ANDRADE, R.; ARANGUREN ZURITA, S.; PROSSER BRAVO, G. Teachers as School Mental Health Professionals and their Daily Practices. *School Mental Health*, v. 16, n. 2, p. 566–576, 1 jun. 2024.
- ROTENSTEIN, L. S.; RAMOS, M. A.; TORRE, M.; BRADLEY SEGAL, J.; PELUSO, M. J.; GUILLE, C.; SEN, S.; MATA, D. A. Prevalence of depression, depressive

symptoms, and suicidal ideation among medical students a systematic review and meta-analysis. *JAMA - Journal of the American Medical Association*, 6 dez. 2016.

WEIST, M. D. et al. School mental health promotion and intervention: Experiences from four nations. *School Psychology International*, v. 38, n. 4, p. 343–362, 22 ago. 2017.

YUSOFF, M. S. B. Interventions on medical students' psychological health: A meta-analysis. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, v. 9, n. 1, p. 1–13, mar. 2014.

**Psicologia escolar e práticas psicossociais na educação básica de Resende Costa,  
Minas Gerais, Brasil**

**Psicología escolar y prácticas psicossociales en la educación básica en Resende  
Costa, Minas Gerais, Brasil**

**Rodolfo Luís Leite Batista**  <https://orcid.org/0000-0002-3301-2441>

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

E-mail: [rodolfoforlb@ufjf.br](mailto:rodolfoforlb@ufjf.br)

**Lucas Eduardo Maia Lara**  <https://orcid.org/0009-0007-9590-5791>

Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves, Brasil

**Fernanda de Cássia Oscar Otaciano**  <https://orcid.org/0000-0002-3137-5281>

Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves, Brasil

### **Resumo**

Este capítulo aborda a implementação da Lei 13.935 em Resende Costa, Minas Gerais, Brasil. Essa legislação exige a prestação de serviços de psicologia e de serviço social para atender às demandas escolares, de modo a atender necessidades e prioridades previstas pela política de educação. Para tanto, relata-se duas propostas de intervenção psicossocial implementadas durante o estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional ocorrido em 2023. Essas práticas psicossociais envolveram temas relativos à diversidade e aos marcadores sociais da diferença. Essas práticas incluem intervenções sobre letramento racial e diversidade de gênero e sexualidade. Ressalta-se a importância de práticas psicossociais em perspectiva crítica para que sejam resguardados direitos de estudantes e a escola possa se constituir efetivamente como um espaço acolhedor, inclusivo e democrático. Espera-se que este capítulo possa contribuir com a problematização acerca da implementação da Lei 13.935 e documente as possibilidades e os limites enfrentados pela equipe multidisciplinar que atua na realidade discutida.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; educação básica; práticas psicossociais; Lei 13.935.

### Resumen

Este capítulo aborda la implementación de la Ley 13.935 en Resende Costa, Minas Gerais, Brasil. Esa legislación exige la prestación de servicios de psicología y de servicio social para atender las demandas escolares, de modo de atender necesidades y prioridades previstas por la política de educación. Con este fin, presentamos dos propuestas de intervención psicosocial implementadas durante las prácticas supervisadas en Psicología Escolar y Educacional durante 2023. Esas prácticas psicosociales involucraron temas relacionados con la diversidad y los marcadores sociales de la diferencia. Esas prácticas incluyen intervenciones sobre alfabetización racial y diversidad de género y sexualidad. Se resalta la importancia de prácticas psicosociales en perspectiva crítica para que sean resguardados los derechos de los estudiantes y la escuela se pueda constituir efectivamente como un espacio acogedor, inclusivo y democrático. Se espera que este capítulo pueda contribuir con la problematización acerca de la implementación de la Ley 13.935 y documente las posibilidades y los límites enfrentados por el equipo multidisciplinar que actúa en la realidad analizada.

Palabras clave: Psicología Escolar; educación básica; prácticas psicosociales; Ley 13.935

Em dezembro de 2019, foi sancionada a Lei 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social na rede pública de educação básica no Brasil. Essa legislação impõe a obrigatoriedade de que os entes federativos se organizassem para a criação – ou adequação, quando já existentes – de tais serviços de modo a atender o sistema público de ensino. De fato, a implantação dessa lei tem transformado a rede de equipamentos públicos de educação, saúde e assistência, ainda que a crise social decorrente da pandemia e o desinteresse de parte das lideranças políticas tenham obstado o avanço dessa política social. Nesse sentido, várias experiências de implementação da Lei 13.935 têm acontecido ao redor do país e revelam as possibilidades e as dificuldades enfrentadas por psicólogos e assistentes sociais em seu exercício profissional em âmbito educacional.

Este capítulo relata intervenções realizadas pela equipe multidisciplinar em escolas municipais de Resende Costa, Minas Gerais. Essa experiência decorre de uma prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional ocorrida durante o ano letivo de 2023, oportunidade em que um dos autores participou, desde o planejamento até a avaliação,

de práticas psicossociais realizadas pela psicóloga e assistente social da rede de ensino daquela cidade. Por prática psicossocial, entende-se a perspectiva teórico-metodológica de atuação profissional caracterizada por: a. superação da relação dicotomizada entre sujeito e objeto, que fundamenta as ciências (neo)positivistas; b. horizontalização das relações intrainstitucionais e interprofissionais; c. atenção para as ações em instituições, considerando que elas estabelecem com / em seu território; d. rompimento com lógicas homogeneizadoras e de adaptação de sujeitos.

Este trabalho orientou-se eticamente pela Psicologia Escolar e Educacional em perspectiva crítica. Ao compreender que os fenômenos escolares ocorrem na interface entre a dimensão individual e a constituição social, a equipe multidisciplinar procurou transformar a cultura escolar e intervir favoravelmente sobre a constituição de subjetividades diversas. Espera-se que este capítulo possa contribuir com a problematização acerca da implementação da Lei 13.935, bem como documente as possibilidades e os limites enfrentados pela equipe multidisciplinar que atua na realidade em tela.

### **Psicologia e educação: a questão das diferenças e da diversidade nas escolas**

Entendemos que a reflexão acerca de diferenças e diversidades a partir da Psicologia Escolar e Educacional em perspectiva crítica se torna possível apenas por meio de uma ruptura epistemológica – ainda que parcial – em relação a matrizes científicas tradicionais e de um diálogo com perspectivas teórico-metodológicas que questionem a concepção de um sujeito universal e a-histórico. Esse sujeito fundamentado em teorias pretensamente neutras – e tidas como pertinentes e aptas para julgar e validar cosmovisões produzidas ao redor do mundo – deve ser criticado e superado (Grosfoguel, 2016).

Um modelo de pensamento científico universalizante pode gerar subjetividades e instituições re-produtoras de racismo e sexismo epistêmicos, bem como obsta a insurgência de questionamentos ao dualismo constitutivo do pensamento ocidental entre sujeito e mundo (Grosfoguel, 2016). No que concerne à Pedagogia e Psicologia, os projetos científicos inaugurados a partir do final do século XIX reproduziram essa cisão em teorias e práticas experimentais e aplicadas – inclusive em contexto escolar. Diante dessa problemática, Grosfoguel (2016, p. 46) revela a necessidade da construção de “pluri-versidades”, engendradas pelas múltiplas versões e visões acerca de homens, mulheres, grupos e instituições construtores da realidade.

Quando se busca resguardar a diversidade humana manifestada pelos marcadores sociais da diferença<sup>7</sup>, essas críticas também podem ser vistas em âmbito jurídico nacional e internacional. Publicada em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos menciona os condicionantes de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social ao estabelecer os direitos de toda pessoa (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948). No Brasil, o artigo 3º da Constituição Federal de 1988 dispõe a promoção do bem de todas as pessoas, sem discriminação de origem, raça, sexo, cor e idade, dentre os objetivos fundamentais da República brasileira (*Constituição Federal*, 1988).

Em relação à Educação, o artigo 206 da Carta Magna assegura que a organização dos sistemas escolares deve considerar o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, pautado na liberdade de aprender e ensinar. Na mesma direção, o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional documenta o respeito à liberdade e o apreço pela tolerância como princípios fundamentais da educação nacional (*Lei 9.394*, 1996). Entretanto, observamos que ainda existem lacunas significativas na abordagem de diversidades e diferenças em âmbito educativo. Por exemplo, o termo “diversidade” é mencionado apenas três vezes enquanto “diferenças” não aparece na LDB e somente a partir da promulgação da Lei 12.796, em abril de 2013, passou-se a mencionar especificamente a diversidade étnico-racial no ensino.

Na história da Psicologia brasileira, os debates a respeito de diferenças e diversidades alinhadas a marcadores sociais da diferença se iniciaram sobretudo a partir das universidades durante a Ditadura Militar (Conselho Regional de Psicologia [CRP], 2011). De grande destaque, a psicóloga Maria Helena de Souza Patto (1992) menciona que os estudos sobre diferenças – singulares ou particulares – se baseavam frequentemente em explicações de cunho racista e médico-biologicista, em que fatores físico-intelectuais e diferenças sociais eram ora analisados por meio de estereótipos, ora eram desconsiderados como constituintes dos processos psicológicos. Patto considera ainda que uma visão preconceituosa em relação a classes populares repercutiu em teorias e práticas psicológicas profissionais com base na Teoria da Carência Cultural, segundo a qual “o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelos destinos das crianças” (p. 111).

Embora a psicologia clínico-individual fosse enaltecida e reforçasse a elitização da Psicologia profissional, a crítica a perspectivas teóricas estrangeiras e a reflexão sobre os fenômenos sociais, as relações de poder presentes nas instituições e a determinação histórico-cultural do psiquismo impulsionaram contextos reformistas. Em tal cenário,

---

<sup>7</sup> Por marcadores sociais da diferença, conceitua-se atributos sociais – por exemplo, classe, gênero, raça, sexualidade, deficiência, nacionalidade, idade, etc. – que estruturam as experiências cotidianas de hierarquização e desigualdade sociais (MELO, MALFITANO, LOPES, 2020).

compreendendo as desigualdades sociais e os processos de exclusão, as discussões no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional se avolumaram a partir do contexto de redemocratização do país. Isso impulsionou a atuação do Conselho Federal de Psicologia pela promulgação de um Código de Ética da Psicologia, alinhado à Declaração Universal dos Direitos Humanos e Constituição Federal, impulsionando a elaboração de normativas pertinentes a essas temáticas.

Na transição para este século, a Resolução 01/1999 e a Resolução 18/2002 do Conselho Federal de Psicologia estabelecem diretrizes para a atuação de psicólogas/os em relação à orientação sexual e preconceito racial, respectivamente. Nelas, reforça-se a necessidade de que os princípios éticos da não-discriminação e da promoção do bem-estar sejam seguidos, pois as dimensões da sexualidade e étnico-racial constituem os processos subjetivos. Os documentos igualmente orientam que se contribua para processos reflexivos a respeito dos preconceitos e proíbem a patologização da orientação sexual, a realização de tratamentos coercitivos (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 1999) e o uso de técnicas e instrumentos psicológicos que reforcem preconceitos ou estereótipos raciais (CFP, 2002).

Essas resoluções ensejaram outros documentos produzidos a partir do CREPOP – Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas para a atuação profissional em relações raciais (CFP, 2017), junto à população LGBTQIA+ (CFP, 2023) e aos povos indígenas (CFP, 2024). Em consideração aos impactos de violências étnico-raciais, sexuais e de gênero para a saúde mental, essas normativas assinalam preocupações urgentes de serem debatidas pela categoria profissional. Dentre elas, encontram-se: a. expressões do racismo em suas múltiplas facetas sociais – por exemplo, encarceramento em massa, genocídio da população negra, obstáculos para ascensão social, hipersexualização de corpos femininos negros e dificuldade de construção e afirmação de identidades negras; b. estratégias a serem adotadas para a garantia de direitos para a população LGBTQIA+ em oposição a visões moralizantes baseadas em perspectivas cis-hetero-normativas e outras concepções essencialistas de sexualidade e gênero; c. relações de poder, disputas latifundiárias e territoriais, exploração e vulnerabilidade, tentativas de apagamento de ancestralidades e cosmovisões de povos indígenas e tradicionais que vivem em regiões rurais e periferias urbanas.

Na Psicologia Escolar e Educacional, Patto (1990/2022) segue contribuindo para a elaboração de um conhecimento engajado com as transformações sociais e a indicação dos marcadores de classe e raça como condicionantes de experiências de fracasso escolar. Em consonância com a reformulação crítica desse domínio científico-profissional, outras produções atualizam os argumentos dessa psicóloga e denunciam as tentativas de apagamento das diversidades a partir da idealização de processos de ensino-aprendizagem, que mais favorecem as classes dominantes do que auxiliam na análise da escolarização.

Dentre essas produções, destacamos as Referências Técnicas para atuação da/o psicóloga/o na Educação Básica (CFP, 2019). Em sua edição revisada, o documento indica algumas frentes de atuação a serem consideradas para se auxiliar no fortalecimento da função social da escola. Em atenção ao amplo conjunto de informações e demandas da comunidade escolar, menciona-se a elaboração de planos de intervenção, formação de responsáveis e educadores, construção de grupos com estudantes e formulação de políticas educacionais. Nas referências, destacam-se aspectos como “perfil socioeconômico da comunidade escolar; informações sobre características do território em que a escola está localizada, bem como sua história” (p. 44) e “relações de classe, relações de gênero, sexualidades, relações étnico-raciais” (p. 47), demonstrando a sensibilidade do órgão da categoria para essas temáticas.

Todavia, essas atribuições esbarram nos desafios do cotidiano escolar. Por exemplo, o atual cenário de implementação da Lei 13.935 por vezes impõe que as equipes multidisciplinares, formadas de psicóloga/o e assistente social, atuem em condições inadequadas para o exercício profissional. Isso dificulta a elaboração de projetos de longo prazo e faz com que intervenções sobre diversidade e diferenças continuem encontrando resistência na comunidade escolar. Por isso, os esforços de universidades e instituições privadas devem se somar ao dos profissionais e órgãos da categoria em práticas de estágios e projetos de extensão, a fim de construir espaços de escuta, acolhimento, partilha e outras formas de intervenção sobre essas temáticas.

### **Relato de experiência em psicologia escolar e educacional: primeiras aproximações**

Este relato apresenta aspectos de experiências vivenciadas pelo segundo autor enquanto estagiário junto à equipe multidisciplinar – i.e., psicóloga e assistente social – contratadas para a rede municipal de educação de Resende Costa, Minas Gerais, em decorrência da promulgação da Lei 13.935. De acordo com essa lei, serviços de psicologia e de serviço social devem ser prestados na rede pública de educação básica, o que gera a necessidade de que profissionais sejam admitidos para atender as necessidades e prioridades definidas pelas políticas educacionais. É desejado que esses profissionais promovam ações de melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e intervenções de caráter psicossocial (*Lei 13.935, 2019*).

Para Meira (2003, p. 13), o fortalecimento da função social da escola é possível somente quando “alcançamos a consciência teórica e filosófica”, formada pelo pensamento crítico. Essa interface nos permite perceber: 1. a historicidade da escola, que se constitui em meio a contradições do capitalismo neoliberal contemporâneo; 2. a permanência de experiências escolares mantidas por discursos da colonialidade, que geram preconceito e

desumanização; 3. o caráter ideológico da Psicologia em ambiente escolar – especialmente quando difunde pretensas verdades acerca da escolarização de crianças e adolescentes de camadas sociais marginalizadas; 4. a necessidade de rompimento da Psicologia em relação ao modelo clínico de atuação nas escolas, que perpetuam processos de psicologização e medicalização da educação ao guiar-se por um modelo universalizante de indivíduo sadio. Isso posto, consideramos que a atuação de Psicologia Escolar e Educacional deve reconhecer-se como uma ciência socialmente referenciada, que recusa a lógica hegemônica do mencionado epistemicídio dos saberes populares. Esse posicionamento se materializa quando identificamos – e respeitamos – os marcadores sociais da diferença presentes nos fenômenos educacionais.

Durante as observações do cotidiano escolar durante o ano letivo de 2023, distintas demandas se apresentaram, tais como implantar práticas de educação especial em perspectiva inclusiva; implementar intervenções em letramento racial; efetivar propostas de ação junto a grupos de estudantes; promover a formação de professores; e auxiliar na formulação de queixas escolares. Diante dessas questões, entendemos que dedicar-se a intervenções psicossociais relativas a marcadores sociais da diferença poderia alcançar distintos contextos das escolas, pois esses marcadores por vezes ditam as relações sociais ali estabelecidas.

Em resumo, diversas atividades foram desenvolvidas durante o estágio na rede de educação pública municipal de Resende Costa, a saber: o desenvolvimento de um protocolo de Educação Especial na perspectiva inclusiva para a inserção, apoio e acompanhamento de alunos com diferenças funcionais; um projeto que parte da comunidade remanescente de quilombo presente no município, de modo a ofertar intervenções afrocentradas e ancestrais e intervenções em temáticas ligadas a outras formas de violência, muitas vezes identificadas como bullying. Nessas intervenções, esforçamo-nos para dialogar com conceitos e práticas emergentes, dissidentes e afrodiaspóricas (Lugones, 2014; Maldonado-Torres, 2020; Martínez, 2010).

Nas próximas subseções, descrevemos duas das intervenções mencionadas, mas, antes disso, apresentamos a rede municipal de educação básica de Resende Costa e o contexto em que as práticas psicossociais foram empreendidas.

### **Aspectos da rede municipal de educação de Resende Costa, Minas Gerais**

Resende Costa está situada na microrregião mineira do Campo das Vertentes e ocupa uma área territorial de 618,312 km<sup>2</sup>. De acordo com o mais recente recenseamento, sua população é de 11.230 habitantes, com densidade demográfica de 18,16 habitantes por km<sup>2</sup>. A história dessa localidade remonta ao Arraial de Nossa Senhora da Penha de França da

Lage iniciado ao redor de uma capela em território da Vila de São José del-Rei, atual Tiradentes, por volta de 1749. Emancipado em 1912, o nome desse município alude a José de Resende Costa – pai e filho homônimos – que, após participarem do movimento pela independência em relação à metrópole portuguesa denominado de Inconfidência Mineira, foram degradados para África.

Do ponto de vista econômico, Resende Costa mantém-se principalmente graças à tecelagem artesanal e ao turismo, sendo que cerca de 70% da população local estabelece relação direta – produtores artesanais – ou indireta – comerciantes, produtores culturais, proprietários e trabalhadores de pousadas e restaurantes – com esses setores. A tradição da tecelagem manual, que resiste desde os tempos da proibição imposta por Dona Maria I em 1785, é patrimônio cultural da cidade e está diretamente ligada à identidade de população local. Em reconhecimento a essa importância, Resende Costa recebeu o título de capital mineira e nacional do artesanato têxtil pela Lei Estadual 23.770, de 6 de janeiro de 2021, e Lei Federal 14.929, de 22 de julho de 2024, respectivamente. Resende Costa conta também com comunidades tradicionais como a Comunidade Remanescente de Quilombo do Curralinho dos Paulas.

De fato, Resende Costa realiza diferentes projetos culturais e atribui papel importante para a educação básica. No perímetro urbano, estão sediados o Centro Municipal de Educação Infantil Aquarela, que atende crianças da creche e Educação Infantil, e a Escola Municipal Conjurados Resende Costa, que oferece as séries iniciais do Ensino Fundamental. Outras cinco unidades escolares estão localizadas na zona rural, ressaltando-se a Escola Municipal Marcos de Oliveira Braga, no Distrito de Jacarandira, e a Escola Municipal Professora Rosa Soares Penido, na comunidade quilombola do Curralinho dos Paulas. Merece destaque a Escola Municipal Paula Assis, instalada no povoado do Ribeirão de Santo Antônio, que atende população rural e urbana. Essa instituição oferece todos os anos dos Ensinos Fundamental e Médio. Para atendê-las, a rede municipal dispõe de aproximadamente cem professores; cinco supervisoras pedagógicas; uma psicóloga; uma assistente social; uma nutricionista; doze servidores administrativos – gestores e secretários escolares; 45 servidores operacionais (e.g. serventes escolares, monitores de creche e motoristas); e onze estagiários de diferentes áreas.

Durante o ano letivo, procurou-se implementar as práticas psicossociais em toda a rede municipal, sendo que as demandas de intervenção foram construídas coletivamente nas Escolas Conjurados Resende Costa, Paula Assis e Professora Rosa Soares Penido. Essas ações – rodas de conversa e grupos operativos com estudantes, formação continuada de professoras e outros profissionais, acolhimento individual e grupal e intervenções em situações de crise – foram coordenadas e realizadas por uma pequena equipe composta pela psicóloga e assistente social, servidoras do município, e um estagiário de Psicologia.

Procurava-se articular os diferentes segmentos dos estabelecimentos de ensino mediante o apoio e participação de professoras, supervisoras pedagógicas e diretoras escolares. Essa perspectiva favoreceu a compreensão ampliada das demandas e possibilitou a construção de estratégias coletivas para lidar com os desafios presentes no cotidiano escolar.

Nossas intervenções objetivaram promover o bem-estar psicossocial de estudantes, professores e outros profissionais das escolas mediante atenção a temáticas relativas à diversidade e diferenças, sem desconsiderar as particularidades de cada instituição. Desse modo, procurava-se implementar, na rede municipal de educação, uma abordagem interdisciplinar de cuidado e promoção de direitos, que fortalecesse as articulações entre escolas, famílias e os diferentes equipamentos da rede de proteção social.

### **Práticas psicossociais em temáticas raciais**

Baseando-nos na Psicologia Escolar de perspectiva crítica, compreendemos que a realidade social de uma escola interfere de distintos modos no processo de constituição de identidades mediante a valorização – ou não – de certas características individuais e marcadores sociais da diferença. Dessa maneira, ao abordar a escola de uma comunidade quilombola enquanto território educativo, é indispensável observar seus elementos, vivências e manifestações culturais, reconhecendo e valorizando a cultura afrobrasileira ali produzida. Em nossa experiência, o diálogo entre Psicologia Escolar, estudos decoloniais e feminismo negro permitiu-nos entrar em contato com os conceitos de racismo epistêmico e aquilombamento (Grosfoguel, 2016, Nascimento, 2021). Esse debate nos serviu para identificar elementos teórico-metodológicos e experienciais que fomentassem reflexões acerca das relações entre educação e raça, assim como o papel exercido por outros marcadores da diferença na escolarização.

Em linhas gerais, as crianças e os adolescentes da comunidade quilombola do Currálinho dos Paulas são atendidos pela Escola Professora Rosa Soares Penido, onde cumprem a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, e pela Escola Paula Assis, no povoado do Ribeirão Santo Antônio, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Durante as observações da rotina escolar e processos de escolarização realizadas pela equipe multidisciplinar, o preconceito racial foi identificado como demanda emergente entre os estudantes. O racismo presente – por vezes, de maneira sutil – em discursos e práticas em diferentes turmas promovia separação e exclusão de estudantes negros, ferindo-os pessoal e comunitariamente.

Em uma oficina realizada na Escola Currálinho dos Paulas durante as atividades em alusão ao Dia da Consciência Negra, ainda em 2022, observou-se que parte das memórias

relativas ao quilombo tinha sido perdidas ou passado por um processo de embranquecimento. Diante disso, delineou-se um projeto de promoção de práticas antirracistas, que objetivava:

- Fomentar o cumprimento da Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de conteúdos concernentes a história e cultura afrobrasileiras, mediante a oferta de disciplinas em que as culturas africanas e afrobrasileiras sejam valorizadas;
- Promover espaços de diálogo e de reflexão-ação em que a convivência solidária entre os participantes fosse estimulada e se pudesse debater a branquitude – por exemplo, o privilégio da brancura e o combate ao vocabulário racista – no processo de escolarização por meio do letramento racial;
- Contribuir para o resgate e a preservação da memória social dessa comunidade quilombola mediante ações de valorização e fortalecimento da negritude e a oferta de intervenções afrocentradas e ancestrais com estudantes da unidade escolar.

Para tanto, a ação destinada a estudantes da Escola Professora Rosa Soares Penido foi intitulada “Projeto Tukinha – Esperanças Quilombolas” em homenagem a Djalma Augusto da Conceição. Falecido em 2022, Tukinha foi um líder comunitário reconhecido por deixar um legado de dedicação e luta política por sua comunidade.

Em abril, as atividades concerniram a participação de integrantes do projeto no 6º ERAS – Encontro de Relações Raciais e Sociedade, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste), em São João del-Rei. Naquela edição, o evento “Sentidos do aquilombar-se: diálogos, andanças, território e construção de palavras germinantes” focalizou a valorização de comunidades quilombolas e a importância do aquilombamento como expressão de resistência e fortalecimento identitário. Numa sala interativa, a equipe multidisciplinar expôs fotografias e trabalhos feitos pelos estudantes da Escola Professora Rosa Penido nos projetos mencionados. Tal iniciativa possibilitou aos participantes do evento e visitantes conhecerem ações desenvolvidas por estudantes quilombolas, proporcionando-lhes contato com a temática e celebrando os sentidos do aquilombar-se.

Em parceria com o IF Sudeste, a equipe multidisciplinar propôs intervenções mensais com estudantes dessa escola e esporadicamente em outros estabelecimentos de ensino mantidos pelo município. Em perspectiva sociocultural e afrocentrada, a escola é um espaço de conhecimento – formal e informal – ocupado por crianças e adolescentes, que se constituem como o presente e o futuro de sua comunidade. Para que os valores da população quilombola se perenizem, é importante que a escolarização reconheça a importância das ancestralidades, ressignificando aspectos político-pedagógicos, institucionais e afetivos para

que as culturas que perpassam a escola possam fazer parte de seu cotidiano. Dessa maneira, a proposta procurava superar práticas dualistas e alinhadas a uma perspectiva apenas ocidentalizada de ser humano. Nesse âmbito, foram desenvolvidas as ações “Era uma vez no quilombo ... contação de histórias, jogos e brincadeiras afrocentradas” e a exibição de produções audiovisuais afrocentradas na “Câmara Escura: o quilombo quer se ver” – também chamada de Cine Quilombo. Essas iniciativas pretendiam fortalecer a identidade da comunidade mediante a promoção da cultura e história quilombolas.

Resumidamente, consideramos que essa proposta pode servir como inspiração para o trabalho de psicólogas/os e assistentes sociais ao fazer da escola um espaço de circulação de cultura ancestral para crianças e adolescentes que formam o presente e o futuro de quilombos. Auxiliá-los a acessar informações relativas à sua história é importante para a preservação e continuidade dessa comunidade. Não obstante, para que exista um processo educacional e de escolarização que expresse tais dimensões, os olhares pedagógicos e institucionais devem ser ampliados para se superar práticas estigmatizantes.

### **Práticas psicossociais sobre diversidade de gênero e sexual**

Na rotina escolar, outro desafio identificado concerniu a violências frequentemente identificadas como bullying, que foram tomadas como demanda para as intervenções da equipe multidisciplinar. Entendemos que a normalização de episódios de violência e a valorização o uso do termo em língua inglesa muitas vezes contribuem para a manutenção de tais práticas sem a devida crítica e a estereotipação das experiências de violência pelos integrantes do contexto escolar. Desse modo, os marcadores sociais da diferença – gênero, sexualidade, raça e classe – que costumam ser apresentados de forma discriminatória e preconceituosa em ciclos de violência escolar, muitas vezes mascarados pela denominação de bullying, foram objetos de intervenção.

Isso posto, foram delineadas intervenções pontuais para atender turmas do quarto ao nono anos do Ensino Fundamental em suas especificidades, de modo a atingir o principal objetivo de cada ação, ou seja, discutir as violências e suas facetas com foco sobre os marcadores sociais da diferença. Por se repetirem e convergirem em diversas turmas e anos, as temáticas abordadas convergiram em turmas de anos escolares distintos, permitindo que as estratégias pudessem ser, dentro do possível, replicadas. Foram realizados três encontros em cada turma do quarto, sexto e nono anos; quatro encontros com o sétimo e oitavo anos; cinco encontros com as turmas do quinto ano. Em razão da disponibilidade da equipe e da rotina das escolas, as intervenções ocorreram com periodicidade mensal e aconteceram por meio de grupos operativos em que os estudantes debatiam a partir de um recurso disparador

– músicas, leituras, jogos, dinâmicas, etc. – do assunto abordado e com a mediação da equipe multidisciplinar.

Durante o primeiro semestre letivo daquele ano, as temáticas dos encontros estavam diretamente articuladas ao calendário escolar e/ou a datas significativas de cada mês. Em referência ao Dia Internacional da Mulher, as lutas e conquistas femininas foram objeto de reflexão em março. Na oportunidade, debateu-se o ser mulher na sociedade atual, reforçando a importância dos movimentos feministas para a garantia de direitos e oportunidades – pessoais, profissionais, político-sociais e outras – para as mulheres. Para a intervenção, optou-se pela construção coletiva de um mural com palavras escritas pelos estudantes para representar as necessidades das mulheres para além de estereótipos sociais. Essa ação permitiu que os estudantes se expressassem acerca da igualdade de direitos, a participação feminina na política e a importância dos movimentos feministas. Outro recurso utilizado foi a análise da música “Vidinha de balada”, da dupla de sertanejo universitário Henrique e Juliano, bastante popular na região, que possibilitou a crítica a estereótipos machistas e da reflexão sobre o consentimento feminino em relações afetivas.

Em alusão ao Dia dos Povos Indígenas, em 19 de abril, a intervenção abordou aspectos da ancestralidade de povos originários e sua importância para a constituição social, de modo a promover a tolerância frente a diversidade cultural e o reconhecimento de seu papel para a construção da identidade individual e coletiva. Para tanto, a equipe multidisciplinar refletiu com os estudantes a respeito da importância de deixarmos de usar o termo “índio” em favor de “povos indígenas” e promoveu a realização de uma dança circular – uma prática tradicional indígena – ao som de Nhanerãmoi'i Karai Poty, um cântico de crianças de povos guarani para evocar espíritos ancestrais.

Em maio, as intervenções se ativeram ao Dia Internacional do Trabalho e à efeméride dos 135 anos da assinatura da Lei Áurea. Foi utilizada inicialmente uma adaptação do jogo imagem-e-ação, em que cada estudante foi convidado a desenhar aquilo que desejava se tornar no futuro. Em seguida, os desenhos foram embaralhados e, em círculo, cada participante deveria interpretar por meio de mímicas a profissão representada até que fosse adivinhada pelos colegas. Essa primeira atividade desencadeou a seguinte reflexão: “somos definidos apenas pelo nosso trabalho?”, que permitiu discutir o valor do trabalho e as desigualdades no acesso ao mercado. Também foi realizada a denominada “dinâmica do privilégio”. Nela, os estudantes se posicionaram lado a lado e, conforme a leitura de vantagens e desvantagens, davam um passo à frente ou para trás. Finalmente, ficou evidente aos estudantes como as linhas de largada na trajetória da vida são desiguais.

Em consideração à invisibilização de histórias negras, as atividades questionaram o embranquecimento das narrativas da luta pelo fim da escravização e as atuais condições de trabalho impostas à população preta. Para desencadear o debate, foi projetado um excerto

do samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira de 2019 (“não veio do céu nem das mãos de Isabel a liberdade ...”), que possibilitou o debate, a partir do marcador social da raça, sobre o racismo estrutural e as dificuldades para implementação de políticas afirmativas.

Em junho, fez-se referência à diversidade sexual e de gênero em função da luta pelos direitos da população LGBTQIAPN+. Enfrentando estigmas discriminatórios, a equipe multidisciplinar propôs uma intervenção para reflexão acerca das múltiplas formas de existir e de reconhecimento da escola como um ambiente seguro e de acolhida a todas as pessoas. Em um contexto onde identidades dissidentes frequentemente são marginalizadas, a ação pretende responder à demanda de estudantes por espaços mais acolhedores e inclusivos. Desse modo, o grupo operativo foi estimulado a participar da dinâmica intitulada “Caça às borboletas”. Nele, o enquadre consignava que cada estudante, depois de receber um conjunto de figuras representando diferentes tipos de borboletas, caminhasse pela sala para reunir dez imagens idênticas, realizando as trocas sem recorrer à comunicação verbal. Ao final da atividade, a discussão entre os participantes revelou a importância da colaboração, senso de comunidade e conhecimento da beleza na diversidade. As dificuldades de comunicação também foram percebidas, trazendo à tona sentimentos e percepções relativos à inclusão e acessibilidade nas relações interpessoais. Essa atividade foi acompanhada pela leitura da narrativa “O caçador de borboletas”, de autor desconhecido, cujo enredo narra a jornada do protagonista que percebia a beleza de borboletas acabava quando elas eram capturadas e postas em cativeiro. No desfecho, a história mostra a necessidade de se libertar as borboletas, permitindo que suas asas cintilantes formassem um arco-íris. Essa metáfora foi essencial para tematizar o respeito à diversidade sexual e de gênero.

Para possibilitar que os integrantes de cada grupo operativo pudessem assumir novas perspectivas frente a relações sociais e institucionais que se dão em âmbito escolar, foi fundamental o diálogo entre Psicologia Escolar em perspectiva crítica e o conceito de interseccionalidade. Fugindo de representações estereotipadas, muitas vezes, atribuídas às minorias elencadas, a aproximação a este conceito possibilitou fomentar a reflexão sobre as intersecções entre os diferentes marcadores sociais da diferença.

Portanto, acreditamos que essa proposta pode se configurar como uma estratégia de atuação para as práticas de psicólogas e assistentes sociais na educação básica, pois valoriza a escola como espaço de conhecimento em que estudantes e profissionais podem acessar conhecimentos socioculturais diversos. Nesse sentido, é importante que a escola construa um processo de escolarização em que perspectivas político-pedagógicas, institucionais e afetivas sejam vividas de maneira não-dicotomizada. Em consonância com as Referências Técnicas para atuação de psicólogos/os na Educação Básica, emanadas pelo Conselho Federal de Psicologia, as intervenções psicossociais reforçam que a atuação da Psicologia na Educação só é possível por meio de uma educação cada vez mais libertadora, emancipadora e

humanizadora, a fim de que tenhamos a construção de um conhecimento científico crítico e comprometido com a compreensão e a transformação da realidade (CFP, 2019).

### **Considerações finais**

Para fins de conclusão, este capítulo registra aspectos da implementação de equipe multiprofissional prevista pela Lei 13.935 em um pequeno município de Minas Gerais. Ele mostra a importância de que psicólogos e assistentes sociais atuem para a desconstrução de propostas individualizantes e estigmatizantes frente a manifestação de diferenças e a da diversidade em âmbito escolar, produzindo intervenções socialmente referenciadas. Esses profissionais também devem estar alinhados à legislação em vigor e atentos aos referenciais técnicos de atuação. Ademais, ele indica a importância do ambiente escolar para o estabelecimento de relações interpessoais pautadas pelo respeito mútuo e valorização da diversidade e das diferenças como um bem para o convívio humano.

Embora o espaço para discussão seja exíguo neste capítulo, as práticas relatadas se juntam a outras estratégias de intervenção aconselhadas pelas referências técnicas, tais como auxiliar na construção do projeto político-pedagógico da escola; participar ativamente em espaços coletivos da instituição – como grêmios estudantis; acompanhar as dificuldades presentes no cotidiano escolar; orientar as famílias; realizar intervenções grupais; oferecer atividades, dinâmicas e formações específicas de acordo com as demandas apresentadas por estudantes, professores e famílias. É importante priorizar práticas coletivas e a ação direta com estudantes.

Dentre as dificuldades enfrentadas, é importante registrar a oposição de alguns gestores e de setores conservadores da comunidade escolar em relação aos temas abordados nas intervenções profissionais. Por diversas vezes, a equipe multiprofissional sofreu tentativas de deslegitimação de suas ações, reforçando a importância de que diferenças e diversidade sejam abordadas em escolas e outros ambientes educativos. Esse cenário denota a necessidade de que debates sobre Direitos Humanos e práticas inclusivas sejam ampliados, garantindo que as escolas sejam efetivamente um espaço de aprendizagem e de respeito para todas as pessoas. Outra dificuldade observada se refere ao número insuficiente de profissionais e de horas de trabalho para atender toda a rede municipal de Resende Costa, uma vez que sete escolas – urbanas e rurais – ficam sob responsabilidade de apenas uma psicóloga e uma assistente social. As condições de trabalho impossibilitam uma atuação mais ampla e atenta a especificidades de cada unidade de ensino e da comunidade que ela constitui.

A implementação da equipe multiprofissional em Resende Costa, embora desafiante, se revela fundamental para o fortalecimento de práticas inclusivas e para a promoção de um

ambiente escolar mais respeitoso e acolhedor. A atuação de psicólogos e assistentes sociais é imprescindível não só para a desconstrução de estigmas, mas também para o apoio contínuo a estudantes, professores e famílias, buscando sempre o alinhamento com as diretrizes legais e técnicas. Contudo, as dificuldades enfrentadas, como a resistência de setores conservadores e a insuficiência de recursos humanos, reforçam a necessidade de ampliação do debate sobre os direitos humanos e práticas inclusivas nas escolas. Dessa forma, torna-se urgente garantir condições adequadas de trabalho para esses profissionais, a fim de que possam realizar suas funções de maneira efetiva e assertiva, favorecendo o desenvolvimento de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e democrático.

### Referências

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. (1988, 5 de outubro). Presidência da República.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019, 11 de dezembro). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm)
- Conselho Federal de Psicologia. (1999). *Resolução CFP 01/1999, de 22 de março de 1999*.  
[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999\\_1.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf)
- Conselho Federal de Psicologia. (2002). *Resolução CFP 18/2002, de 19 de dezembro de 2002*. [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002\\_18.PDF](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF)
- Conselho Federal de Psicologia. (2017). *Relações Raciais – Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os*. [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes\\_raciais\\_web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_web.pdf)
- Conselho Federal de Psicologia (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica – Edição revisada*. [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA\\_web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf)
- Conselho Federal de Psicologia. (2023). *Referências técnicas para atuação de psicólogas, psicólogos e psicólogues em políticas públicas para população LGBTQIA*.  
[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2023/06/RT\\_LGBT\\_crepop\\_Web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2023/06/RT_LGBT_crepop_Web.pdf)

- Conselho Federal de Psicologia. (2023). Nota técnica sobre atuação de psicólogas(os) junto aos povos indígenas. [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2024/09/crepop\\_indigenas\\_revisada\\_2024\\_09\\_20.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2024/09/crepop_indigenas_revisada_2024_09_20.pdf)
- Conselho Regional de Psicologia – 6ª Região. (2011). *Exposição 50 anos da psicologia no Brasil: A história da psicologia no Brasil*. Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, 22(3), 965-986. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>
- Maldonado-Torres, N. (2020). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres, & Ramón Grosfoguel, *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 27-54). Autêntica.
- Martínez, A. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, 23(83), 39-56. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.%25p>
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In M. A. M. Antunes (Org.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 13-78). Casa do Psicólogo.
- Nascimento, B. (2021). *Uma história feita por mãos negras*. Zahar.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Patto, M. H. S. (1992). Família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1), 107-121. <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34463>
- Patto, M. H. S. (2022). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. <https://doi.org/10.11606/9786587596334>

## **Rol del Sentido de Pertenencia en la Transición hacia la Educación Superior**

### **O papel do sentimento de pertença na transição para o ensino superior**

Susana Arancibia-Carvajal  <https://orcid.org/0000-0003-2975-3260>

Escuela de Psicología, Universidad Católica del Norte (UCN), Antofagasta, Chile

Correo: [saranci@ucn.cl](mailto:saranci@ucn.cl)

Walter Terrazas-Núñez  <https://orcid.org/0000-0002-5307-0403>

Escuela de Psicología, Universidad Católica del Norte (UCN), Antofagasta, Chile

María Isabel Ríos-Teillier  <https://orcid.org/0009-0001-7475-8688>

Departamento de Clínicas, Facultad de Medicina, Universidad Católica del Norte (UCN),  
Coquimbo, Chile

Adriana Tapia-Barraza  <https://orcid.org/0000-0002-8123-628X>

Escuela de Educación, Universidad Católica del Norte (UCN), Antofagasta, Chile

Guillermo Guevara-Bermúdez  <https://orcid.org/0000-0001-6608-6028>

Escuela de Educación, Universidad Católica del Norte (UCN), Antofagasta, Chile

Estefany Castillo-Ravanal  <https://orcid.org/0000-0002-7498-0764>

Escuela de Psicología, Universidad Católica del Norte (UCN), Antofagasta, Chile

### **Resumen**

En Chile, las demandas sociales en el ámbito educativo han impulsado transformaciones orientadas a garantizar una formación de calidad con equidad, permitiendo el acceso a estudios superiores para personas de menores ingresos y diversificando los perfiles de ingreso a las universidades. Sin embargo, la transición de la educación secundaria a la superior plantea retos significativos que afectan tanto el rendimiento académico como las tasas de egreso. Este apartado presenta los resultados de una investigación cualitativa centrada en la experiencia estudiantil durante dicho proceso. A través de siete grupos focales con estudiantes de distintas áreas del conocimiento, se identificaron factores clave en los

contextos sociopolítico, cultural y educativo que interactúan con las experiencias previas de orientación académica y vocacional, así como con el conocimiento del sistema de acceso a la educación superior. Estos elementos, junto con el desarrollo de un incipiente sentido de pertenencia, influyen directamente en la decisión y elección vocacional. Los hallazgos ofrecen información relevante para el diseño de estrategias que fortalezcan las trayectorias educativas en la universidad, promoviendo una transición más efectiva y equitativa hacia la educación superior.

Palabras Claves: Transición de la Educación Secundaria a la Educación Superior; Sentido de Pertenencia; Estudiantes; Adaptación.

### **Resumo**

No Chile, as exigências sociais no domínio da educação impulsionaram transformações destinadas a garantir uma educação de qualidade com equidade, permitindo o acesso ao ensino superior a pessoas com rendimentos mais baixos e diversificando os perfis de entrada na universidade. No entanto, a transição do ensino secundário para o ensino superior coloca desafios significativos que afetam tanto o desempenho acadêmico como as taxas de conclusão dos estudos. Esta seção apresenta os resultados de uma investigação qualitativa centrada na experiência dos estudantes durante este processo. Através de sete grupos de discussão com estudantes de diferentes áreas disciplinares, foram identificados factores-chave nos contextos sociopolítico, cultural e educativo que interagem com experiências anteriores de orientação acadêmica e vocacional, bem como com o conhecimento do sistema de acesso ao ensino superior. Estes elementos, juntamente com o desenvolvimento de um sentimento incipiente de pertença, influenciam diretamente a decisão e a escolha vocacional. Os resultados oferecem informação relevante para o desenho de estratégias que fortaleçam as trajetórias educativas na universidade, promovendo uma transição mais eficaz e equitativa para o ensino superior.

Palavras-chave: Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior; Sentido de Pertença; Estudiantes; Adaptação.

### **Acceso, Diversidad y Desafíos en la Educación Superior Chilena**

En las últimas décadas, la educación superior en Chile ha ampliado su cobertura, pasando de un 7,5% en 1980 a un 53,1% en 2015 (Espinoza, 2017). Este aumento, junto con

la diversificación del financiamiento (Guzmán et al., 2021), ha favorecido la inclusión de estudiantes cada vez más diversos en términos de sector socioeconómico, género, etnia, discapacidad, migración y nivel socioeconómico (Sánchez & Andreu, 2017). Sin embargo, esta heterogeneidad ha generado desafíos, como el aumento de la deserción y la disminución de las tasas de titulación, especialmente en el primer año (Guzmán et al., 2021), acentuando desigualdades académicas (Contreras, 2021).

Para abordar estos retos, las universidades han implementado estrategias para garantizar equidad en los resultados académicos, la retención y la graduación (Contreras, 2021). Un ejemplo es una universidad del norte de Chile que desarrolla programas de acercamiento escolar, como el Propedéutico, el PACE, Enlace Escolar, "Yo Sigo Mi Vocación" y Delta, enfocados en preparar a estudiantes de enseñanza media para su ingreso y éxito en la universidad. Estudios destacan que la efectividad de estas iniciativas depende de su planificación, su enfoque en necesidades específicas y el acompañamiento prolongado durante la transición al nivel superior (Brooman & Darwent, 2014).

### **Transición Educativa**

El proceso de transición educativa desde la educación secundaria hacia la educación superior es un período de cambio, de inestabilidad, de ruptura y aculturación frente a nuevas pautas relacionales, vínculo con los saberes, brechas o inequidades de género, formas de aprendizaje, gestión del tiempo y de la autonomía (De Clercq & Perret, 2020). En este sentido, el estudio de Jenert et al. (2017) define perfiles de transición, identificando cómo los y las estudiantes abordan diferentes dimensiones, tales como los requerimientos académicos o la integración social. El estudio de De Clercq et al. (2017) establece perfiles de entrada relacionados con estatus socioeconómico, calificaciones de educación secundaria, autoeficacia y elección informada, que darían como resultado diferencias en la adaptación al primer año universitario.

Otras investigaciones han adoptado específicamente el modelo de proceso de Nicholson (1990), elaborado en el contexto del desarrollo de carrera, como un marco de referencia para comprender la transición hacia la educación superior (De Clercq et al., 2018; Guzmán, et al., 2021; Santelices et al., 2020). Desde esta perspectiva, la transición es un proceso compuesto por cuatro etapas secuenciales, cada una marcada por tareas y desafíos específicos que el estudiante debe enfrentar. La primera etapa, denominada de preparación, tiene lugar antes del ingreso a la universidad y se centra en alcanzar una formación académica adecuada y en desarrollar expectativas realistas sobre el programa de estudios. La etapa de encuentro, por su parte, transcurre en un periodo limitado a las primeras semanas dentro de la Universidad. El/la estudiante debe ajustar sus expectativas y conocimientos al contexto

académico real y forjar vínculos con los demás. La etapa de ajuste supone una adaptación concreta al nuevo escenario, en una suerte de sintonía que supone compatibilizar sus comportamientos a lo requerido por éste. La etapa de estabilización supone que se ha alcanzado un grado de conocimiento y confianza en el nuevo entorno que le permite al estudiante desplegar su potencial.

Investigaciones recientes, como la de DeClercq et al. (2018), destacan la preparación previa como clave para enfrentar cada etapa. Esto incluye información que fomente expectativas realistas sobre requisitos, carga de trabajo, contenidos, aprendizaje autónomo, estrategias autorreguladas y un cambio de mentalidad necesario para adaptarse al primer año. Por su parte Santelices et al. (2020), al evidenciar que los y las estudiantes de enseñanza secundaria tienen información parcial respecto de la enseñanza universitaria, señalan que una toma de decisiones más informada podría impactar tanto en resultados académicos tradicionales, como en resultados no académicos, tales como compromiso y sentido de pertenencia. Asimismo, Guzmán et al. (2021), refieren que los estudiantes de secundaria tienen mayor claridad sobre los beneficios que de los costos de ingresar a la Educación Superior, generando una brecha entre expectativas y realidad que impacta negativamente la transición. Fortalecer el vínculo entre ambos niveles educativos es clave para facilitar este proceso.

Según Tinto (1988), la transición implica que el estudiante asimile valores y normas del nuevo contexto. Plantea que la deserción depende de la integración académica (rendimiento e identificación con normas académicas) y social (interacción con pares y profesores). Cuando el/la estudiante llega a la universidad trae consigo una experiencia académica previa, atributos y aprendizaje familiar que determinan una primera aproximación al nuevo contexto. Una vez allí, debe reformular estas pautas para que sean más consistentes con el nuevo entorno, lo que llevará a un mayor o menor grado de integración académica y social. Dependiendo de esta integración se llegará al resultado de permanecer o abandonar. Posteriormente, Tinto (2017) amplía el enfoque considerando no sólo el nuevo escenario universitario, sino también la perspectiva del/la estudiante cuya meta es lograr graduarse. Propone un modelo sobre la motivación del/la estudiante y la persistencia institucional, y la manera en que puede ser abordado desde las acciones institucionales. La persistencia resulta de la motivación, la que a su vez es influenciada por la autoeficacia, el sentido de pertenencia, la percepción del currículum y las metas. Sin embargo, el contexto sociocultural, el territorio en el que habita, el estado psicosocial y las experiencias en la universidad pueden aumentar o disminuir la motivación. Las distintas investigaciones señaladas enfatizan el rol activo del/la estudiante y el sentirse parte de la universidad como aspectos fundamentales para una adecuada transición enfocada en el bienestar y sus derechos. Cabe destacar que la participación activa debe ser ejecutada de igual manera desde la comunidad educativa con el

fin de que todas las personas pertenecientes a la institución aporten a la integración social y cultural del estudiantado. Aunque el enfoque principal ha sido la experiencia universitaria, los programas de acceso equitativo han fomentado una vinculación temprana con el mundo escolar. Esto no solo facilita la transición educativa, sino que también promueve un sentido de pertenencia previo al ingreso, al permitir a los estudiantes construir una percepción cognitiva, afectiva y cultural de la universidad.

### **Sentido de Pertenencia**

Una señal al respecto puede encontrarse en los estudios sobre sentido de pertenencia a la universidad, relacionada con la integración social propuesta por Tinto (1988, 2017). Definida como una motivación fundamental del ser humano, se refiere a la necesidad de establecer y mantener un mínimo de relaciones interpersonales. Como factor motivacional, guía a las personas hacia determinadas metas, influye en la manera de percibir diferencialmente a personas cercanas y ajenas y su merma puede provocar dificultades de ajuste (Baumeister & Leary, 1995).

Basándonos en la teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (2004), la identificación con la universidad se entiende como una forma específica de identidad social. Según esta perspectiva, las personas se definen no solo de manera individual, sino también en función de su pertenencia a un grupo, lo que genera una identidad grupal. Este proceso implica comparar el grupo propio con otros, promoviendo una autoimagen positiva y un favoritismo hacia el grupo al que pertenecen.

En el contexto universitario, esta identificación fomenta un sentido de pertenencia y conexión con la institución, sus actividades y miembros, reforzando una autoimagen positiva vinculada a la universidad. Los estudiantes que desarrollan una fuerte identificación con su institución tienden a mostrar mayor compromiso, satisfacción, logros académicos, mejor adaptación y menor probabilidad de abandonar los estudios (Pedler et al., 2021; Balaji et al., 2016; Suhlmann et al., 2018).

La identificación con la universidad puede comenzar antes del ingreso, a través de diversas experiencias que permiten a los futuros estudiantes formar una percepción cognitiva, afectiva y cultural de la institución. Esta imagen se construye a partir de factores como ubicación, empleabilidad, reputación, apoyos financieros, calidad educativa, opiniones de familiares y amigos, orientación estudiantil, ambiente social, equidad, inclusión y experiencias previas con la universidad (Alhaza et al., 2021; Duarte et al., 2010).

Balaji et al. (2016) destacan que la identificación con la universidad depende en gran medida de su imagen, especialmente del conocimiento de su marca y prestigio. El conocimiento de marca abarca los valores y objetivos institucionales, desarrollados a través

de la imagen proyectada o experiencias directas. Por su parte, el prestigio se relaciona con la posición alcanzada por la universidad, sus logros y atributos como innovación, vinculación comunitaria y programas actualizados. Además, los estudiantes que se identifican con la universidad muestran mayor disposición para involucrarse en actividades, proponer mejoras y recomendar la institución.

En consideración de lo antes señalado, nos propusimos comprender el proceso de transición e ingreso a la universidad como una construcción discursiva en la que se entrelazan y configuran distintas voces, visiones y énfasis de un grupo de estudiantes que ha experimentado dicho proceso en condiciones inusuales. El grupo de participantes se enfrentó a las condiciones educativas impuestas por la pandemia por COVID-19, esto es, clases remotas de emergencia producto del confinamiento sanitario, lo que plausiblemente repercute en el proceso de transición, sumando más desafíos a enfrentar durante el mismo. Por tal motivo, se incluyen personas de las cohortes de ingreso comprendidas entre el año 2018 y el 2022, de una universidad del norte de Chile, con sede en la ciudad Antofagasta (ANF) y de Coquimbo (CQBO), que se encuentran cursando diferentes carreras que imparte esta institución, clasificadas según las áreas de conocimiento referidas por la OCDE.

En consecuencia, este reporte aborda la pregunta ¿cuáles son las dimensiones en torno a las que se configuran los discursos de estudiantes universitarios sobre el proceso de transición desde la educación secundaria a la universitaria? Específicamente, cómo el entorno social y el sentido de pertenencia se entrelazan en la construcción discursiva del proceso de transición.

## **Método**

### **Participantes**

Con un muestreo intencionado, caso tipo, se consideraron como criterios de inclusión ser estudiantes de una universidad del norte de Chile, de las cohortes de ingreso comprendidas entre el año 2018 y el 2022, ya sea de la sede de Antofagasta (ANF) o de Coquimbo (CQBO), pertenecientes a las diferentes carreras que se imparten. Éstas fueron clasificadas acordes a las áreas del conocimiento propuestas por la OCDE: 1) Ingenierías y Tecnología (I y T); 2) Ciencias Sociales (Cs); 3) Humanidades (Hum), 4) Ciencias Naturales (Cs Nat) y 5) Ciencias Médicas y de la Salud (Cs Med y salud). Se cauteló la participación de mujeres, hombres y personas de las disidencias sexuales. Se implementaron siete grupos de discusión, de cuatro a seis participantes cada uno, conformados de manera heterogénea, es decir, de diferentes cohortes y áreas clasificación según OCDE, con un total de 30 estudiantes.

La tabla 1 muestra la organización de los grupos de discusión respecto a cada área y cada sede.

**Tabla 1**

*Distribución de personas en grupos de discusión por cohorte, sede y áreas de conocimiento*

Sede	Grupo	Cohorte	I y T	Cs y Hum	Cs Nat	Cs Med y Salud
ANF	G1	2018 – 2019	2	2	1	0
	G2	2020 – 2021	1	1	2	0
	G3	2022	1	1	2	0
	G4	2022	1	2	1	0
CQBO	G5	2018 – 2019	1	0	0	3
	G6	2020 – 2021	0	2	0	2
	G7	2022	3	1	0	1

*Nota:* Elaboración propia

En virtud de la Tabla 1, a cada participante se le asignó un código, el que fue utilizado para identificar los fragmentos discursivos. Se utiliza la H para participantes que se identifican como hombres, TR como transgénero, NB como no binario y M como mujeres. Para la cohorte se usa el año. Por ejemplo, CNH2020; GF2:37, significa que el relato fue enunciado por un participante del área de las ciencias naturales, hombre, cohorte 2020, del grupo focal número dos, párrafo 37 de la transcripción del discurso. El código CSTR2020; GF2:36 corresponde al fragmento de un relato de un estudiante del área de ciencias sociales, transgénero, cohorte 2020, grupo focal 2, párrafo 36, y así sucesivamente.

### **Procedimiento de Producción y Análisis de Información**

Según Krueger (1991), los grupos de discusión constituyen una técnica en la que los participantes son invitados a debatir sobre un tema propuesto por el investigador. Esta metodología facilita la interacción entre los integrantes, promoviendo la construcción activa de significados. Además, generan vínculos y tienen un impacto colectivo al permitir la expresión de experiencias cotidianas, como las vividas por los estudiantes, a través de narrativas y

relatos colectivos que reflejan dimensiones de poder y vivencias en el contexto universitario (Kamberelis y Dimitriadis, 2018).

Para este estudio, se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño analítico-relacional, guiado por algunos lineamientos de la Teoría Fundamentada (Corbin & Strauss, 1992), con énfasis en el proceso de transición a la universidad. La recopilación de información se estructuró mediante un guion temático que abarcó cuatro dimensiones principales, descritos en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Guion Temático Grupos de Discusión*

<b>Dimensión Entorno Social</b>	<b>Dimensión Decisión</b>	<b>Dimensión Ingreso y Adaptación</b>	<b>Dimensión Oportunidades De Mejora y Obstáculos</b>
Contexto social, vínculos, relaciones sociales y temas de género.	Conocimientos y factores que intervinieron en la decisión de ingresar a la educación superior.	Principales aspectos que incidieron en el ingreso y adaptación a la educación superior.	Facilitadores, obstáculos y oportunidades de mejora.

*Nota:* Elaboración propia

Para garantizar la validez de contenido y reducir posibles sesgos, se implementó la triangulación de la información durante el proceso de codificación de los discursos. Esto incluyó la participación activa de miembros del equipo de investigación y la consulta a evaluadores externos especializados o con experiencia en la temática central, con el objetivo de incorporar diversas perspectivas (Hill et al., 2005). Además, se mantuvieron registros detallados de las notas tomadas durante las reuniones de análisis del equipo, lo que permitió documentar temas, citas clave de los grupos de discusión e interpretaciones de los datos. Estas medidas contribuyeron a fortalecer la reflexividad y la calidad del presente estudio (Corbin & Strauss, 2008).

El análisis de los discursos se llevó a cabo mediante un proceso iterativo que permitió reconocer patrones y conexiones en las perspectivas de los estudiantes, favoreciendo la convergencia temática. En una primera etapa, se examinó línea por línea las transcripciones de los grupos de discusión, utilizando un esquema de codificación abierta para generar códigos sustantivos vinculados a los objetivos del estudio. Estos códigos facilitaron la

identificación de similitudes y diferencias, dando lugar a categorías y subcategorías emergentes. Este capítulo se enfoca en los antecedentes y vínculos preexistentes destacados por los participantes como determinantes en su ingreso a la educación superior.

### **Consideraciones Éticas**

La investigación contó con la aprobación de un Comité de Ética Científica mediante la Resolución No. 012/2022. Posteriormente, se gestionaron los permisos necesarios con las jefaturas de las carreras involucradas, utilizando llamadas telefónicas y correos electrónicos. Una vez obtenidos, se convocó a estudiantes de diversas áreas del conocimiento. Antes de iniciar los grupos de discusión, cada participante recibió un consentimiento informado, que fue leído y firmado en duplicado, quedando una copia para el participante y otra para el equipo de investigación. Este documento incluyó autorización para publicar resultados, el derecho a retirarse en cualquier momento sin explicaciones, y garantías de anonimato, privacidad y confidencialidad. Los grupos de discusión tuvieron una duración promedio de 60 minutos.

### **Resultados**

Tradicionalmente, la transición universitaria se ha abordado desde una perspectiva cognitiva, centrada en los conocimientos y habilidades relacionados. Sin embargo, este reporte explora otras dimensiones que configuran los discursos de los estudiantes universitarios sobre el proceso de transición desde la educación secundaria a la superior. Se describe cómo los factores emergentes en los contextos sociopolítico, cultural y en las trayectorias educativas se entrelazan con experiencias de acercamiento académico y vocacional, así como con el conocimiento del sistema de acceso a la educación superior, que, unido al desarrollo de un incipiente sentido de pertenencia, influye directamente en la decisión y elección vocacional. Este hito marca el cierre de la educación secundaria, el ingreso a la educación superior y el inicio de la consolidación de un sentido de pertenencia, que se ha venido desarrollando desde la educación secundaria, un factor clave que facilita el proceso de transición.

A partir del discurso del grupo de participantes se relevan dos momentos en el desarrollo del proceso de transición: durante la educación secundaria, en el que se toma la elección/ decisión vocacional, y el ingreso y permanencia en la educación superior.

### **Dimensión Contexto Socio Político y Cultural**

De acuerdo al discurso del grupo de participantes, en el proceso de transición desde la educación secundaria a la universidad, dos procesos fueron relevantes para ellos: el sentido de pertenencia y la decisión/ elección vocacional, los que se desarrollan en un contexto que transversaliza sus trayectorias educativas. El contexto socio político y cultural se caracteriza por un sistema de acceso a la educación superior definido en la política pública de educación, que requiere de instancias de pre formación y del apoyo familiar. Existen diversos espacios en los que las y los jóvenes se informan respecto a sus futuras casas de estudios y/o el proceso de admisión a las mismas: las familias, sus establecimientos educacionales y los profesionales con los que puedan contar, otras instituciones de preparación para el ingreso y, además, las iniciativas gubernamentales que existen a nivel nacional. En palabras del grupo de participantes:

En mi caso, mi mamá, para cuando yo estaba como en tercero y cuarto, ella me inscribió en un preuniversitario, entonces igual ahí fue como que ya que prepararse para la PSU (...) Entonces, como que adelantaba entonces, igual fue como como la transición desde como de terceros (ITM2019; GF2:31).

Toma relevancia las diferentes oportunidades de vínculos con elementos de la política pública que marquen diferencias entre las instituciones presentes en el territorio: “En mi liceo tenían como un guía que nos ayudaba como a ver todo el proceso de matrícula de becas y todo eso” (CNH2020; GF2:37)

Es un ensayo PSU, entonces también ahí como que nos inscribían, y también nos decían como las becas y yo investigaba. También veía como lo de las becas... porque como yo era extranjera, entonces era como que tampoco tenía como para pagar la Universidad, o sea, el registro social de hogares desde antes como para tener el nivel de socioeconómico bajo y poder tener la gratuidad (ITM2019; GF2:34).

### **Dimensión Sentido de Pertenencia**

Como se muestra en la Figura 1, la configuración del sentido de pertenencia se va desarrollando de manera incipiente desde la educación secundaria, en la que intervienen el conocimiento previo de la institución universitaria, eventos biográficos identitarios, profesionales guía y el vínculo pre existente.

**Figura 1**

*Sentido de pertenencia*



### **Conocimiento Previo Sobre la Universidad**

La revisión de la documentación oficial y de difusión de la institución, en diversos momentos previos a la postulación, permite que las y los jóvenes comparen las formas en que se imparte la misma carrera en dos o más establecimientos de educación superior, generando un conocimiento e imaginario previo relacionado con factores académicos, desde una mirada muy superficial, pero determinante. En concreto, surgen características relacionadas a las mallas de estudio que son valoradas por las y los jóvenes, asociadas con el nombre del programa y los enfoques presentados desde los nombres de las diferentes asignaturas. En esta categoría destaca el aspecto territorial y el prestigio institucional, por una parte, las y los estudiantes dan cuenta de la realización de un balance entre la disponibilidad de su carrera a lo largo del país y la cercanía respecto a sus ciudades de origen y familias, y por otra, la percepción que tienen respecto de las instituciones presentes en el territorio: “Revisé las mallas, revisé las mallas tanto de aquí como la de la otra universidad, porque no tenía intenciones de irme a estudiar a otro lado, demasiado complejo para mí ... consideré que la de esta era más completa” (CSTR2020; GF2:36); “En el caso de mi carrera no había muchas universidades. Creo que eran como cinco no más. Así que en parte yo elegí la que estaba más cerca que era esta, o era Arica” (ITH2022: GF4:38); “Y la Universidad mmm, la elegí por dos cosas, primero por comodidad, porque está aquí (...) y también porque (...) la Universidad tiene excelencia académica, así que yo creo que cualquiera quiere estudiar en una Universidad que es buena” (CSTR2020; GF2:25).

A partir del análisis de la información se destaca el hecho de que los elementos vinculados con los factores académicos, la ubicación territorial, el prestigio institucional observados en la categoría de conocimiento previo sobre la universidad, establecen vínculos y relaciones determinantes en la toma de decisiones de las y los estudiantes. Asimismo, los temas académicos y vocacionales, tales como las iniciativas institucionales y los programas

de acercamiento integran una serie de elementos que fortalecen las experiencias previas y junto con los eventos biográficos e identitarios al ingreso de la educación superior, se convierten en un conjunto de características y relaciones que influyen en las decisiones relacionadas con la transición hacia la educación superior.

### ***Eventos Biográficos/Identitarios Asociados al Ingreso a la Educación Superior***

En esta categoría emerge la importancia de la salud mental y el bienestar subjetivo como un estado previo necesario para propiciar procesos de autoconocimiento, pero también como un determinante para tomar las decisiones en el proceso de transición hacia la educación superior. Además, inciden los mitos que se tienen de la universidad desde la educación primaria-secundaria y, las creencias familiares y sociales de dicha transición: En mi caso, después de haber pasado por (...) por dos colapsos por estrés, no me pregunten cómo, tienes dos colapsos por estrés en menos de seis meses [ríe], depresión y ansiedad también condicionan en el fondo la carrera que uno va a estudiar (CSNB2019; GF1:35).

A mí me pasó que los profesores del colegio siempre te decían que la universidad era un espacio de mayor libertad, pero a la vez de mayor interpretación. Entonces siempre para mí estaba esta tensión entre que (perdonando la expresión), en la universidad ustedes van a estar solos, tienen que autogestionar, no va a estar el papá que los defienda, no va a haber un sistema robusto como en el colegio que los defienda (CSNB2019; GF1:43).

Personalmente en mi familia es como un poco obligatorio ser universitario. No está mucho la opción de no estudiar una educación superior. Porque todos siempre han estudiado y es como algo que sí o sí tenemos que hacer, porque nuestros abuelos y nuestros tíos antes vinieron todos de un pueblo. Entonces ellos se mudaron hasta acá para darnos esa posibilidad. Entonces nunca nos criaron con la idea de no ir a la universidad (HuNB2022; GF1:23).

### ***Experiencia con Profesionales Guía***

A través de sus discursos, las y los estudiantes reconocen a las figuras de los y las profesionales guía (profesores/as, orientadores/as de sus colegios/liceos) como actores/actrices claves para tomar una decisión respecto a su ingreso a la universidad y, posteriormente, atravesar de mejor manera el proceso de adaptación. De esta forma la experiencia y sentido de pertenencia del/la estudiante se vincula con el tipo de acompañamiento o relación previa con dichos profesionales. Desde una perspectiva externa,

se va configurando el vínculo: “Y también, con respecto al conocimiento de las carreras, tampoco tenía alguien que me guiara, que me dijera: mira, si te va mal, tienes que hacer esto. Y como no tenía a nadie, eh (...) yo no sabía qué hacer” (CSH2019; GF1:40).

(...) realmente lo que a mí me gusta desde que era chico era enseñar, porque mis profesores siempre... los veía como algo genial enseñar, entonces me gustaba enseñar, pero por rechazo de mis viejos, intenté no hacerlo, pero al final igual terminé estudiando pedagogía. Pero fue por eso, fue porque mis profesores en media [secundaria] eran muy amenos, o sea me sentía seguro con ellos. Entonces yo quería también ser algo así, ser un pilar fundamental para los estudiantes (CSH12016; GF3:7).

### ***Vínculo Preexistente con la Comunidad Universitaria***

La existencia de antecedentes previos que vinculan a las/os jóvenes con la universidad, genera una sensación de conocimiento respecto de la misma, la cual facilita el proceso de la toma de decisión para el ingreso a la educación superior. Dentro de estos antecedentes destacan la oportunidad de financiamiento y el haber pertenecido a programas de vinculación de la institución durante la etapa escolar: “Yo ya había estado en la universidad, así que yo ya conocía todo desde chica. Mi mamá estudió acá. Fui [estudiante] Delta (...). Entonces, ya había cosas que sabía. Entonces por eso fue fácil para mí” (CSM2022; GF3:18); “Y la Universidad mmm, la elegí por dos cosas, (...) segundo, porque yo ya la conocía, porque bueno, (...) yo fui niña Delta, entonces como que estaba aquí siempre” (CSTR2020; GF2:26); “Pero fue porque mi abuela es- emmm (...) trabaja en admisión de la U, acá. Entonces... por ella... estudié las carreras y tomé la decisión. Como a base de ella” (ITH2018; GF1:66) Medio iba a las ferias vocacionales que hacían aquí mismo en la universidad, en las escuelas, y asistía a diversas instituciones, pero yo creo que lo más decisivo también era que yo era estudiante en el Delta, en el Enlace (...) ya conocía la universidad y estaba dentro de la... de aquí, y me sentía a gusto. Entonces quería continuar acá (...) y también quedarme aquí en la ciudad. Pero era como lo que quería. No quería moverme tampoco, entonces aquí yo creo que fue principalmente eso, que pertenecía a programas de aquí de la universidad (HuM2019; GF1:69).

En cuanto a los programas de acercamiento escolar, emerge el imaginario de entender la educación secundaria y universitaria como una línea continua para el desarrollo personal y social, tal y como lo expresa un participante: “(...) también hice un curso de adelantamiento, de cálculo. También tuve la opción de ir a un preuniversitario, pero quise no tomarlo” (CNH2019; GF2:40). Esto se evidencia además en el siguiente discurso:

(...) el colegio me ayuda a ir a la escuela de verano de otra universidad, y ahí yo tomé un curso de neurociencia, de neuroanatomía, y ese paso me pudo acercar bastante más; por

ejemplo vi el museo de medicina, una maravilla, ese tipo de cosas me acercaron bastante más a la parte práctica de las cosas, de hecho lo que vimos en neuro en primer tiempo, neuroanato, fue lo que vi en ese cursito de medio mes, y ese tipo, si po las prácticas más cercanas a la realidad me ayudó (CMsH2020; GF5:15).

### **Dimensión Decisión/elección Vocacional**

La decisión/elección vocacional puede comenzar a gestarse desde la educación secundaria y culminar en el hito de elegir una casa de estudios en particular. En este proceso inciden diversos factores, como el conocimiento previo de la universidad, los eventos biográficos que configuran la identidad, la influencia de profesionales orientadores y la existencia de un vínculo previo con la institución. A ello se suman el grado de familiaridad con el sistema de acceso a la educación superior y las experiencias de exploración y preparación académica y vocacional, tal como se muestra en la Figura 2.

En este también incide el conocimiento previo de la institución universitaria, los eventos biográficos identitarios, los/las profesionales guía y el vínculo pre existente, pero además se suma el conocimiento que se tenga sobre el sistema de acceso a la universidad y las experiencias de exploración/preparación académica y vocacional, tal y como ilustra la Figura 2.

**Figura 2**

*Decisión/ elección vocacional*



### **Conocimiento del Sistema de Acceso a la Universidad**

La transición hacia la educación superior se ve influida por diversos espacios y actores que median el acceso a la información y la preparación de las y los estudiantes. Entre ellos, destacan tres dimensiones clave: el apoyo familiar, las instancias de (pre)formación y la

política pública. En primer lugar, las familias cumplen un rol central no solo como referentes afectivos, sino también como agentes que anticipan escenarios formativos, orientan decisiones y facilitan recursos que posibilitan el ingreso universitario. En segundo lugar, las experiencias de preparación académica y vocacional, tales como los preuniversitarios o programas escolares, permiten desarrollar herramientas cognitivas y afianzar el sentido de autoeficacia, promoviendo elecciones más seguras y contextualizadas. Estos espacios también contribuyen a delinear intereses y orientar la elección de áreas disciplinarias, fortaleciendo el proceso de elección vocacional. En tercer lugar, las políticas públicas de acceso, como la gratuidad o becas específicas, emergen en los relatos como condiciones estructurales que habilitan trayectorias interrumpidas o postergadas por motivos económicos. Una participante relata que su decisión de retomar los estudios se vio directamente posibilitada por la implementación de la gratuidad: “fue mi limitante en ese momento, y esta segunda oportunidad me vino como anillo al dedo porque salió la gratuidad y yo dije, esta es mi oportunidad para volver a retomar” (CMsM2018). Otro testimonio señala que el beneficio económico incidió en su elección institucional: “como me había ganado la gratuidad, decidí venirme para acá (...) si no me lo hubiera ganado, hubiera ido a estudiar (...) la beca docente” (CSTR2020). Estos relatos dan cuenta de que el ingreso a la universidad no es únicamente una decisión individual, sino una construcción situada que se configura en la intersección entre condiciones materiales, apoyos relacionales e intervenciones estatales.

### ***Exploración/Preparación***

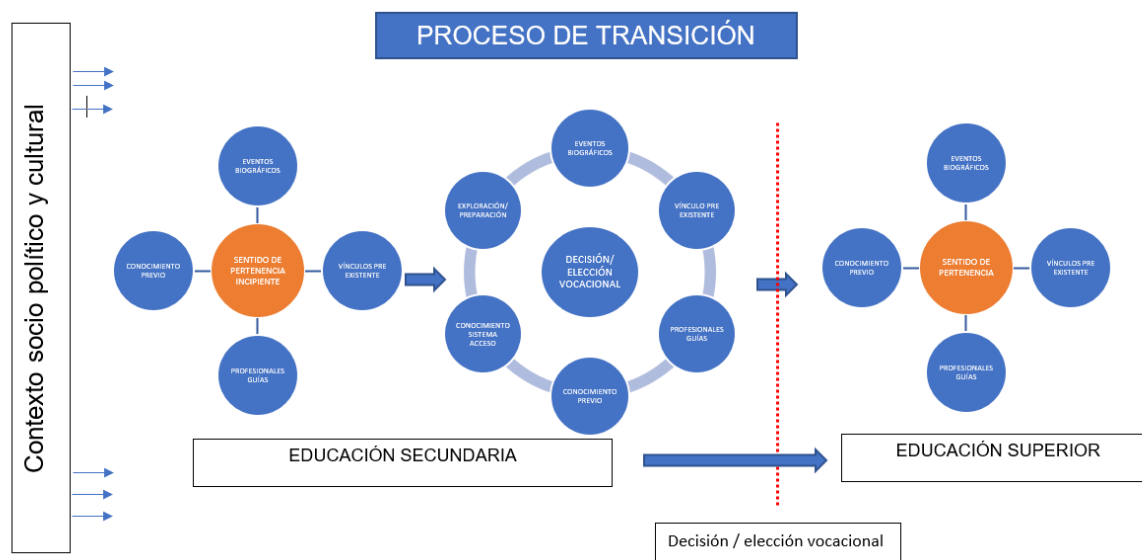
En esta categoría se identifican las experiencias de acercamiento académico y vocacional a la educación superior. En este sentido emerge el imaginario de entender la educación secundaria y universitaria como una línea continua y obligatoria para el desarrollo personal y social: “(...) también hice un curso de adelantamiento, de cálculo. También tuve la opción de ir a un preuniversitario, pero quise no tomarlo” (CNH2019; GF2:40).

## **Discusión y Conclusión**

Esta investigación tuvo por objetivo comprender el proceso de transición e ingreso a la universidad como una construcción discursiva, en la que se entrelazan y configuran distintas voces, perspectivas y énfasis de un grupo de estudiantes que ha vivido dicha experiencia. La Figura 3 ilustra cómo, entre los hallazgos obtenidos, destaca el surgimiento de un sentido de pertenencia como facilitador de la transición de la educación secundaria a la universidad.

**Figura 3**

*Configuración de los discursos sobre transición desde la educación secundaria a la universitaria.*



El sentido de pertenencia se configura con y a partir del entorno social en el que se desenvuelven los y las estudiantes, y su desarrollo trasciende el período universitario; se va forjando desde el período previo al ingreso a la universidad y a través de una serie de acciones y experiencias que ocurren en la primera etapa (preparación) del modelo de transición de Nicholson (1990). De acuerdo a los resultados de nuestra investigación, al igual que lo reportado por otros estudios (De Clercq et al., 2018; Guzmán, et al., 2021; Santelices et al., 2020), en esta etapa juega un rol central tanto en la preparación académica como en el desarrollo de expectativas realistas respecto del contexto universitario.

En nuestra investigación, la tarea de preparación académica aparece reflejada en el conocimiento previo que tienen los y las estudiantes sobre la universidad, en el conocimiento de acceso a la misma, así como también en la exploración/preparación que realizan y el desarrollo de un vínculo previo con la entidad de educación superior. El conocimiento previo de la universidad, implica que las y los estudiantes se involucran en un proceso de conocer la estructura curricular de los programas de su interés y de las universidades que los imparten. En cuanto al conocimiento sobre el acceso a la universidad, las y los estudiantes identifican los requisitos de acceso y despliegan estrategias orientadas a lograr esos requisitos, como el cursar un programa de preparación de exámenes de admisión a las universidades o informarse sobre la política pública que favorece el ingreso. Respecto a la exploración/preparación, ésta se relaciona con el desarrollo de un vínculo con la comunidad universitaria, previo al ingreso, a partir de la posibilidad que tienen las y los estudiantes de participar de actividades formativas durante la enseñanza secundaria en la institución

universitaria, como es el caso de cursar, y, posteriormente convalidar, asignaturas de ciencias básicas para estudiantes que ingresan a primer año de carreras que, por sus siglas en inglés se las conoce como STEM (Science, Technology, Engineering, and Math) y que en nuestro estudio hemos identificado como I y T. Este vínculo preexistente con la comunidad universitaria también se desarrolla con el conocimiento directo o indirecto de la universidad, al participar en programas de vinculación universidad-escuela, o al tener las referencias de familiares u otras personas ligadas de alguna manera con la institución. En la tarea de desarrollar expectativas realistas sobre la universidad, nuestros resultados muestran la incidencia que tiene en los y las estudiantes el conocimiento previo sobre la misma, a la luz de la información que han adquirido sobre las orientaciones y características de los programas de estudio de su interés. Además, dichas expectativas se construyen y retroalimentan a partir de la experiencia y el desarrollo de un vínculo con profesionales que les han guiado y orientado sobre las demandas del sistema universitario y cómo conducirse en los estudios en esta etapa formativa.

Este periodo supone más allá de una preparación, la oportunidad para el conocimiento e identificación de características que le permiten a los y las estudiantes formarse una imagen de universidad y que van forjando las bases para un sentido de pertenencia con ella. Así, las y los estudiantes comienzan a evaluar y sopesar la importancia de atributos que son coincidentes con los mencionados en estudios previos (Alhaza et al., 2021; Duarte et al., 2010). Particularmente en esta investigación se valora la localización geográfica próxima al entorno familiar como un aspecto importante en la toma de decisiones respecto de su elección de carrera, la excelencia académica de la universidad y las experiencias personales de participación en actividades universitarias.

Este último factor constituye un resultado relevante dentro de esta investigación, en la medida en que muestra que la experiencia de participación directa en programas de vinculación universidad-escuela trascienden su objetivo central de orientación académica y potenciación de habilidades. En efecto, la participación en estos programas parece constituir un motor importante para el desarrollo del sentido de identidad con la universidad, reforzando así el compromiso y anclaje con esta (Balaji et al., 2016; Suhlmann et al., 2018).

Por otra parte, de esta investigación surgen ciertas implicaciones teóricas. La etapa de preparación ha sido conceptualizada fundamentalmente como un proceso de toma de decisiones centradas esencialmente en factores cognitivos del orden del conocimiento, en este caso, conocimiento de las instituciones y del sistema de admisión a las universidades. Nuestra investigación muestra que también influyen de manera importante factores de la esfera afectiva, como el sentido de identidad y el refuerzo de la autoimagen, pues igualmente constituyen aspectos potentes en esta fase y pueden abrir pistas importantes hacia la comprensión del proceso de transición y permanencia en educación superior.

Si bien la presente investigación consideraba la diversidad de género y las disciplinas académicas, las que fueron intencionadas desde la selección de la muestra y el guion temático de los grupos focales, en el contexto de este reporte, no se describen diferencias a este nivel. Lo anterior abre el espacio para un análisis más detallado e integrador, por cuanto el género constituye una dimensión identitaria, social y relacional importante dentro del proceso de transición hacia la educación superior. A su vez la disciplina académica se constituye como un microsistema con particularidades que pueden matizar el proceso de transición.

Finalmente, en esta línea, es importante la apertura de espacios universitarios que refuercen este vínculo y que promuevan procesos de reforzamiento endogrupal. Además, es importante la creación y fortalecimiento de aspectos identitarios a través de actividades que fomenten el sentido de comunidad. Así, experiencias de la institución en la que se llevó a cabo esta investigación, tales como las tutorías entre pares e instancias de convivencia, pueden ser una pista importante a este respecto: instancias que se den dentro de una estructura institucional, en la que los mismos integrantes de la comunidad constituyan un soporte y faciliten, a través de un conjunto de acciones, el tránsito, la integración y participación en el nuevo contexto universitario.

## Referencias

- Alhaza, K., Abdel-Salam, A. G., Mollazehi, M. D., Ismail, R., Bensaid, A., Johnson, C., Al-Tameemi, R. A., Hasan, M. U. y Romanowski, M. H. (2021). Factors affecting university image among undergraduate students: The case study of Qatar University. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2021.1977106>
- Balaji, B., Roy, S. K. y Sadeque, S. (2016). Antecedents and consequences of university brand identification. *Journal of Business Research*, 69(8), 3023–3032. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.017>
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Brooman, S. y Darwent, S. (2014). Measuring the beginning: A quantitative study of the transition to higher education. *Studies in Higher Education*, 39(9), 1523–1541. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.801428>
- Corbin, J. y Strauss, A. (1992). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE Publications.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage. <https://doi.org/10.1177/1094428108324514>

- Contreras, C. (2021). Determinación de variables predictivas de deserción inicial para generar un sistema de alerta temprana: Análisis sobre una muestra de estudiantes beneficiarios de la beca de nivelación académica en una universidad pública en Chile. *Calidad en la Educación*, 54, 12–45. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.828>
- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire. Approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* [Tesis de doctorado no publicada, Université Catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/185473>
- De Clercq, M., Roland, N., Brunelle, M., Galand, B. y Frenay, M. (2018). The delicate balance to adjustment: A qualitative approach of students' transition to the first year at university. *Psychologica Belgica*, 58(1), 67. <https://doi.org/10.5334/pb.409>
- De Clercq, M. y Perret, C. (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. *Éducation et Socialisation*, 58, 1–21. <https://doi.org/10.4000/edso.13276>
- Duarte, P., Alves, H. y Raposo, M. (2010). Understanding university image: A structural equation model approach. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 7(1), 21–36. <https://doi.org/10.1007/s12208-009-0042-9>
- Espinoza, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile: El tránsito desde un régimen de élite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, 74, 7–30. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2017.74.484>
- Guzmán, P., Cifuentes, G. y Santelices, M. V. (2021). Secondary students' expectations on transition to higher education. *Educational Research*, 63(2), 164–179. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1915173>
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A. y Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 196–205. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.196>
- Jenert, T., Brahm, T., Gommers, L. y Kühner, P. (2017). How do they find their place? A typology of students' enculturation during the first year at a business school. *Learning, Culture & Social Interaction*, 12, 87–99. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.12.001>
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G. y Welker, A. (2018). Focus group research and/in figured worlds. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 692–716). Sage.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide Ediciones.
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. In *On the move: The psychology of change and transition* (pp. 83–108).

- Pedler, M. L., Willis, R. y Nieuwoudt, J. E. (2021). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397–408. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2021.1955844>
- Santelices, M. V., Zarhi, M., Horn, C., Catalán, X. y Ibáñez, A. (2020). Information sources and transition to higher education: Students, teachers and school counselors' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 103, 101617. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101617>
- Sánchez, A. y Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27–48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B. y Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16–28. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325>
- Tajfel, H. y Turner, J. A. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. In *Psychology Press eBooks* (pp. 276–293). <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438–455. <https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11780199>
- Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1–8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>

## Saúde mental e a concepção de neurodiversidade de estudantes brasileiros

## La salud mental y el concepto de neurodiversidad de los estudiantes brasileños

Tatiana Platzer do Amaral  <https://orcid.org/0000-0002-9136-463X>

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar-

LIEPPE/IP/USP - Brasil

E-mail: [platzer0112@gmail.com](mailto:platzer0112@gmail.com)

Milena Bertollo Nardi  <https://orcid.org/0000-0003-0594-3617>

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES - Brasil

### Resumo

Este capítulo apresenta uma pesquisa sobre a saúde mental e a apropriação do termo neurodiversidade entre jovens brasileiros, além de suas implicações nas vivências de saúde mental. A pesquisa, de abordagem quantitativa e qualitativa, foi realizada por meio de um questionário online com até 44 perguntas, variando conforme as respostas dos participantes, com idades entre 14 e 29 anos, cursando ou já concluídos o Ensino Médio e a Educação Superior. Dos 118 participantes, 68,6% relataram ter sentido o impacto da pandemia de COVID-19, sendo que 44,1% ainda o sentem. Em relação à saúde mental e neurodiversidade, observou-se que 29,7% dos respondentes possuem diagnóstico de saúde mental, sendo que 66% desse grupo conhecem o termo neurodiversidade; 60,2% dos respondentes não possuem diagnóstico de saúde mental, mas possuem suspeitas, sendo que 40% conhecem o termo neurodiversidade; 39,8% dos respondentes não possuem diagnóstico de saúde mental e não têm suspeitas, e 27% conhecem o termo. Os principais sintomas identificados foram ansiedade, problemas de atenção e depressão. É uma temática que exige, da psicologia uma atuação política na problematização e compreensão dos determinantes sociais, históricos e políticos do sofrimento psíquico.

Palavras-chave: - Psicologia e Educação; Saúde Mental; Neurodiversidade; Medicalização; Pós-Pandemia.

## Resumen

Este capítulo presenta una investigación sobre salud mental y la apropiación del término neurodiversidad entre jóvenes brasileños, además de sus implicaciones en las vivencias de salud mental. El estudio, de abordaje cuantitativo y cualitativo, fue realizado por medio de un cuestionario en línea conteniendo 44 preguntas, que variaba en función de las respuestas de los participantes, con edades entre 14 y 29 años, que cursaban o ya habían finalizado estudios de nivel medio o superior. De los 118 participantes, 68.6% relataron haber sentido el impacto de la pandemia por COVID-19, mientras que un 44,1% que lo sigue sintiendo. En relación a la salud mental y la neurodiversidad, se observó que 29,7% de los respondentes poseen diagnóstico de salud mental, siendo que el 66% de ese grupo conocen el término neurodiversidad; 60,2% de los respondentes no poseen diagnóstico de salud mental pero poseen sospechas, siendo que 40% conocen el término neurodiversidad; 39.8% de los respondentes no poseen diagnóstico de salud mental y no poseen sospechas, y 27% conocen el término. Los principales síntomas identificados fueron ansiedad, problemas de atención y depresión. Es una temática que exige de la psicología una actuación política en la problematización y comprensión de los determinantes sociales, históricos y políticos del sufrimiento psíquico.

Palabras clave: Psicología y Educación; Salud Mental; Neurodiversidad; Medicalización; Pos-Pandemia

Nos espaços escolares, cada vez mais no pós-Pandemia de COVID-19, a temática da saúde mental tem sido reconhecida como fundamental para a garantia da permanência e do bom desempenho escolar dos estudantes. Concomitantemente, emerge a referência à condição de neurodiversidade de alunos, o que requer dos espaços escolares, uma atenção à necessidade educacional envolvida.

Parte-se dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, com seu enfoque materialista-dialético, em que se busca compreender o desenvolvimento humano reconhecendo suas bases históricas e a relação indissociável entre cognitivo e afetivo. Pode-se afirmar, dentro desse enfoque, que a saúde mental é um fenômeno social, histórico e contextual.

As autoras Silva e Tuleski (2015) reiteram, na discussão sobre a Patopsicologia, que “ao se pautar na estrutura da atividade humana, com suas alterações patológicas, Zeigarnik defende que a patologia age na personalidade, na intrínseca relação entre as

condições sociais, o desenvolvimento psíquico e o desencadeamento do adoecimento psíquico” (p. 214).

Com base nas contribuições de Ortega (2008), é possível afirmar que o termo neurodiversidade foi proposto pela socióloga australiana Judy Singer, em 1999. Explica que “trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras). Os indivíduos autodenominados ‘neurodiversos’ consideram-se ‘neurologicamente diferentes’, ou ‘neuroatípicos’” (p.477).

Ortega (2008) argumenta que a concepção de neurodiversidade, inicialmente, articulou-se à defesa da ideia de que o autismo não é uma doença, mas uma parte constitutiva do sujeito e que envolve um funcionamento cerebral que diverge dos neurotípicos. O autor destaca que, inicialmente, o grupo envolvia pessoas com formas mais brandas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), denominadas de ‘alto funcionamento’, como aqueles diagnosticados com Síndrome de Asperger, com o intuito de formar um movimento em busca do empoderamento da cultura autista.

Em discussão mais recente, Bliacheris e Hernandez (2024), apoiando-se nas contribuições de Abreu (2022), destacam a ambiguidade do termo que se refere tanto a características individuais como a um movimento político e, baseado na obra de Singer, elenca o que considera como quatro objetivos consensuais do movimento: modificar o discurso estigmatizante das neurominorias, destacar os elementos positivos das neurodivergências em oposição à percepção baseada em déficits, lutar pela participação das pessoas neurodivergentes na sociedade e demonstrar que a inclusão beneficia a toda sociedade.

Dando continuidade à análise, Bliacheris e Hernandez (2024), afirmam que o uso do termo neurominorias, além de se aproximar do modelo social de deficiência, entende a própria deficiência como um fenômeno social e não apenas biológico. Desta forma, baseando-se em (Baker, 2011), explicam que as neurominorias são ampliadas, para além da comunidade autista, e passa a abranger outras diferenças neurológicas como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Bipolaridade, Deficiências Intelectuais, Transtorno de Estresse Pós-Traumático e Esquizofrenia.

Uma outra definição ampliada de neurodivergência é de Alencar, Barbosa e Gomes (2022):

Diante dessa perspectiva, pode-se entender como pessoas neuro-divergentes: autistas, pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/ SD), dentre outras. Os demais indivíduos, ou seja, aqueles com o funcionamento cerebral considerado “típico” são denominados “neurotípicos” (p. 2128).

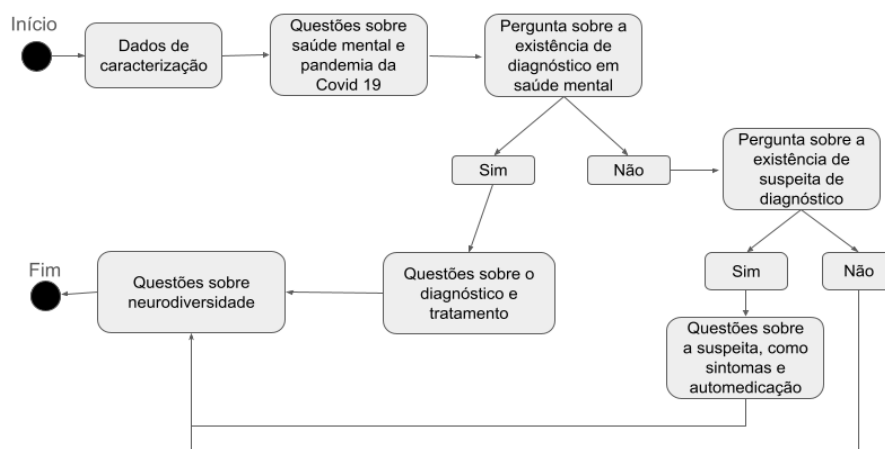
É possível constatar que a discussão sobre neurodiversidade ainda está em aberto. Ortega (2009) lembra que o movimento identitário é minoritário dentro do espectro total do autismo. “Muitos autistas não possuem nem a capacidade cognitiva de falar, nem dizer o que pensam ou sentem, quanto menos de se organizar política e comunitariamente” (p.75). Também ressalta que é um movimento que tem como pressuposto uma concepção biológica e cerebral do transtorno autista, que ao longo do século XXI passa a abranger outras condições do desenvolvimento humano.

Dessa forma, a pesquisa realizada teve como objetivo compreender aspectos da saúde mental e da apropriação do termo neurodiversidade, bem como suas implicações para vivências em saúde mental de jovens.

A pesquisa proposta, de caráter quantitativo e qualitativo, envolveu a aplicação de um questionário online com até 44 perguntas, com variação no número de questões conforme as respostas fornecidas pelos participantes. O questionário estava organizado em seis seções (Figura 1). As duas primeiras, comuns a todos os participantes, abordavam, respectivamente, questões de caracterização (como idade, raça e gênero) e a relação entre saúde mental e a pandemia de Covid-19. A pergunta seguinte indagava se os participantes possuíam algum diagnóstico relacionado à saúde mental. Em caso afirmativo, eram direcionados para a seção 3, que abordava questões sobre o diagnóstico e o tratamento correspondente, e, em seguida, para a última seção, comum a todos, que continha perguntas sobre o conceito de neurodiversidade. Se a resposta fosse negativa, o questionário perguntava se o participante suspeitava de ter algum diagnóstico. Em caso afirmativo, o participante era direcionado para questões relacionadas a essa suspeita, como sintomas e uso de automedicação, e, em seguida, respondia às questões finais sobre neurodiversidade. Caso a resposta fosse negativa, o participante era encaminhado diretamente para a última seção do formulário.

**Figura 1:**

*Sequência de questões do formulário online*



Os 118 participantes foram selecionados considerando-se a idade entre 14 e 29 anos e a formação no Ensino Médio ou Educação Superior, em andamento ou concluídos. O questionário foi respondido de forma online, sendo enviado para diferentes grupos de estudantes, do ensino médio e universitários, podendo ser reenviado por participantes. O critério de participação foi momento do processo de escolarização, citados anteriormente.

O tratamento dos dados envolveu inicialmente a categorização, para que fosse possível o desenvolvimento de análise quantitativa com caráter mais descritivo, bem como qualitativa com caráter mais analítico, permitindo, assim, atingir o objetivo proposto pela pesquisa.

## **Resultados e discussão**

### **Caracterização dos participantes**

A idade dos participantes variou entre 14 anos e mais de 29 anos. As respostas prevaleceram na faixa entre 14 e 23 anos, totalizando 87,3%. As faixas de idade entre 25 e mais de 29 anos remetem a 12,7% dos respondentes. Majoritariamente, os participantes eram da região Sudeste do Brasil, sendo 62,7% do estado do Espírito Santo e 28% do estado de São Paulo.

Os dados sobre a formação revelam que 79,7% estudaram em uma instituição da rede pública e 20,3% da rede privada. A prevalência da formação foi no Ensino Médio, com 44,1% das respostas, na Educação Superior em andamento, 41,5%, e na Educação Superior concluída foi de 11%.

Em relação a gênero, 48,3% identificaram-se como masculino e 47,5% como feminino, sendo que 72% se declararam heterossexual, 12,7% bissexual e 6,8% homossexual. Destaca-se que, em relação à raça, 70,3% dos respondentes se autodeclararam branca e 25,4% parda.

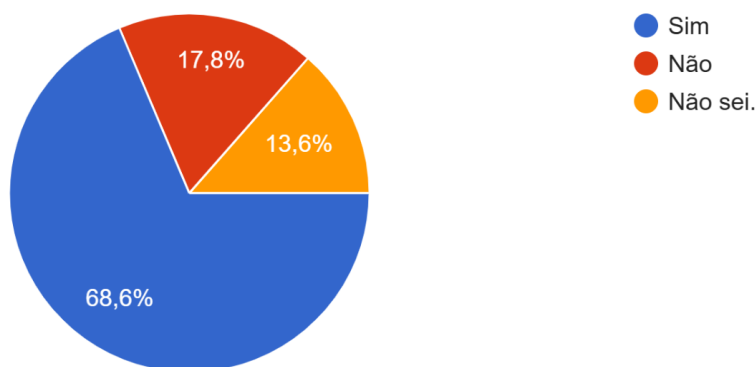
Por fim, verifica-se uma heterogeneidade de respostas em relação à renda que teve como referência o valor do salário mínimo no Brasil (R\$1412,00), sendo que as respostas que podem ser destacadas são: na faixa de meio a 2 salários 28,8%, acima de 8 salários 22% e na faixa de 3 a 5 salários, 16,1%.

### **Sobre saúde mental e pandemia da Covid 19**

A maioria dos participantes (68,6%) acredita que a pandemia de Covid-19 impactou sua saúde mental, enquanto 17,8% afirmam não ter sido afetados e 13,6% não souberam responder (Gráfico 1).

#### **Figura 2:**

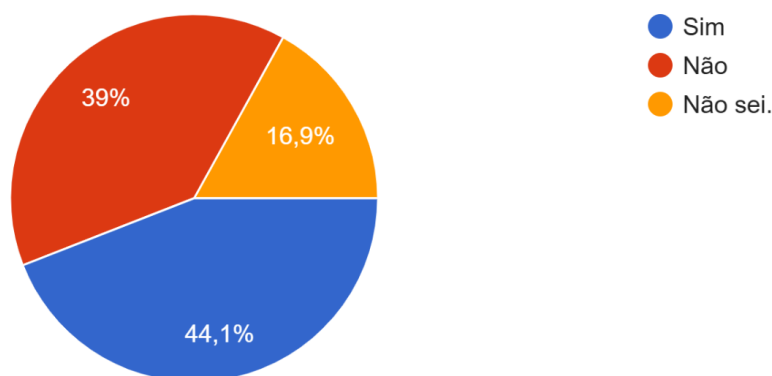
*Porcentagem de respondentes que acreditam que a pandemia afetou sua saúde mental*



Além disso, 44,1% considera que sua saúde mental ainda reflete os efeitos vivenciados durante a pandemia, enquanto 39% discordam dessa percepção e 16,9% permanecem indecisos (Gráfico 2).

**Figura 3:**

*Porcentagem de respondentes que acreditam que a pandemia ainda afeta sua saúde mental atualmente*



Conforme foi destacado por pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) do Brasil, é comum que as pessoas, ao enfrentarem uma pandemia, se encontrem em constante estado de alerta, com sentimentos de preocupação, confusão e estresse (Noal, Passos & Freitas, 2020). A estimativa é de que de um terço a metade da população afetada por uma epidemia possa desenvolver algum tipo de manifestação psicopatológica, caso não haja uma intervenção adequada para lidar com as reações e sintomas apresentados (Noal, Passos & Freitas, 2020). Entretanto, os mesmos pesquisadores destacam que nem todas as manifestações de sofrimento psíquico poderão ser qualificadas como doenças, “a maioria será classificada como reações normais diante de uma situação anormal” (Noal, Passos & Freitas, 2020, p. 21).

Cinco anos após o início da pandemia da Covid-19, os jovens participantes tendem a acreditar que seus impactos na saúde mental estão diminuindo, apesar de quase metade (44,1%) ainda sentir os seus efeitos. Se apenas 17,8% afirmaram não ter experimentado os efeitos da pandemia enquanto ela acontecia, a porcentagem de jovens que consideram que a pandemia não reflete mais em sua saúde mental aumentou para 39%.

Dados de pesquisa realizada por especialistas da Fiocruz alertam em relação a sinais e sintomas de ansiedade na mesma faixa etária:

Os sinais/sintomas de ansiedade se mostraram progressivamente mais expressivos conforme a faixa etária dos participantes. Observou-se que 54,5% dos participantes da pesquisa com idades entre 15 e 17 anos reportaram ansiedade em comparação a 61,7% daqueles com idades entre 18 e 24 anos e 65% dos que tinham entre 25 e 29 anos. O mesmo ocorreu em relação aos

sinais/sintomas de depressão: 15 a 17 anos: 13,5%; 18 a 24 anos: 16,6%; 25 a 29 anos: 19,9% (Lima et al., 2022, p. 77).

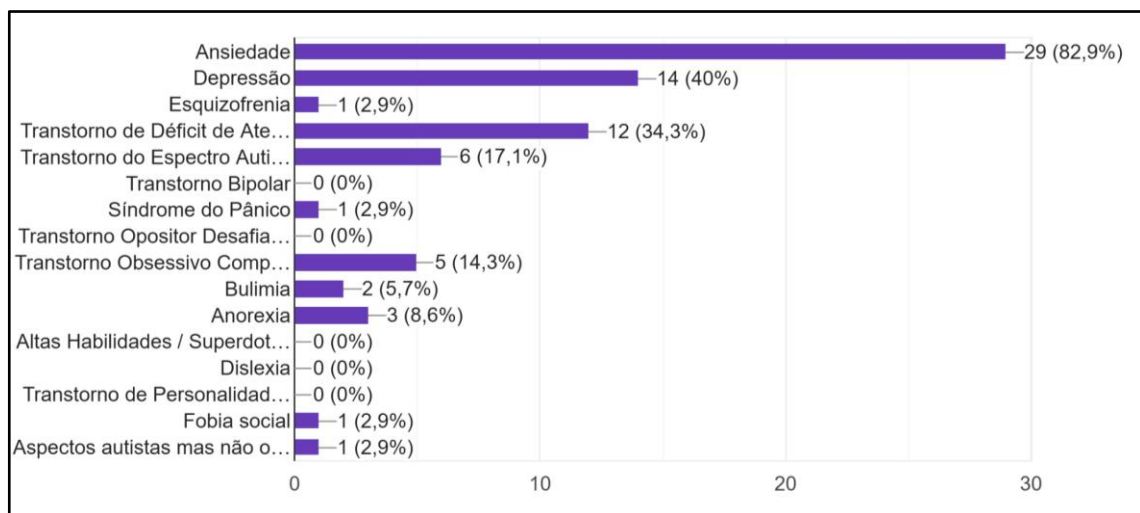
### Participantes com diagnóstico em saúde mental

Salienta-se que quase 30% (n=35) dos jovens participantes da pesquisa possuem um diagnóstico relacionado à saúde mental, sendo que 60% (n=21) deles possui mais de um diagnóstico associado, como Ansiedade e Transtorno do Espectro Autista ou Ansiedade, Depressão e Bulimia, por exemplo.

Com relação aos diagnósticos, a Figura 4 mostra que o Transtorno de Ansiedade é de longe o mais prevalente (82,9%), seguido por Depressão (40%), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH (34,6%), Transtorno do Espectro Autista - TEA (17,1%) e Transtorno Obsessivo-Compulsivo (14,3%).

#### Figura 4:

*Diagnósticos em saúde mental dos respondentes*



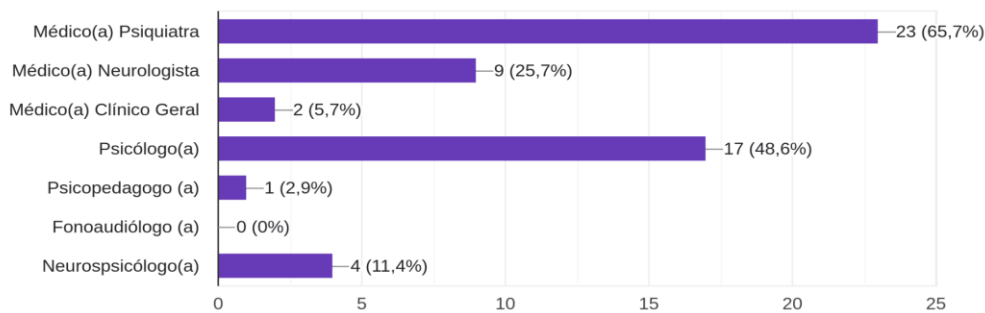
O diagnóstico foi realizado, em sua maioria, por profissional psiquiatra, conforme a Figura 5, seguido pelo psicólogo, médico neurologista, neuropsicólogo e psicopedagogo.

#### Figura 5:

*Profissional responsável pelo diagnóstico dos respondentes*

Qual (is) profissional (is) fez (fizeram) o DIAGNÓSTICO?

35 respostas



A maioria dos participantes com diagnóstico, 57,1% (n=20), está atualmente em acompanhamento com um profissional de saúde mental, enquanto 37,1% (n=13) já receberam acompanhamento, mas não estão no momento, e apenas 5,8% (n=2) nunca tiveram algum tipo de acompanhamento médico ou psicológico.

### Figura 6:

*Acompanhamento com profissional de saúde mental entre participantes com diagnóstico*

Faz ou já fez ACOMPANHAMENTO com profissional de saúde por causa desse diagnóstico?

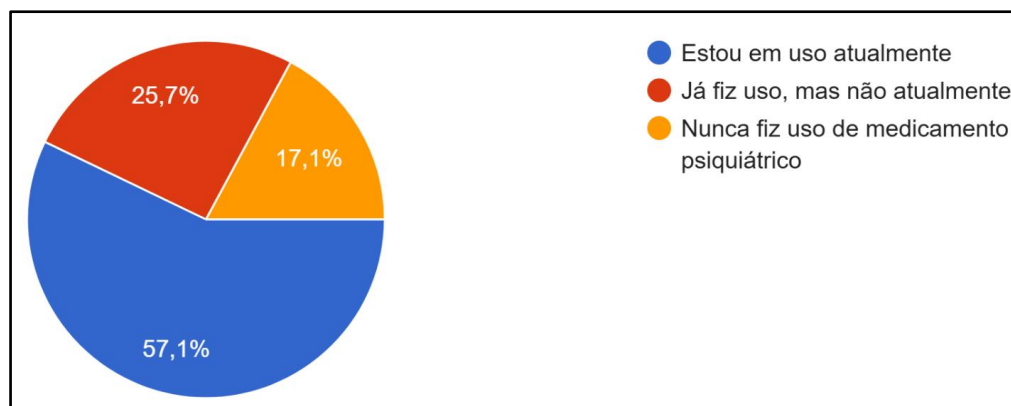
35 respostas



Entre os respondentes com diagnóstico em saúde mental, 57,1% (n=20) fazem uso atualmente de medicamentos psiquiátricos — mesma porcentagem dos que estão em acompanhamento profissional. Além disso, 25,7% (n=9) já utilizaram esses medicamentos em algum momento da vida, enquanto 17,2% (n=6) nunca fizeram uso (Figura 7). A grande maioria, portanto, dos jovens que receberam um diagnóstico em saúde mental foram medicados em algum momento de sua vida.

**Figura 7:**

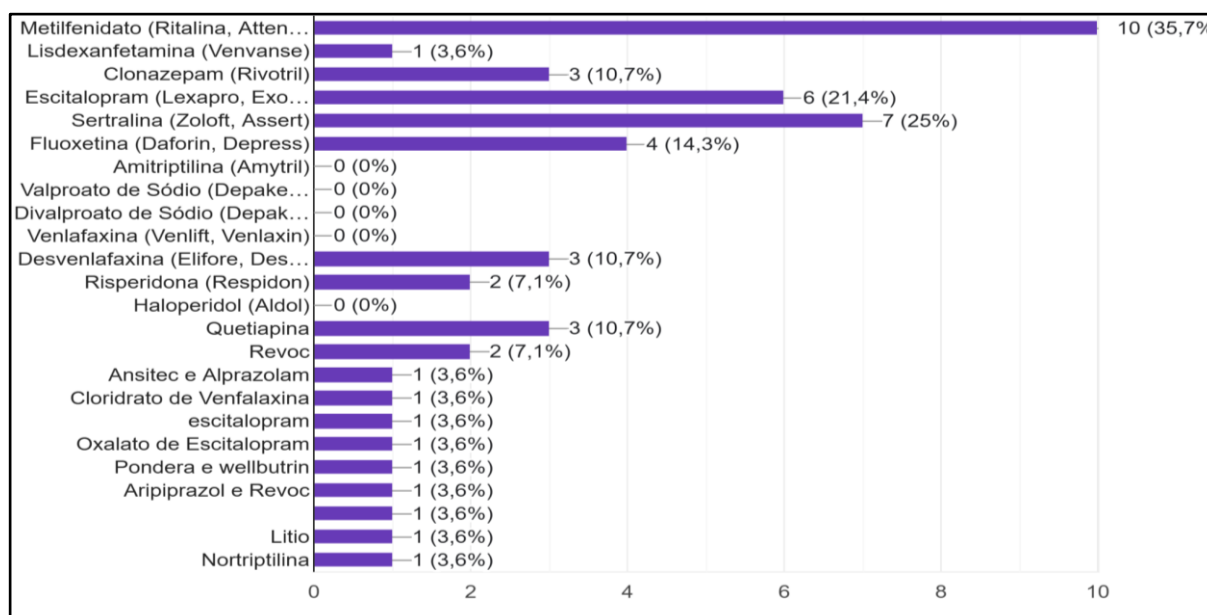
*Uso de medicamentos psiquiátricos entre participantes diagnosticados*



Aprofundando a investigação, verificou-se que os principais medicamentos citados, entre os 29 respondentes que já fizeram ou fazem uso atualmente, são: Metilfenidato (n=10), Escitalopram (n=8), Sertralina (n=7) e Fluoxetina (n=4). No entanto, 18 nomes diferentes de princípios ativos foram citados pelos participantes.

**Figura 8:**

*Tipos de medicamentos psiquiátricos usados pelos participantes diagnosticados*



### Participantes sem diagnóstico em saúde mental

Dos participantes que não possuem diagnósticos, averigua-se que, do total de 83 respostas, 60,2% (n=50) suspeitaram em algum momento possuir algum tipo de

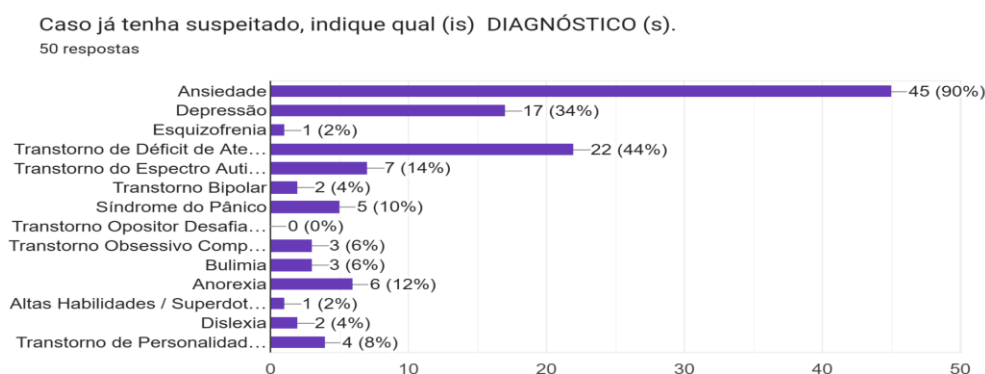
diagnóstico de saúde mental. Em contrapartida, 39,8% (n=33) dos participantes nunca suspeitaram. Ou seja, do total de 118 jovens participantes desta pesquisa, apenas 33 (27,9%) não possuem nem nunca suspeitaram de ter um diagnóstico em saúde mental.

Esses dados corroboram um processo conhecido como medicalização da vida cotidiana. Entende-se medicalização como a tendência a reduzir as questões da vida social, que são complexas e multifatoriais, a uma racionalidade que vincula a determinismos orgânicos certas dificuldades de adaptação às normas sociais (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2015). Nessa lógica, processos de sofrimento psíquico são reduzidos a problemas de origem biológica e médica, desconsiderando seus determinantes sociais, políticos e/ou escolares, o que pode ser muito perigoso. Além de enriquecer a indústria farmacêutica, que vem cada vez mais ocupando lugar central na economia capitalista (Meira, 2018), reduzir o sofrimento a questões biológicas e individuais tira o foco das origens sociais e políticas do fenômeno, desmobilizando as possibilidades de transformação social.

Novamente, a principal suspeita é de Ansiedade (90%), seguido, agora, pelo TDAH (44%), Depressão (34%) e TEA (14%).

### Figura 9:

*Suspeita de diagnóstico dos participantes.*



Apenas 3 dos 50 participantes que suspeitam ter um diagnóstico em saúde mental relataram ter recorrido à automedicação. Entre os principais motivos para não possuírem um diagnóstico formal, destaca-se o fato de nunca terem buscado um profissional especializado. Alguns poucos participantes mencionaram a falta de recursos financeiros (n=4), o preconceito (n=3), a percepção de que não era necessário (n=3) e o fato de estarem em processo diagnóstico (n=4).

Torna-se urgente assinalar que em análise mais abrangente dos dados sobre o TEA evidencia-se que dos participantes com diagnóstico (n=35), obteve-se de respostas que 17,1% (n=6) possuem diagnóstico dentro do espectro autista. Considerando-se o

total de respondentes (n=118) verifica-se que um a cada 20 participantes da pesquisa foi diagnosticado com TEA. Se, ousadamente, somarmos o número de resposta dos participantes com diagnóstico (n=6) e com suspeita (n=7), obtém-se um total de 13 respostas. A correlação com respondentes aumenta para um a cada 9 participantes da pesquisa foi diagnosticado ou suspeita de ter o diagnóstico de TEA. É fundamental a continuidade de pesquisas para a compreensão crítica desses dados, que não são objeto desta pesquisa, mas carecem de análise aprofundada, uma vez que a correlação, nas duas possibilidades apresentadas, está muito acima dos dados que se têm atualmente.

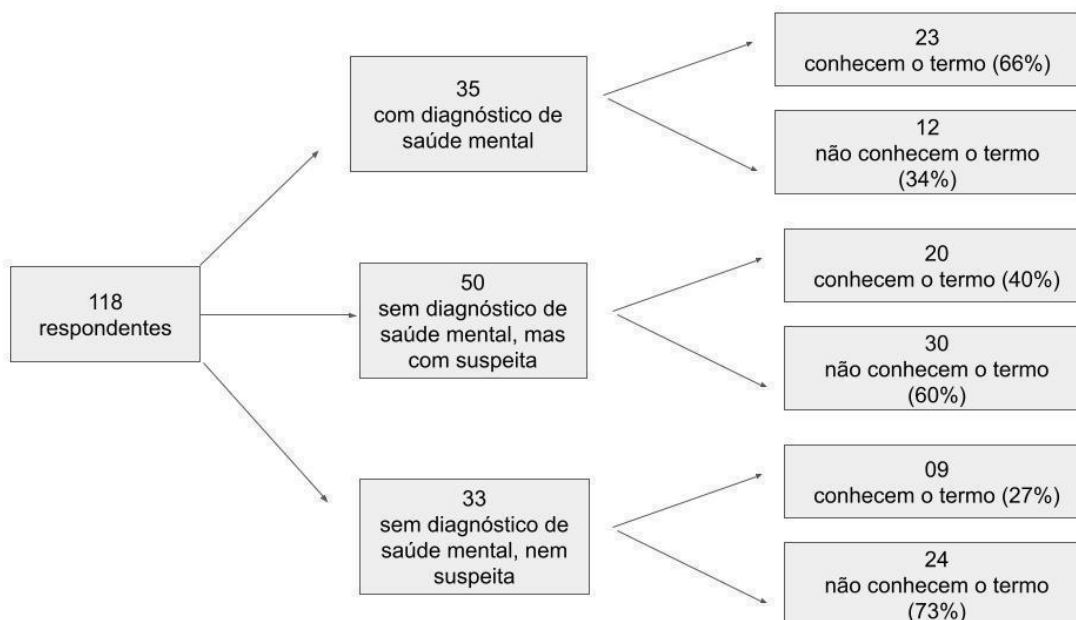
Compartilha-se da perspectiva de que os dados sobre TEA no Brasil ainda são incipientes. A título de contextualização, justificando a necessidade de aprofundamento dos dados, é sabido que em 2023, o Centers for Disease Control and Prevention (CDC), dos Estados Unidos da América, publicou estudo em que verificou que 1 a cada 36 crianças, nos EUA, com 8 anos, havia sido diagnosticada com TEA. (<https://www.cdc.gov/>)

### **Concepções de neurodiversidade**

Do total de participantes (n=118), quase metade (44,5%) está familiarizada com o termo "neurodiversidade". Esse percentual sobe para 66% entre aqueles que possuem um diagnóstico em saúde mental, sugerindo uma maior exposição ao conceito entre aqueles que passaram por processos diagnósticos e terapêuticos. Entre os que suspeitam ter uma condição, mas não possuem um diagnóstico formal, 40% conhecem o termo. Já entre os que não têm diagnóstico nem suspeitas, esse número cai para 27% (Figura 10).

**Figura 10:**

*Porcentagem dos participantes que conhecem o termo neurodiversidade de acordo com condição de diagnóstico em saúde mental.*



Quando solicitados a definir o termo neurodiversidade, os participantes associaram-no a diferentes aspectos, que foram agrupados nas seguintes categorias: a) cerebrais/neurológicos, b) mentais/psicológicos e c) outros aspectos da vida. A Tabela 1 apresenta, define e exemplifica cada uma dessas quatro categorias, além de mostrar a quantidade de respostas associadas a cada uma delas.

**Tabela 1:**

*Categorias de respostas sobre o significado de Neurodiversidade.*

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Aspectos cerebrais/ Neurológicos</b>	Respostas que fazem referência ao funcionamento do cérebro e às condições neurológicas.	N=49 (39,5%)	<i>“Pessoas que têm um funcionamento do cérebro diferente”.</i> <i>“Pessoas com condições neurológicas diversas das minhas”.</i> <i>“Um conceito que valoriza a diversidade natural do funcionamento do cérebro”.</i>

<b>Aspectos mentais</b>	Respostas que remetem ao termo mental, psíquico, fatores psicológicos ou ao funcionamento da mente.	N=30 (24,2%)	<p><i>“A mente do indivíduo funciona de um modo diferente”.</i></p> <p><i>“Várias maneiras de uma mente se expressar”.</i></p> <p><i>“A diversidade de diagnósticos psicológicos”.</i></p> <p><i>“A plurissignificação do entendimento psíquico individual”.</i></p>
<b>Outros aspectos da vida</b>	Menção a outros aspectos da vida, como comportamentais, emocionais, modos diversos de ser e agir no mundo.	N=22 (17,8%)	<p><i>“Acredito que seja a individualidade de cada pessoa compreender as situações e adversidades da vida, cada um enfrenta uma situação de uma forma”.</i></p> <p><i>“As diferentes formas de pensamentos e comportamentos das pessoas”.</i></p> <p><i>“Os diferentes tipos de pessoas e seus jeitos de agir e pensar”.</i></p>
<b>Não souberam responder</b>	Afirmaram não saber o que significa o termo Neurodiversidade.	N=23 (18,5%)	<p><i>“Não sei”.</i></p> <p><i>“Não conheço”.</i></p> <p><i>“Não tenho ideia”.</i></p>

É possível perceber uma predominância das respostas centradas nos aspectos neurológicos o que reflete uma compreensão alinhada à perspectiva biológica e naturalizada da diferença do funcionamento cognitivo. A menor associação do termo a outros fatores, como comportamentais, emocionais e de vivência cotidiana sugere que a compreensão da neurodiversidade ainda está muito ligada a uma visão mais biomédica, sem necessariamente abranger sua dimensão psicossocial, histórica e contextual.

A Tabela 2 abaixo apresenta a distribuição das respostas de acordo com a condição de diagnóstico em saúde mental.

**Tabela 2:**

*Categorias de respostas sobre Neurodiversidade segundo o diagnóstico em Saúde Mental*

	<b>Aspectos cerebrais/ neurológicos</b>	<b>Aspectos mentais/ psicológicos</b>	<b>Outros aspectos</b>	<b>Não souberam responder</b>
<b>Com diagnóstico (n=36)</b>	36,1% (n=13)	36,1% (n=13)	8,4% (n=03)	19,4% (n=07)
<b>Sem diagnóstico, mas com suspeita (n=53)</b>	43,4% (n=23)	17% (n=09)	20,7% (n=11)	18,9% (n=10)
<b>Sem diagnóstico e sem suspeita (n=35)</b>	37,1% (n=13)	22,9% (n=08)	22,9% (n=08)	17,1% (n=06)

Verifica-se que os participantes com diagnóstico pouco associam o termo Neurodiversidade à diversidade de condições relacionadas a outros aspectos da vida, além do cerebral ou mental, em comparação aos participantes sem diagnóstico. O grupo com diagnóstico tende a relatar, mais frequentemente, aspectos cerebrais e mentais, refletindo uma maior estruturação e compreensão das suas condições dentro dos parâmetros clínicos de diagnóstico, como nos casos de TDAH, autismo, dislexia, etc. O grupo sem diagnóstico e sem suspeita mostra uma distribuição mais diversificada, não se atendo ao reducionismo de explicações biológicas e neurológicas.

O grupo que integra os movimentos de neurodiversidade, formado majoritariamente por autistas de alto funcionamento, afirma, sem dúvidas, a cerebralização do transtorno, a despeito da falta de consenso com relação à etiologia do autismo (Ortega, 2008). Chama a atenção nos dados desta pesquisa que, jovens sem diagnóstico consideram um pouco mais, em sua definição de neurodiversidade, outros fatores da vida cotidiana, além dos cerebrais, enquanto jovens diagnosticados e, conseqüentemente, com mais contato e relação com o tema, focalizam nos aspectos cerebrais. Mais adiante será discutida a questão do acesso a informações via internet e redes sociais, o que parece estar influenciando na disseminação dessas concepções.

Em recente livro publicado, Diniz (2025) enfatizou a necessidade de refutar uma psiquiatria que enxerga os seres humanos como cérebros desprovidos de história,

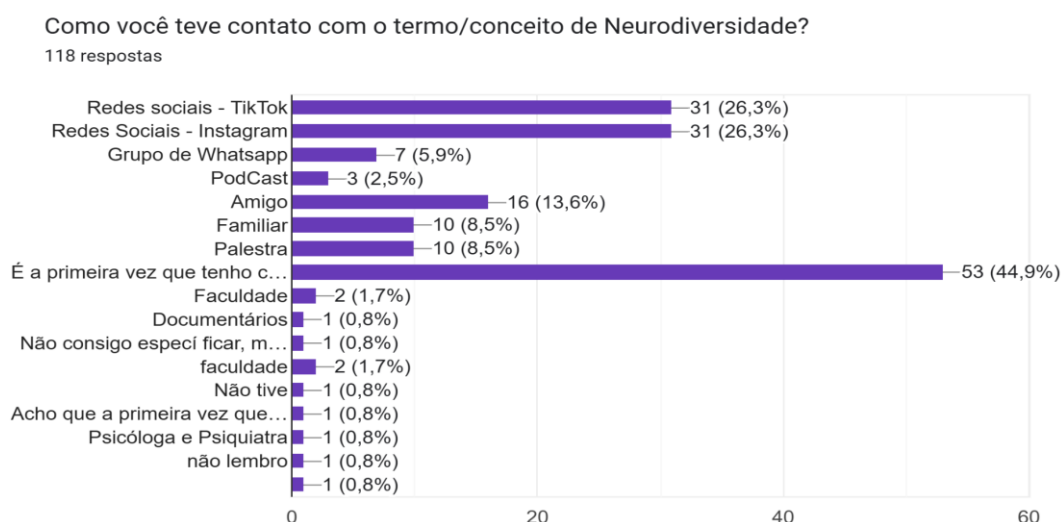
principalmente “em um mundo que culpa a dopamina pelos efeitos das redes sociais, que acredita que conexões cerebrais desorganizadas nos fazem agir como estranhos e que diz ser possível treinar nosso cérebro para o sucesso” (p. 9). Para a autora, muitos psiquiatras aderem ao discurso que transforma transtornos psiquiátricos em doenças do cérebro como forma de reduzir o estigma em torno da doença mental. De fato, em nosso cotidiano nos serviços de psicologia escolar, nos deparamos constantemente com estudantes que, ao receberem um diagnóstico associado à neurodiversidade, relatam alívio por poderem, finalmente, entender o que sentem e como se comportam. Como se tudo isso estivesse acontecendo devido a uma disfunção dos neurotransmissores ou das sinapses do cérebro, sem conexão alguma com seu contexto social, familiar, histórico ou político.

Apesar da inegável necessidade de combater o estigma em torno das doenças mentais, Diniz (2025) não acredita que criar o que ela chama de mitologia cerebral seja o melhor caminho, e argumenta que, mesmo com a sofisticação dos estudos relacionados às neurociências, estes contribuem ainda muito pouco para a compreensão do sofrimento humano.

Um outro dado encontrado e que merece destaque refere-se à fonte de informação sobre o termo/conceito de neurodiversidade, ou seja, por onde os jovens participantes desta pesquisa estão tendo contato com o discurso da neurodivergência.

**Figura 11:**

*Fonte de informação sobre o termo/conceito de neurodiversidade*



Do total de participantes, 46,5% teve contato com o termo de neurodiversidade pela primeira vez ao responder a pesquisa.

Considerando-se que podiam assinalar mais de uma alternativa, verifica-se que a principal forma de contato com o termo/conceito de neurodiversidade é a rede social (61%). O uso das redes sociais como principal meio de informação, ao mesmo tempo que amplia o acesso, também superficializa e banaliza o processo diagnóstico e patologiza o processo de desenvolvimento.

Lima e Arruda (2023) ao analisarem a presença de psicólogos no Instagram, ressaltam com base em Frances (2017), que “um diagnóstico não se faz apenas com uma listagem de sintomas e, portanto, esses não são, por si só, sinalizadores da presença de um transtorno mental, considerando que o processo de diagnosticar envolve outros fatores, como a duração e a intensidade de sintomas” (p.51).

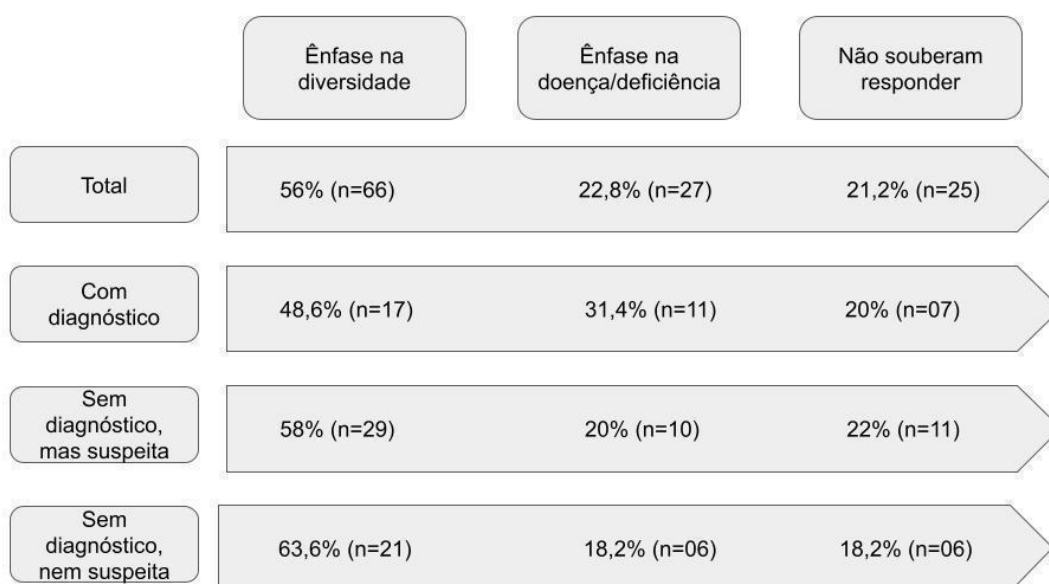
Além de disseminar informações sobre saúde mental e neurodiversidade, via canais de vídeo e redes sociais, a internet também tem se constituído como um espaço de afirmação identitária para as pessoas autistas e um local de troca de informações sobre o diagnóstico e outros aspectos do transtorno, sem a dependência do especialista; nesse contexto, muitos reivindicam, inclusive, conforme aponta Ortega (2008), o direito de autodiagnóstico.

### **Neurodiversidade: diversidade ou deficiência?**

As respostas sobre a concepção de neurodiversidade também foram categorizadas de acordo com o que era enfatizado, a saber: i) ênfase na diversidade: respostas que reconheciam a diversidade de formas de pensar, sentir, agir, sem comparação a um padrão estabelecido; ii) ênfase na doença/deficiência: aquelas que associavam a neurodiversidade a condições adversas, patológicas e/ou “anormais” de funcionamento.

**Figura 12:**

*Distribuição das ênfases de percepções sobre Neurodiversidade, segundo o diagnóstico em Saúde Mental.*



A maioria das respostas (56%) se referia à diversidade de condições, sejam neurológicas, mentais, psíquicas ou de outros aspectos da vida cotidiana, sem desqualificar essa diferença ou compará-la a um padrão, ainda que socialmente esperado. São respostas que trazem unicamente a questão da diversidade, como nos exemplos citados abaixo:

As diferentes maneiras de entender o mundo (R1);

É a ideia de que cada cérebro funciona de um jeito (R2);

Pessoas pensam diferente e existe um espectro da forma que as pessoas pensam, essas várias maneiras formam a diversidade neurológica (R3);

É a ideia de que todos os sujeitos são diferentes, inclusive seu funcionamento neurocognitivo (R4).

Por outro lado, 22,8% dos participantes enfatizaram os termos doença, transtorno ou déficit em suas respostas, associando a neurodiversidade a condições adversas, que se distanciam dos padrões de “normalidade”. Entre os objetivos dos ativistas dos movimentos da neurodiversidade está justamente o de destacar elementos positivos das neurodivergências em oposição às concepções baseadas no déficit.

É um termo que congrega os diferentes diagnósticos mentais que não fazem parte da situação mental normal dos indivíduos (R5);

São pessoas que não tem o pensamento ou o cérebro formado de maneira 'padrão', são geralmente problemas que afetam o desenvolvimento e cotidiano de uma pessoa em um mundo voltado para pessoas que não tem Neurodiversidade (R6);

Pessoa com comportamentos diferentes do considerado comum (R7);

Todo tipo de transtorno neurológico no qual o indivíduo já nasce com (R8).

O percentual de participantes que não responderam ou afirmaram não ter conhecimento sobre o assunto foi de 21,2%(n=25).

Diante dos dados coletados e organizados, evidencia-se o embate entre duas perspectivas: a dos movimentos pró-diversidade, liderados por ativistas autistas que enfatizam a diferença, e a dos movimentos pró-cura, liderados por famílias de autistas e suas lutas por acesso a tratamentos e terapias comportamentais (Ortega, 2008).

A partir das contribuições de Ortega (2008) os autores Alencar, Barbosa e Gomes (2022) afirmam: “Essa concepção, atualmente defendida por muitos, surge como alternativa a dois modelos anteriores: um advindo da posição psicologizante da psicanálise e outro a teoria biomédica da deficiência, ambos abordados nas seções anteriores” (p.2134).

O autismo não seria uma doença, mas sim uma parte constitutiva do sujeito que não carece de cura. Seria, como ressalta Ortega (2008), com base em Singer (1999), “nova categoria de diferença humana” a partir de um determinado tipo de funcionamento cerebral (p.477). O autor indica que, a partir de padrões autísticos e de interesses, está aumentando a discussão sobre o que seria a “cultura autista” como parte do movimento da neurodiversidade (p.478).

Ortega (2008) analisa que essa concepção centra-se na noção de sujeito cerebral e trata a neurodivergência enquanto um movimento minoritário pró-diversidade social. Assinala que “É o estatuto ontológico do autismo que está sendo disputado: doença para uns, exemplo da diversidade do cérebro humano para outros” (p.482).

### **Considerações finais**

Retomando o objetivo da pesquisa, compreender aspectos da saúde mental e da apropriação do termo neurodiversidade, bem como suas implicações para vivências em saúde mental de jovens, algumas reflexões finais, sem o intuito de esgotar a complexidade da temática, podem ser feitas.

Os dados analisados reforçam que o conceito de neurodiversidade ainda não é amplamente compreendido, sendo mais conhecido entre aqueles que possuem algum tipo de diagnóstico ou suspeitam ter alguma condição neuroatípica. A predominância de uma compreensão centrada nos aspectos neurológicos sugere um viés biomédico na percepção do termo, enquanto a divisão entre os que veem a neurodiversidade como diversidade e os que a associam a doenças evidencia um embate conceitual ainda presente na sociedade.

Reitera-se o posicionamento crítico de Vidal e Ortega (2019), em relação ao movimento da neurodiversidade ao se apoiar em “interpretações de lugar-comum que afirma que a mente é o que o cérebro faz” (p.14). Afirmam que o uso do sufixo ‘neuro’ produz a naturalização e a normalização da condição de neurodivergência, assim como o reducionismo biológico, por exemplo no caso das pessoas com TEA.

Desta forma, segundo Souza (2024), no processo de medicalização da vida há um reducionismo das ações e comportamentos humanos ao campo do biológico e orgânico, simplificando as potencialidades que poderiam ser desenvolvidas (p.155).

Os dados apresentados neste capítulo, embora iniciais, possuem um caráter inédito e sugerem uma relação entre a veiculação de informações sobre transtornos mentais, via internet, e as redes sociais; o aumento no número de jovens diagnosticados ou que acreditam ter uma condição que mereça um diagnóstico; e a responsabilização do cérebro como o único ou maior responsável pelos sintomas emocionais e sofrimento psíquico das pessoas.

Empiricamente, nos espaços escolares observa-se a presença deste discurso por meio de termos como: hiperfoco, shutdown, meltdown, déficit de atenção, dopamina, estereótipos, entre outros. Esse vocabulário cotidiano, presente não só entre os jovens, mas até mesmo entre crianças, profissionais da área e leigos. Cada vez mais a presença de vocabulário técnico no relato de sintomas, próximos aos descritivos do DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), assume uma perspectiva adocida do desenvolvimento humano, desconsiderando aspectos históricos e contextuais

Não se trata, obviamente, de negar o sofrimento, mas de resgatar a investigação da essência desses fenômenos, que têm origem, também, nas contradições e injustiças sociais, próprias do capitalismo. Há um interesse muito genuíno e deliberado em desfocar problemas sociais para a esfera individual. Exige, desta forma, da psicologia uma atuação política e posicionada que precisa problematizar essa tendência e garantir a compreensão dos determinantes sociais, históricos e políticos do sofrimento psíquico. Ou seja, explicações simplistas, categorização dos indivíduos, contenção química

dentre outros têm sido fundamentais para suportar o sofrimento produzido pela própria sociedade capitalista, cada vez mais desigual e perversa.

## Referências

- Alencar, H. F., Barbosa, H. F., & Barreto, R. V. (2022). Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar. In *E-book VII CONEDU 2021* (p. 2250). Realize.  
<https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/escola-em-tempos-de-conexoes-2>
- Bliacheris, M. W., & Hernandez, A. R. C. (2024). O movimento social da neurodiversidade e a consciência política autista. *Revista Psicologia Política*, 24(24081), 1-21. <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpp/article/view/24081/1459>
- Conselho Federal de Psicologia. (2015). *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde*. Acesso em 16 de fevereiro de 2024, em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP\\_CartilhaMedicalizacao\\_web-16.06.15.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf)
- Diniz, J. B. (2025). *O que os psiquiatras não te contam*. Editora Fósforo.
- Lima, C. C., Serpeloni, F., Schmidt, B., Dolabella, B., & Noal, D. S. (2022). Pandemia, juventude e saúde mental. In *Jovens e saúde: revelações da pandemia no Brasil 2020-2022* (p. 390). Fiocruz. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/e-book\_jovens\_e\_saude\_revelacoes\_da\_pandemia\_no\_brasil\_vf\_pdf\_1.pdf
- Lima, L. S. M. d., & Arruda, A. B. (2023). Psicólogos no Instagram: a abordagem de transtornos mentais e a patologização da vida neste espaço. *Diálogo e Interação*, 17(2). <https://revista.facrei.edu.br/revista-dialogo-e-interacao/article/view/183/123>
- Meira, M. E. M. (n.d.). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 135-142. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>
- Noal, D. d. S., Passos, M. F. D., & Carlos Machado de Freitas. (2020). *Recomendações e orientações em saúde mental e atenção psicossocial na COVID-19*. Fiocruz. Acesso em 24 de março de 2025.  
[https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/10/livro\\_saude\\_mental\\_covid19\\_Fiocruz.pdf](https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/10/livro_saude_mental_covid19_Fiocruz.pdf)
- Ortega, F. (2008). O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana*, 14(2), 477-509.

<https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHchch6CmX3CpxSG/?format=pdf&lang=pt>

Ortega, F. (2009). Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(1), 67-77.

<https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHchch6CmX3CpxSG/?lang=pt>

Silva, M. A. S. d., & Tuleski, S. C. (2015). Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. *Estudos de Psicologia*, 20(4), 207-216.

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/7NDBHq3kD8ZnYmSRKQq8MNF/?format=pdf&lang=pt>

Souza, M. P. R. (2024). Medicalização da educação e formas de enfrentamento à banalização da utilização de drogas psicoativas na aprendizagem escolar. In: M. P. R. Souza; M. R. C. Bavaresco; D. A. Zunino & M. H. G. Lima. (Orgs.) *Educação e psicologia em diálogo nas políticas públicas: escolarização e seus desafios para o fortalecimento dos conselhos municipais de educação* (pp. 150-163). Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. DOI:

<https://doi.org/10.11606/9786587596501>

Vidal, F., & Ortega, F. (2019). *"Somos nosso cérebro?" Neurociência, subjetividade, cultura*. N-1 Edições.

**Psicólogos en instituciones educativas: representaciones de directivos de Entre Ríos y Santa Fe, Argentina**

**Psicólogos em instituições educativas: representações de gestores de Entre Ríos e Santa Fé, Argentina**

Valentina Bibiana Maltaneres  <https://orcid.org/0009-0002-3449-5585>

Universidad Nacional de Rosario, Universidad Autónoma de Entre Ríos e Universidad Católica de las Misiones (Argentina)

Correo: [valentinamaltaneres@gmail.com](mailto:valentinamaltaneres@gmail.com)

**Resumen**

En Argentina, la psicología educacional (PE) es una disciplina reconocida y de recorrido obligado en las carreras de formación de psicólogos. Su lugar aparece claramente identificado en la resolución ministerial N° 343/09, documento que fijó y uniformó para todo el país los contenidos curriculares y estándares para la acreditación de las carreras, al igual que las actividades profesionales reservadas al título. Sin embargo, varios autores han señalado la diversidad de prácticas y concepciones que reviste la psicología en educación en la actualidad, alertando sobre cierta ambigüedad e hibridez en la disciplina. Este trabajo reporta resultados preliminares de una investigación realizada en las provincias de Santa Fe y Entre Ríos, Argentina orientada a conocer las representaciones sobre el oficio del psicólogo educacional por parte de directores de instituciones educativas de diferentes niveles y modalidades. El estudio indagó la inserción del psicólogo en las instituciones; las demandas y problemáticas que atienden; los saberes y herramientas, entre otros aspectos. Se implementó un estudio exploratorio- descriptivo, cuantitativo mediante entrevistas semiestructuradas a una muestra de 313 directivos. Los resultados permiten conocer el estado actual de inserción del psicólogo en el campo educacional e identificar similitudes y diferencias de perspectivas entre los gestores de ambas provincias.

Palabras clave: psicología educacional; prácticas profesionales; instituciones educativas; representaciones; equipos directivos

## **Resumo**

Na Argentina, a psicologia da educação (PE) é uma disciplina reconhecida e obrigatória nos programas de formação em psicologia. O seu lugar está claramente identificado na Resolução Ministerial n.º 343/09, documento que estabeleceu e uniformizou os conteúdos curriculares e as normas para a acreditação dos cursos de licenciatura em todo o país, bem como as atividades profissionais reservadas ao grau. No entanto, vários autores têm apontado a diversidade de práticas e concepções que a psicologia na educação possui atualmente, alertando para uma certa ambiguidade e hibridismo na disciplina. Este artigo relata resultados preliminares de uma pesquisa realizada nas províncias de Santa Fé e Entre Ríos, Argentina, com o objetivo de compreender as representações da profissão de psicólogo educacional por diretores de instituições educacionais em diferentes níveis e modalidades. O estudo investigou a inserção do psicólogo nas instituições; as demandas e problemas com os quais lidam; conhecimentos e ferramentas, entre outros aspectos. Foi realizado um estudo exploratório, descritivo, quantitativo e qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas com uma amostra de 313 gestores. Os resultados permitem-nos conhecer o estado atual da inserção do psicólogo no campo educativo e identificar semelhanças e diferenças de perspectivas entre os gestores das duas províncias.

Palavras-chave: psicologia da educação; práticas profissionais; instituições educativas; representações; equipas de gestão

## **Introducción**

La educación representa en la actualidad un legítimo ámbito de inserción de los profesionales de la psicología, del cual se desprenden un conjunto de actividades e incumbencias profesionales específicas, tal como se explicitan en la Resolución ME 343/09 y su modificatoria, la Resol ME 1254/18. Históricamente, desde los inicios de la Psicología en Argentina, sobre mediados del S XIX, antes incluso que fuese reconocida como profesión y que surgieran las primeras instituciones formadoras de psicólogos, pueden encontrarse huellas de la práctica de la psicología educacional, bien documentadas. En efecto, como han señalado varios autores (Roselli, 2012; Erausquin y Basualdo, 2013; Baquero, 2010; 2008; Terigi, 2009; Scavino, 2004) la mirada psicoeducativa tuvo estrecha relación con la consolidación del dispositivo escolar

moderno y la necesidad política de incorporar masivamente a niños y niñas a la educación común. Siguiendo a Roselli (2012) en sus inicios, la psicología no sólo contribuyó a la educación con las leyes regulatorias de los procesos psíquicos y del desarrollo, sino que también aportó los instrumentos psicométricos para medir objetivamente la inteligencia y las capacidades. Era el imperio del paradigma positivista y de la psicología experimental y momento en que pioneros como Víctor Mercante; Horacio Piñero y José Ingenieros buscaban en la psicología de las diferencias, la psicología evolutiva y la psicología del aprendizaje, la respuesta científica a las problemáticas pedagógicas y didácticas. Desde esos tiempos fundacionales, la práctica de los psicólogos en educación tuvo diversas variaciones según los requerimientos de los diferentes proyectos políticos y los cambios que se dieron al interior de la disciplina (Roselli, 2012; Erausquin, Denegri, y Michele, 2014; Maltaneres, 2010). Desde una mirada individualista y una práctica de gabinete se pasó a un modelo de intervención sistémico y contextualizado. Vale decir, se dieron cambios en la forma de concebir la práctica profesional, de la mano de la construcción de unidades de análisis integradoras del sujeto-situación (Erausquin, Denegri y Michel; 2014). Ahora bien, este “giro contextualista” de la práctica del psicólogo (Erausquin y Basualdo, 2013; Erausquin y colab.; 2001) registrado principalmente por investigadores de la Universidad de la Plata y de la UBA no fue indagado en otras regiones como en la provincia de Santa Fe o la provincia de Entre Ríos. En estas, como en muchas otras provincias, los psicólogos están insertos en los llamados “equipos técnicos” (“socioeducativos” en Santa Fe y Equipos de Orientación Educativa -EOE en Entre Ríos). Se trata de grupos territoriales, situados, y multidisciplinarios (concentran además de psicólogos trabajadores sociales, terapeutas, profesores en Ciencias de la Educación, psicopedagogos, entre otros), distribuidos en las diferentes regiones de la provincia y llamados a intervenir directa o indirectamente en situaciones escolares complejas, por ejemplo, cuando se detectan situaciones de vulneración de derechos, que pongan en riesgo la trayectoria escolar. Desde el punto de vista de la intervención, estos equipos se encuentran en el Primer Nivel de actuación, el cual constituye una primera instancia de proximidad con la problemática a abordar. Sus tareas y metodologías de abordaje están claramente establecidas y protocolizadas, sin embargo, poco se conoce respecto a los efectos de sus prácticas. No se han podido hallar investigaciones que hayan explorado la perspectiva de los directivos de instituciones educativas santafesinas o entrerrianas respecto al funcionamiento de estos equipos en particular y respecto a las prácticas de los psicólogos educacionales en general. Tampoco se pudieron identificar estudios que hayan explorado la inserción del psicólogo en el campo educativo en estas provincias, ya que los equipos no son la única forma de inclusión de tales profesionales (Korinfeld,

2013). De allí la importancia de indagar las prácticas psicoeducativas desde la mirada de quienes gestionan las instituciones como primer paso. Por tal motivo el presente estudio se propuso el siguiente objetivo general:

### **Objetivo General**

Conocer y comparar las representaciones sobre el oficio del psicólogo educacional en directores de diferentes niveles y modalidades del sistema educativo provincial de Entre Ríos y Santa Fe

### **Antecedentes**

La búsqueda bibliográfica con los descriptores “psicólogos educacionales” y “prácticas” arrojó numerosas publicaciones, pero solo algunos trabajos abordaron representaciones sobre el oficio. Entre ellos se ubican estudios que exploraron las representaciones de los propios psicólogos acerca de su rol y escasamente las representaciones que tienen otros actores, como por ejemplo los directivos, sobre el quehacer psicoeducativo. Se reseñarán específicamente estos últimos.

Un reciente trabajo (Liscano y Carrillo Cruz, 2022) analizó la percepción del rol del psicólogo educativo en el contexto escolar, específicamente en instituciones de educación media en Bogotá, Colombia. A través de una revisión documental y entrevistas con actores educativos, los autores exploran cómo se concibe la labor de estos profesionales en el ámbito escolar. Los resultados indicaron que el psicólogo educativo es visto como un mediador clave en la identificación y tratamiento de dificultades de aprendizaje, apoyo emocional a estudiantes y docentes, y en la orientación vocacional. Sin embargo, los directivos y docentes a menudo perciben su trabajo de manera limitada al ámbito clínico, enfocándose en la resolución de problemas individuales más que en estrategias preventivas o de intervención institucional. Los autores concluyen respecto a la necesidad de una mayor integración del psicólogo educativo en los procesos pedagógicos, promoviendo un enfoque más amplio que incluya el trabajo con la comunidad escolar en su conjunto. Además, enfatizan la importancia de redefinir su rol en las políticas educativas para evitar la reducción de sus funciones a tareas terapéuticas individuales.

En la misma línea, otra investigación exploró las representaciones sociales acerca del psicólogo educativo por parte de integrantes de las comunidades educativas de dos escuelas primarias en México. Los autores estudiaron una muestra de 120 sujetos (docentes, padres de familia y estudiantes), a quienes se les aplicó la técnica de

asociación por listados libres. Con los datos obtenidos realizaron un análisis prototípico y un análisis procesual cualitativo y hallaron similitudes y diferencias tanto en la estructura como en el contenido de las RS entre ambas comunidades educativas. En su estructura, ambas comunidades coinciden en tener como núcleo central elementos de: Ayuda, Apoyo, Guía, Orientación, Terapia, Educación, Estrategias y Niños, las diferencias presentes en el sistema periférico se relacionan con la experiencia directa que cada primaria ha tenido con la figura de este profesional. En su contenido, se identificaron categorías relacionadas con el perfil profesional del psicólogo educativo, sus funciones (presencia de un modelo clínico) y sus áreas de intervención (Ladrón de Guevara Cruz; Soltero-Avelar, & Munguía-Cortés, 2021).

Otro trabajo en el contexto mejicano analizó las percepciones y representaciones sociales que diferentes actores educativos tienen sobre la psicología educativa y el rol del psicólogo educativo en las instituciones escolares. La investigación incluyó la participación de docentes, directivos, estudiantes de psicología educativa y formadores de psicólogos. A través de entrevistas y análisis cualitativo, los autores identificaron que la psicología educativa es vista de manera heterogénea: mientras que algunos la perciben como un campo esencialmente práctico y aplicado, otros la consideran un área más teórica y académica. En cuanto al rol del psicólogo educativo, las percepciones varían dependiendo del actor consultado: docentes y directivos suelen asociar al psicólogo con intervenciones individuales en problemas emocionales o de conducta en los estudiantes, relegándolo a una función de atención clínica o remedial; estudiantes y formadores de psicólogos enfatizan un enfoque más amplio, destacando la necesidad de trabajar en estrategias pedagógicas, prevención y asesoramiento institucional. Los autores resaltan que la visión del psicólogo educativo en el ámbito escolar aún está en proceso de consolidación, y que su rol a menudo se confunde con el de otros profesionales de la educación o la salud mental (García Toscano, 2019).

Otro antecedente interesante es el de Alvarez Flores (2011) orientado a analizar la percepción que tienen los directores de las organizaciones educativas de Lima metropolitana respecto a las actividades que desempeña el psicólogo educativo, así como su preparación académico-profesional. La investigación, de carácter descriptivo, empleó un diseño transeccional comparativo. La muestra de carácter probabilístico estuvo conformada por 151 participantes, quienes completaron el "Cuestionario del rol del psicólogo educativo". Los resultados de este estudio mostraron que los directivos de las instituciones educativas consideran que las actividades del psicólogo educativo se concentran en las áreas de detección, evaluación-diagnóstico e intervención. Se percibe a los psicólogos como altamente preparados para realizar sus funciones y con mejor

formación profesional en el caso de los psicólogos que trabajan en centros educativos de gestión privada.

Finalmente, la investigación empírica sobre las prácticas profesionales del psicólogo en el campo educativo en nuestro país cuenta con poca producción, destacando los trabajos de Erausquin y Colab. (2001); Compagnucci y colaboradores (2009; 2010) y Erausquin y equipo (2013; 2014; 2017).

Una investigación pionera en Argentina sobre el rol del psicólogo educacional tuvo lugar en la UBA e incluyó la realización de entrevistas a psicólogos, directivos y docentes que trabajan en instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano. Las variables que se tuvieron en cuenta fueron las funciones asignadas al psicólogo por los tres actores; los principales problemas educativos detectados; las causas de los problemas y las herramientas utilizadas. Los investigadores también indagaron representaciones de alumnos sobre el quehacer del psicólogo educacional. Los docentes entrevistados, señalaron la evaluación psicológica como la función principal del psicólogo educacional, luego la orientación y en tercer término la derivación. La evaluación psicológica “bajo señalamiento”, es decir, aquella originada a partir del señalamiento del alumno por parte de un tercero, en general maestro o directivo, para que el psicólogo intervenga. Otra función frecuente reconocida fue la de orientación (a padres, alumnos e incluso a los docentes mismos) y señalaron además a la derivación a agentes extraescolares también como una actividad relevante. Por su parte los directivos también identificaron como principales funciones la “orientación” (principalmente a padres), “evaluación psicológica”, “derivación” y, por último, “seguimiento”. En todos los entrevistados predominaron las referencias a intervenciones individuales con alumnos (por sobre las grupales, institucionales o comunitarias) más que con docentes, directivos y padres. Con respecto a los problemas que visualizan, los docentes coincidieron con los psicólogos en identificar el aprendizaje y la conducta como los problemas principales, con la salvedad de que aparecen como relevantes en tercer lugar los problemas familiares, y como tales, externos a la institución escolar. Para los directivos, en tanto, las problemáticas son similares a las mencionadas por psicólogos y docentes, pero visualizan como problemas más frecuentes los familiares. En conclusión, los problemas son asignados mayoritariamente al individuo —alumno—, y no estarían ligados a lo estrictamente psicoeducativo (Erausquin y colab., 2001). El equipo continuó analizando la misma temática y realizando entrevistas a psicólogos educacionales con la idea de caracterizar desde el punto de vista exploratorio, algunas de las modalidades de trabajo de los mismos, sus marcos teóricos de referencia, su formación en el área, entre otros aspectos (Erausquin y Bur; 2013). Pudieron así identificar ciertas *tensiones* entre la principal modalidad de intervención, de tipo *clínico*

*individual*, (y para la que fueron formados), y el hecho de desempeñar sus funciones en una institución como la escolar, que, por su naturaleza, conforma *colectivos* y, como espacio social y material, tiene *reglas y funciones sociales* muchas veces explicitadas y muchas otras no. Otro hallazgo fue identificar la dificultad que presentaron los entrevistados para definir sus intervenciones, lo que representan o hacen. Los autores coincidieron en que los datos mostraban una fractura de los paradigmas de la identidad profesional sin que haya nuevos emblemas, por lo cual resultaba inevitable la presencia del malestar.

Cerrando esta revisión se encuentra el proyecto de los investigadores de la UNLP (Compagnucci; Cardos; Denegri, Iglesias, Scharadrosky y Tarodo, 2010) cuyo propósito fue abordar la construcción del conocimiento profesional de los psicólogos graduados en la UNLP, que se insertan laboralmente en contextos escolares. El estudio se centró en el proceso de profesionalización de psicólogos que trabajan en contextos escolares, particularmente de aquellos que se desempeñan en el marco de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En una primera fase, mediante encuestas a tales profesionales, se pudo conocer como principales demandas a los equipos de orientación los problemas de conducta y los problemas de aprendizaje. Con respecto a las intervenciones realizadas, la mitad de los casos mencionaron situaciones que requirieron abordaje individual. A su vez, los psicólogos reconocieron como fortaleza la orientación de docentes y padres y como debilidad la intervención en situaciones de dificultades de aprendizaje.

Estos antecedentes coinciden en la necesidad de fortalecer la identidad del psicólogo educativo y su reconocimiento dentro de las instituciones escolares y entre los mismos profesionales psicólogos. Muestran además la ausencia de contribuciones provenientes de otras regiones de Argentina, por lo cual fundamentan la necesidad de indagar la problemática en Santa Fe y Entre Ríos, dado que son provincias que cuentan con universidades formadoras de psicólogos, los cuales desempeñarán en tales contextos ya sea como consultores externos, formando parte de la planta de profesionales en las escuelas o en los equipos de intervención del Ministerio de Educación y el Consejo General de educación.

## **Método**

Se implementó un estudio exploratorio, descriptivo, transversal, enmarcado en una lógica interpretativa, combinando métodos de análisis cuanti y cualitativos. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a directivos de instituciones educativas

de Santa Fe y de Entre Ríos, elegidos por disponibilidad mediante muestreo no probabilístico.

La recolección de datos se realizó en el marco del trabajo de campo que los estudiantes de psicología realizan como parte de su formación en la materia Psicología en educación (UNR) y Psicología Educacional (UADER). Los mismos entrevistaron a directivos que accedieron a brindar su perspectiva firmando su Consentimiento Informado. Se diseñó un cuestionario de entrevista que recabó datos sociodemográficos del directivo (sexo, edad, antigüedad en el cargo y tipo de institución que dirige) y preguntas acerca del trabajo del psicólogo educacional en la institución (si tienen dicho profesional en su planta o si han solicitado intervención al ministerio), en qué consiste el trabajo del mismo; las problemáticas que atiende; la forma de trabajo y sus diferencias con el oficio del psicopedagogo, entre otros aspectos. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva (en el caso de las preguntas cerradas) y análisis de contenido en el material de las preguntas abiertas.

### Composición de la Muestra:

Integrada por 313 directivos de instituciones educativas de gestión pública y privada, (185 de Santa Fe y 128 de Entre Ríos). La siguiente tabla describe las características de la muestra, separada por provincia, para algunas de las variables sociodemográficas.

**Tabla 1**

*Características de la muestra según variables sociodemográficas:*

Muestra de Santa Fe			Muestra de Entre Ríos		
Género	f	%	Género	f	%
Femenino	148	80	mujeres	109	85
Masculino	37	20	varones	19	15
	185	100		128	100
Edad	f	%	Edad	f	%
menos de 30 años	1	1	menos de 30	2	1
31 a 40 años	9	5	31-40	19	15
41 a 50 años	60	32	41-50	60	47
51 a 60	110	59	51-60	45	35
más de 60 años	5	3	mas de 60	2	2
	185	100		128	100

Muestra de Santa Fe			Muestra de Entre Ríos		
<b>tipo de Inst</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Tipo de Inst</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
gestión pública	123	66%	pública	104	81
gestión privada	62	34	privada	24	19
	185	100		128	100
<b>Nivel Educativo</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Nivel Educativo</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Inicial	22	12	inicial	6	5
primaria	83	45	primario	60	47
secundaria	71	38	secundario	57	44
superior	9	5	superior	5	4
	185	100		128	100
Antigüedad promedio en el cargo: 6,5 años			Antigüedad promedio en el cargo: 4,6 años		

**Resultados:**

**a) Presencia y necesidad de los psicólogos en las instituciones educativas**

**Tabla 2**

*Presencia y necesidad de los psicólogos educacionales*

Muestra de Santa Fe			Muestra de Entre Ríos		
Psicólogo educacional en planta	<b>f</b>	<b>%</b>	Psicólogo educacional en planta	<b>f</b>	<b>%</b>
Si	33	18	si	31	24
No	152	82	no	97	76
	185	100		128	100
¿Es necesario contar con un psicólogo/a educacional estable en las instituciones educativas?	<b>f</b>	<b>%</b>	¿Es necesario contar con un psicólogo/a educacional estable en las instituciones educativas?	<b>f</b>	<b>%</b>
Si	175	94	si	118	92
tal vez	7	4	no	3	2
No	3	2	tal vez	7	6
	185	100		128	100

Una de las preguntas formuladas refiere a si la institución que dirigen cuenta actualmente con psicólogo educacional como parte de su planta estable. Sobre este aspecto, solo un 18% manifestó que sí en Santa Fe y un 24% en Entre Ríos. Este resultado estaría indicando la poca existencia de cargos de psicólogos en las instituciones educativas de ambas provincias, a pesar que una buena parte de los directivos cree que es necesario contar con este profesional de manera estable en sus instituciones (94% Santa Fe y 92 % en Entre Ríos). Vinculada a esta pregunta, se indagó si algún otro profesional estaría realizando una tarea similar a la del psicólogo y en ambas provincias los directivos señalaron que sí (55% en Santa Fe y 76,5 % en Entre Ríos). Entre las personas que se mencionan se ubican en orden de frecuencia las siguientes

**Tabla 3**

*Profesionales que ejercen tarea similar al PE*

<b>Muestra de Santa Fe</b>			<b>Muestra de Entre Ríos</b>		
Aclarar quién desempeña similar función	f	%	Aclarar quién desempeña similar función	f	%
Psicopedagogos	26	20	Maestras orientadoras (MO)	43	40
Facilitadores de la convivencia	21	16	psicopedagogos	19	17
Tutores	15	12	tutores	13	12
Preceptores	13	10	asesores pedagógicos	10	9
Directivos/ regentes	12	9	docentes	6	5
Docentes de psicología	10	8	directivos	5	5
Docentes de otras materias	8	6	trabajador social	4	4
Maestros integradores	6	5	preceptores	3	3
Pastoral/capellán/catequistas	5	4	SAIE/ EOE	4	4
Acompañantes terapéuticos	4	3	asesor integral de salud	1	1
Asesores pedagógicos	3	2		108	100
Otros (fonoaud., médicos, etc.)	6	5			
	119	100			

**b) Experiencias de directivos respecto a intervenciones del psicólogo**

En lo que refiere a las experiencias de haber sido orientados por un psicólogo educacional, el 48% de los directivos santafesinos tuvieron alguna vez dicha experiencia (en todos los niveles educativos), mientras que en Entre Ríos, el 39 %. Se consultó qué evaluación realizaron de esa intervención y si contribuyó a resolver el problema. Un primer análisis cualitativo de las respuestas muestra que la gran mayoría de los directivos santafesinos considera que la intervención fue positiva, valiosa, pertinente y de gran ayuda. Algunos otros la evaluaron como insuficiente, que no alcanzó a resolver el problema y en casos aislados la juzgaron como negativa.

En lo que atañe a Entre Ríos, de los 50 directivos, 33 evaluaron la intervención como positiva, mientras 7 de los gestores mencionaron que si bien fue positiva hubo contratiempos o los cambios fueron temporarios. Solo 2 directivos juzgaron como negativa la intervención y otros no respondieron.

### c) Problemáticas psicoeducativas

Un punto sensible refiere a las representaciones de los directivos respecto a las problemáticas de incumbencia de los psicólogos educacionales. Al respecto se consultó a los agentes cuáles son los principales problemas que tienen en la institución y por los que solicitarían ayuda/orientación del psicólogo educacional. Las respuestas fueron codificadas y categorizadas, mostrando una amplia gama de dificultades presentes en las instituciones de ambas provincias. En la provincia de Santa Fe, las respuestas fueron agrupadas en 13 categorías, que se detallan a continuación

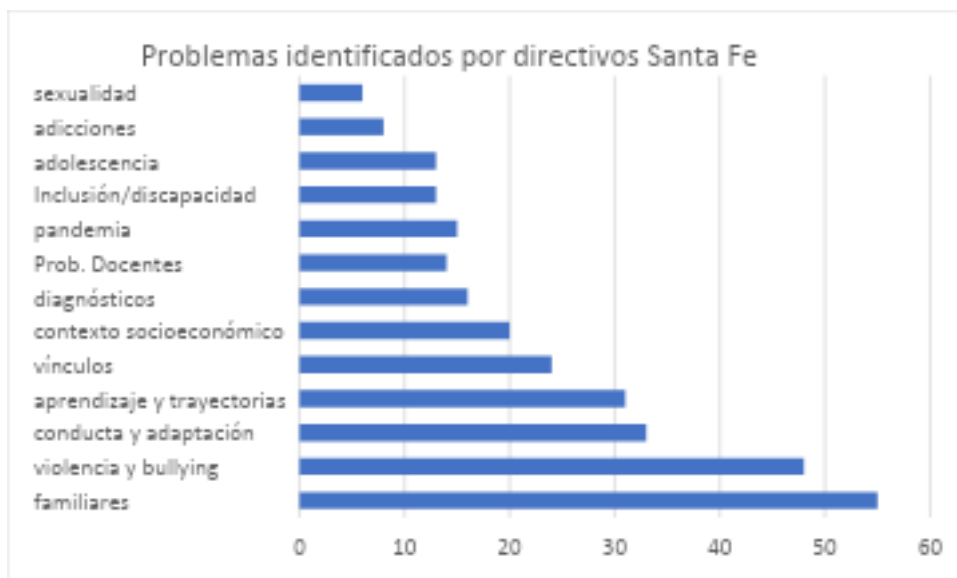
**Tabla 4**

*Categorías de problemas según directivos santafesinos*

<b>Categorías Santa Fe</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
familiares	55	18
violencia y bullying	48	16
conducta y adaptación	33	11
Aprendizaje/trayectorias	31	10
vínculos	24	8
contexto socioecon.	20	7
diagnósticos	16	5
pandemia	15	5
Prob. Docentes	14	5
Inclusión/discapacidad	13	4
adolescencia	13	4
adicciones	8	4
sexualidad	6	3
	296	100

**Gráfico 1**

*Categorías de problemas según directivos santafesinos*



Respecto a Entre Ríos se observan 15 categorías de problemas

**Tabla 5**

*Categorías de problemas según directivos entrerrianos*

<b>Categorías Entre Ríos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Violencia	54	18
familia	44	14
aprendizaje y trayectorias	34	11
Psicológicos/ desarrollo	32	10
conducta	30	10
conflictos y convivencia	18	6
problemas psiquiátricos	18	6
Abuso	15	5
consumo y adicciones	13	4
discriminación	12	4
trastornos alimenticios	10	3
problemas docentes	10	3
inclusión y discapacidad	7	2
sexualidad	6	2
Otras	6	2
Total	309	100

**Gráfico 2**

*Categorías de problemas según directivos entrerrianos*



Se observa que ambas provincias ubican como principales los problemas a las familias y la violencia. Las *problemáticas familiares* involucran ausencia de la familia; falta de límites; familias conflictivas o en crisis; desbordadas; disfuncionales, vulnerables, desapegadas, que no brindan contención, ni dedicación; falta de compromiso de las familias, de afecto, de dedicación; en conflicto con la ley, orfandad, entre otras. *Los problemas de violencia y bullying* refieren a la violencia en general, en el noviazgo, entre pares, familiar; física y verbal; agresividad, intolerancia, bullying; cyberbullying; acoso escolar; burlas y problemas en las redes sociales.

**d) Representaciones sobre el oficio del Psicólogo educacional (conocimientos, habilidades, herramientas de trabajo y función)**

¿Qué conocimientos debe tener un psicólogo para dedicarse al campo educativo? Las respuestas frente a esta pregunta fueron diversas y se codificaron atendiendo a las relaciones que se establecieron entre ellas y a la recurrencia de las mismas. De esta manera se puede realizar una distinción entre *conocimientos propiamente dichos* por un lado y *habilidades por otro*.

En Entre Ríos, las respuestas de los directivos sobre **los conocimientos** propiamente dichos se organizan en tres categorías:

1. conocimientos teóricos vinculados al campo disciplinar de la psicología (por ejemplo, las teorías del desarrollo en la infancia y la adolescencia, o los estilos de aprendizaje)

2. conocimientos de las problemáticas del campo educativo (problemáticas específicas de los diferentes niveles y modalidades; problemáticas actuales como por ejemplo los consumos problemáticos y el acoso escolar).
3. conocimientos situados (el conocimiento tanto de las normativas, leyes, decretos, protocolos de actuación, como de las características particulares de la comunidad educativa en la que los profesionales desplegarán su oficio).

A modo de ejemplo se citan algunas respuestas:

*“Me parece que un psicólogo que se dedique a la parte educativa debería tener un buen conocimiento de las distintas etapas en las que está el niño, con sus características [Dir. De primaria]”*

*“Hay falencias en educación pública, no se manejan las problemáticas de las escuelas nocturnas. El alumno por sí mismo se autogestiona o tiene hijos a cargo. Entonces un psicólogo educacional debería poder dar cuenta de esas problemáticas. (Dir. De EEMPA)”*

*“Primero conocer las resoluciones que tienen que ver con los derechos de los niños, niñas y jóvenes, después conocer las resoluciones que tienen que ver con la educación en general, de que habla la ley nacional de educación, todo lo que tenga que ver con lo educación, normativas, el psicólogo que trabaja en la educación las tiene que saber si o si [Dir. De secundaria]”*

En Santa Fe, las respuestas fueron similares pero circunscriptas a dos categorías:

1. conocimientos teóricos vinculados al campo disciplinar de la psicología (teorías del aprendizaje; psicología del desarrollo; psicopatología; psicología de los grupos; familia; etc.)
2. conocimientos del campo educativo (estructura del SE; leyes y normativas; aspectos dinámicos de los establecimientos educativos; etc.)

Aquí también las respuestas son elocuentes:

*“Debe ser consciente de la edad cronológica del chico, abocando a los recursos específicos si se trata de un niño, un adolescente o un adulto. Debe tener un gran manejo de grupos, gran capacidad de observación, gran capacidad para el*

*trabajo en equipo intentando poner en red a todos los actores de la educación (Dir. De superior)*

*“Creo que conocer como es la dinámica de una institución, sus objetivos. Cada institución tiene su propia identidad, conocer cómo funciona cuales son requerimientos básicos hacia los chicos, los contenidos que tienen que aprender los chicos, cual es la idea de sujeto que se tiene dentro de la escuela. Conocer cómo funciona y en cada provincia, porque cada cual tiene su particularidad. Porque si bien tenemos los mismos contenidos la organización de cada provincia es diferente. (Dir. primaria)*

En lo que refiere a las **habilidades** que se requieren de un PE ambas muestras coincidieron en señalar cuatro competencias: empatía, capacidad para hacer redes, mediación y trabajo en equipo (y aptitud interdisciplinaria). Los directivos de Santa Fe además identificaron otras capacidades: Experiencia, recorrido en las escuelas (“vivir las escuelas”); amor por los niños/as/ afecto; Humildad; Calma; Interés por aprender, actualizarse, especializarse; Pasión, Responsabilidad/ compromiso; Comunicatividad; Predisposición, actitud de servicio; Escucha. Nuevamente se ofrecen algunos testimonios que aluden a las habilidades mencionadas

*“Yo creo que el psicólogo, tanto como el psicopedagogo, tiene que ponerse en el lugar del docente, porque el docente no trabaja con un chico, trabaja con 20 o 30 chicos. Hay cosas que al docente capaz se le escapan, entonces el psicólogo poniéndose en su lugar dentro del aula, en los recreos, porque puede observar muchas otras cosas”*

*“[...]hay que establecer realmente vínculos reales con otras instituciones, con las áreas NAF por ejemplo, y no todo psicólogo está habituado a eso, y no podemos por ahí solamente quedarnos con el orientar y el sugerir, sino es el intervenir en el momento estableciendo redes y eso lo tiene que hacer el psicólogo, obviamente con habilitación y acompañamiento del equipo directivo, pero el conocimiento lo tiene el psicólogo. Esa es una de las cuestiones más puntuales que me parece que hay que focalizar, que no se si la formación se las está brindando.”*

*“Creo que una de las partes más importantes debería ser la mediación; tener herramientas para mediar en los conflictos.”*

*“Y que pueda trabajar en concordancia con una psicopedagoga, con un equipo de docentes, que se pueda hablar un lenguaje específico y común”*

*“[...]debe tener que saber trabajar en equipo. Saber escuchar a los docentes, saber escuchar al equipo directivo, tener buen trato con las familias [...]”*

*“Aparte del título, la capacitación constante, la práctica. El título no hace al profesional, estar en el campo, observar, poner en práctica todo lo aprendido y capacitarse, porque las infancias van cambiando, las familias van cambiando, los contextos van cambiando”*

*“Tenés que tener un amor especial para estar con los chicos, pero sobre todo tenés que tener una gran humildad porque los pibes te enseñan siempre. Tenés que estar abierto a eso. Y después... ser humilde y tener ganas de aprender de ellos, y también es importante habitar las escuelas, pisar las escuelas, porque es un trabajo diferente”*

Dentro de estas representaciones aparecen las relativas a las **herramientas** con las que opera el PE. En Santa Fe, los directivos de los diferentes niveles destacaron como herramientas principales de trabajo del psicólogo la entrevista; el uso de la palabra y el diálogo mediante reuniones e instancias de mediación. En segundo lugar, aparecen la observación seguida por la escucha activa. Se mencionan también las dinámicas grupales y los talleres. Directivos de los niveles inicial y primario suman a las herramientas mencionadas el uso del juego, el dibujo y las técnicas corporales. Así también se mencionan el uso de cuentos y escasamente la implementación de test.

De manera similar, en Entre Ríos, las respuestas más frecuentes sobre los instrumentos fueron: la comunicación, el diálogo, la escucha; los talleres/charlas (con padres y familias especialmente, pero también con docentes y estudiantes); las entrevistas, actas, registros e informes.

*“La comunicación entre docente, psicólogo y familia, generar canales de comunicación para poder trabajar todos juntos. Sugerencias e informes para trabajar con los chicos.”*

*“Para abordar lo grupal estaría bueno que realice talleres con los docentes, los alumnos, los padres. Y que nos puedan capacitar a todos sobre diferentes temáticas también.”*

*“Sobre todo talleres con padres, como preparación para ellos, por ejemplo, con ESI, para informar y formar a los padres dentro de las nuevas demandas.”*

*“Las herramientas que tendría el psicólogo, en el caso que tengamos uno en el colegio, serían: entrevistas, entrevistas con las familias, los docentes y los alumnos; talleres; puede ser reuniones de padres; organizar talleres de*

*adaptación a chicos que ingresan al secundario. Herramientas, acá no hay restricción.”*

*“La principal herramienta es elaborar actas, de todo lo que se vaya aconteciendo. En lo que demanda su intervención dejar el registro. Porque además funciona como un resguardo de sí mismo sobre su accionar. A partir de elaborar actas, se pueden gestionar una cantidad de cosas, como acuerdos con instituciones. Serían actas o informes que pueden llegar a labrar, que son dispositivos que actúan como garantes del laburo que se está haciendo. Es lo único, porque sino después ante algún problema son palabras contra palabras. Y la educación queda muy vulnerada ahí, cuando hay palabras de padres que te denuncian por algo que uno no hizo, y uno no tiene cómo demostrarlo más que sus propias palabras.”*

*“La escucha, la entrevista. Ellos pueden, ellos se comunican con otras áreas. Por ahí hacen un trabajo interdisciplinario, y se comunican con los hospitales, con los Centros de Salud, con los*

Finalmente, se preguntó a los directivos respecto a **qué hace un psicólogo educacional**. Se analizaron por separado las respuestas de ambas provincias, se observaron los conceptos más frecuentes y se identificaron categorías temáticas. En las respuestas de los directivos de Entre Ríos se pudieron construir **4 categorías**

#### 1. Funciones principales del Psicólogo Educacional

Las respuestas reflejan una diversidad de funciones atribuidas al Psicólogo Educacional, entre las cuales se destacan:

- a) *acompañamiento a estudiantes* (Identificación de problemáticas emocionales, sociales y académicas);
- b) *asesoramiento a docentes y directivos* (sugerencia de estrategias de intervención);
- c) *Trabajo interdisciplinario* (articulación con otros profesionales e instituciones);
- d) *Detección y derivación* (identificación de casos que requieren atención especializada) y
- e) *Prevención y formación* (desarrollo de talleres y actividades psicoeducativas).

#### 2. Diferenciación con otros roles

Algunas respuestas evidencian confusión entre el psicólogo educacional y otras figuras como psicopedagogos o los psicólogos clínicos, los primeros más relacionados con el aprendizaje y la inclusión y los segundos asociados con la terapia individual.

#### 3. Percepciones sobre el impacto del Psicólogo Educacional

Algunas representaciones reconocen el potencial del PE para mejorar la convivencia y el bienestar emocional en la escuela. Se valora su intervención en la detección temprana de dificultades y en la orientación al docente sobre estrategias de abordaje.

#### 4. Desconocimiento y confusión sobre su rol

Un porcentaje significativo de respuestas indica desconocimiento sobre la existencia o las funciones del PE, evidenciando la necesidad de mayor difusión y clarificación del rol en las instituciones educativas.

En lo que respecta a Santa Fe, se pueden identificar **5 categorías temáticas** respecto a la forma en que se percibe la labor del psicólogo educacional:

##### 1. Funciones principales del Psicólogo Educacional.

Las respuestas permiten visualizar al menos tres funciones:

- a) *Observación y Diagnóstico.* Aquí se incluye la detección temprana de dificultades en el aprendizaje, problemas emocionales o conductuales que no siempre son evidentes para los docentes y el Diagnóstico Integral, que implica realizar evaluaciones y diagnósticos más precisos que permitan distinguir si un problema tiene un origen emocional, familiar o incluso vinculable a la forma en que se integra el alumno en la dinámica grupal.
- b) *Acompañamiento y Orientación:* Refiere a oficiar como soporte del proceso de aprendizaje de los estudiantes, brindándoles herramientas para superar barreras que obstaculicen su rendimiento académico. Incluye además Orientación a docentes y familias, asesorando a los maestros con estrategias de manejo de conflictos y comunicación, y a los padres para que comprendan y apoyen las necesidades emocionales de sus hijos
- c) *Intervención y Prevención:* Mediación y resolución de conflictos tanto en el aula como en el entorno institucional, actuando como mediador entre alumnos, docentes y, en ocasiones, familias. Además, prevención con vistas a evitar que las problemáticas surjan o se agraven, derivando a los alumnos a especialistas cuando se identifican casos que requieren un abordaje más clínico.

##### 2. Dimensión integral y colaborativa

Las respuestas reflejan la idea de que la labor del psicólogo educacional no se limita al ámbito académico, sino que abarca la totalidad de la persona: lo emocional, lo cognitivo, lo social y hasta lo espiritual en algunos planteos. Asimismo, se valora su capacidad para trabajar de manera colaborativa dentro del equipo educativo, siendo un

recurso que “completa” la mirada del docente, aportando una perspectiva profesional que va más allá de lo intuitivo.

### 3. Ambigüedad en la definición de roles

Esta categoría refiere a la confusión con el rol del Psicopedagogo. Mientras algunos lo perciben como alguien que se centra en el proceso de aprendizaje, otros lo ven como un profesional cuya intervención es más amplia, abarcando aspectos emocionales y relacionales. Por otra parte, se resalta que, en la institución, la labor del psicólogo no equivale a la de un terapeuta clínico. Su función se orienta a la orientación, al seguimiento y a la intervención puntual, sin llegar a desarrollar tratamientos dentro del ámbito escolar.

Comparando ambas muestras se puede decir que existen **representaciones similares** del rol del PE, aunque con algunas diferencias de matices. El siguiente cuadro sintetiza las principales diferencias y similitudes halladas

**Tabla 6**

*Comparación de representaciones sobre el quehacer del PE*

	<b>Entre Ríos</b>	<b>Santa Fe</b>
a) Funciones Principales del PE	Destaca el acompañamiento a estudiantes, la detección temprana de dificultades y la derivación a especialistas cuando es necesario, además de un rol de asesoramiento técnico a docentes y directivos	Además del acompañamiento y asesoramiento, se enfatiza la mediación y el abordaje integral de las problemáticas, resaltando la intervención en la convivencia y el trabajo colaborativo en la institución
b) Diferenciación con otros roles	Preocupación por diferenciar el rol del PE de otros perfiles (psicopedagogos, equipos de orientación escolar y psicólogos clínicos), enfatizando la especificidad de su intervención	También cierta confusión entre roles, pero se destaca que el PE aporta una mirada holística que abarca tanto lo académico como lo emocional y social, sin caer en la función terapéutica.
c) Percepciones sobre el impacto del PE	Potencial para mejorar la convivencia y el bienestar emocional, reforzando la capacidad de intervenir en la identificación y derivación de casos.	Además de estos aspectos, se subraya su función mediadora y su aporte en la formación y orientación de docentes para enfrentar situaciones complejas dentro del aula y en la comunidad educativa.
d) Desconocimiento y confusión sobre su rol	En ambas regiones se nota cierta ambigüedad respecto a la delimitación entre el rol del psicólogo educacional y el del psicopedagogo. Sin embargo, en Santa Fe se expresaron con más frecuencia dudas y matices sobre hasta dónde alcanza cada uno, lo que indica una mayor diversidad en la percepción de sus funciones	

En síntesis, podría decirse que mientras en Entre Ríos se enfatiza más un rol técnico y de detección puntual, en Santa Fe se percibe al Psicólogo Educativo como un agente de cambio integral, cuyo aporte no solo se centra en el diagnóstico y la derivación, sino también en la mediación de conflictos y en la promoción de un ambiente de aprendizaje colaborativo y emocionalmente sano. Ambas visiones coinciden en la importancia de fortalecer esta figura para mejorar la experiencia educativa y el bienestar de la comunidad escolar.

### **Discusión y Conclusiones**

Los hallazgos de este estudio coinciden en varios puntos con lo reportado en la literatura sobre la ambigüedad del rol del psicólogo educativo (Álvarez-Flores, 2011; Erausquin et al., 2001; García Toscano, 2019). En ambas provincias –Santa Fe y Entre Ríos– los directivos reconocen la relevancia del PE en la identificación y acompañamiento de problemáticas emocionales, sociales y académicas de los estudiantes, así como en el asesoramiento a docentes y familias. Estos resultados refuerzan la idea de que la intervención del PE es clave para la detección temprana y la derivación a instancias especializadas, función que ha sido enfatizada en estudios previos (Erausquin y Basualdo, 2013; Liscano y Carrillo Cruz, 2022) y que resulta esencial en la configuración de equipos de atención en contextos escolares.

No obstante, se evidencian diferencias importantes entre las dos muestras. En Santa Fe, los directivos destacan una visión más integral y mediadora del PE, donde su labor trasciende la mera función diagnóstica para abarcar aspectos de intervención, prevención y trabajo colaborativo en la construcción de un ambiente escolar saludable. Esta perspectiva se alinea con el “giro contextualista” que propone considerar la totalidad del sujeto en su entorno (Erausquin y Basualdo, 2013). Por el contrario, en Entre Ríos se observa una tendencia a enfatizar funciones de carácter más técnico y diagnóstico, centradas en la detección y derivación de casos.

Otro aspecto crucial es la persistente confusión entre el rol del PE y otras figuras del ámbito educativo, como los psicopedagogos o los psicólogos clínicos (además de todas las figuras que los educadores señalaron como de función similar a la del PE). La dificultad para delimitar estos roles, ya identificada en estudios internacionales y nacionales (García Toscano, 2019; Liscano y Carrillo Cruz, 2022), pone en evidencia la necesidad de clarificar y difundir de manera precisa las competencias propias del PE.

Esto permitiría no solo mejorar la percepción del oficio, sino también potenciar su integración en las instituciones educativas.

En cuanto a los conocimientos, capacidades, herramientas del PE, se advierten representaciones que coinciden con la mirada de la Psicología Educativa como disciplina puente. Los gestores sostienen que un PE debe tener conocimientos no solo de la psicología sino de las problemáticas específicas del campo educativo y de las instituciones en las que intervienen. Esta perspectiva es coherente con las contribuciones de Cesar Coll (1993) quien reconoce dos pilares en la formación del PE: la psicología y la práctica educativa.

Una diferencia con estudios previos radica en los problemas principales de las instituciones educativas. Los problemas de conducta y de aprendizaje reportados en estudios previos han cedido en favor de los problemas de las familias y la violencia. Por último, los hallazgos destacan la paradoja entre la alta valoración de la necesidad de contar con un PE estable (más del 90% de los directivos lo consideran imprescindible) y la escasa presencia real de este profesional en la planta de los establecimientos. Esta discrepancia sugiere la urgencia de promover políticas institucionales que favorezcan la incorporación permanente del PE, lo cual podría contribuir significativamente a la mejora del bienestar emocional y del rendimiento académico de los estudiantes.

El estudio permite arribar a las siguientes conclusiones.

**Existe diversidad en las representaciones del oficio del PE:** Tanto en Santa Fe como en Entre Ríos, los directivos reconocen funciones esenciales del PE –como la detección temprana, el acompañamiento y la derivación de casos–; sin embargo, se aprecian diferencias en el énfasis de dichas funciones. Mientras que en Santa Fe se percibe al PE como un agente integral y mediador, en Entre Ríos predomina una orientación más técnica-diagnóstica.

**Las representaciones muestran ambigüedad y confusión con otros roles:** La dificultad para diferenciar el rol del PE de figuras como el psicopedagogo o el psicólogo clínico persiste en ambas muestras, lo que evidencia la necesidad de una mayor clarificación y difusión de las competencias específicas del PE.

**Implicaciones para la práctica y la política educativa:** A pesar de la alta valoración de la figura del PE, la baja presencia de este profesional en las instituciones educativas revela una brecha entre la percepción de necesidad y la realidad institucional. Esto resalta la urgencia de implementar políticas que promuevan la incorporación estable del PE, lo que podría repercutir positivamente en la convivencia escolar y en el abordaje integral de las problemáticas de las instituciones.

**Relevancia del enfoque contextualista:** Los resultados apoyan la perspectiva de un PE que opere desde un enfoque contextualista, tal como se plantea en la literatura

(Erausquin y Basualdo, 2013; Coll, 1993), y que articule intervenciones en coordinación con docentes, directivos y familias para responder a las demandas específicas de cada comunidad educativa.

En síntesis, se cuenta con evidencia empírica sobre las representaciones del rol del psicólogo educacional en equipos de gestión de dos provincias argentinas, subrayando tanto puntos de convergencia como diferencias de perspectivas. Fortalecer la identidad profesional y clarificar el rol del PE, son desafíos para la formación profesional y para las acciones de vinculación entre universidad y Ministerios de Educación provinciales. Estos desafíos, sumados a políticas que aseguren su presencia en las instituciones, podrían contribuir sustancialmente a la calidad del ambiente educativo y el bienestar integral de toda la comunidad educativa.

### Referencias

- Álvarez-Flores, D. (2011). El psicólogo educacional según la percepción de los directores de centros educativos de Lima metropolitana. *Persona*, 14, 41–52. <https://doi.org/10.26439/persona2011.n014.252>
- Coll, C. (1993). Psicología y educación: Aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación. En M. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Tomo II, pp. 30-51). Alianza Editorial.
- Compagnucci, E., Denegri, A., & Fabbi, M. (2009). La inserción del psicólogo en el campo educativo: Intervención y prácticas en contexto. *Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*.
- Compagnucci, E. R., Cardós, P. D., Scharagrodsky, P. A., Denegri, A., Iglesias, I., Szychowski, A., Fabbi, M. V., Lezcano, M., & Palacios, A. (2010). El desarrollo profesional del psicólogo en el campo educativo: Formación, contextos y práctica profesional. *Revista de Psicología*, 11, 147–166. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4843/pr.4843.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4843/pr.4843.pdf)
- Dadico, L., & Souza, M. P. R. (2010). Atuação do psicólogo em organizações não governamentais na área da Educação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 114–131. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000100009&lng=pt&tlng=](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100009&lng=pt&tlng=)
- Erausquin, C., Cameán, S., Bur, R., Greco, A., Cabrera, E., & Btsh, E. (2001). Psicólogos en instituciones educativas: Representaciones del rol y modalidades de intervención. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*.

- Erausquin, C., Denegri, A., & Michele, J. (2014). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: Historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención educativas. *Material Didáctico Sistemático*. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/195.pdf>
- Erausquin, C., & Basualdo, M. E. (2013). *El giro contextualista*. Proyecto Editorial.
- Erausquin, C., & Bur, R. (2013). Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas. En *Psicólogos en contextos educativos: Diez años de investigación*. Proyecto Editorial.
- Erausquin, C., & Bur, R. (2017). *Psicólogos en contextos educativos* (2da ed., versión digital). PsiDispa. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583>
- García Toscano, J. (2019). Percepciones sobre la Psicología Educativa y la función del Psicólogo Educativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 376–386. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/54>
- González, M., González, I., & Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas*, 13(1), 108–120. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-296>
- Korinfeld, D. (2013). *Psicología educacional y trabajo institucional: Desafíos actuales*. Noveduc.
- Ladrón de Guevara Cruz, L., Soltero-Avelar, R., & Munguía-Cortés, J. (2021). Representaciones sociales acerca del psicólogo educativo que tienen comunidades educativas de dos escuelas primarias: La visión pública y la privada. *Revista de Psicología Educativa*, 12(1), 57–67.
- Liscano, D. C., & Carrillo Cruz, C. E. (2022). Percepción del rol del psicólogo educativo en el contexto escolar. *Coloquio*, 12(1), 45–60. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/coloquio/article/download/11467/11157>
- Maltaneres, V. (2010). ¿Qué significa intervenir como psicólogos educacionales? En A. Bloj (Comp.), *Intervenciones en Psicología Educativa* (pp. 35–50). Laborde.
- Roselli, N. (2012). La psicología de la educación en Argentina: Raíces, desarrollos y perspectivas. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, 8(1), 127–132.
- Winkler, M. I., & Reyes, M. I. (2007). Representaciones sociales de psicólogos/as chilenos/as acerca del ejercicio profesional ético. *Fundamentos en Humanidades*, 13–14, 63–89.

Yamamoto, K., Santos, A. A. L., Galafassi, C., Pasqualini, M. G., & Souza, M. P. R. (2013). Como atuam psicólogos na educação pública paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 794–807. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400003>

## **Autoeficacia docente: propuesta para estimular su desarrollo en profesorado novel**

### **Auto-eficácia docente: uma proposta para estimular o seu desenvolvimento em professores principiantes**

Yisel Vega Rodríguez  <https://orcid.org/0000-0001-5168-0294>

Universidad de Oriente – Cuba

Correo: [yiselvega@redem.info](mailto:yiselvega@redem.info)

Annia Ester Vizcaíno Escobar  <https://orcid.org/0000-0002-6058-5544>

Universidad Central Marta Abreu de Las Villas - Cuba

Rayda Margarita Dussú Contreras  <https://orcid.org/0000-0002-9699-8877>

Universidad de Oriente - Cuba

### **Resumen**

El desarrollo profesional docente implica actualización sistemática que se evidencie en un desempeño competente. Las competencias docentes no deben limitarse al dominio de contenidos y destrezas en la docencia. Es importante también que la subjetividad sea un aspecto central en el desarrollo profesional del profesor. Por ello, en este estudio se enfatiza en la autoeficacia docente, al considerar su impacto en diferentes aspectos de la actuación pedagógica. El estudio que se presenta tuvo como objetivo estimular el desarrollo de la autoeficacia docente en profesorado novel a través de talleres de reflexión. Desde el punto de vista teórico, el diseño de los talleres se sustenta en los aportes de Bandura y Tschannen, Woolfolk y Hoy sobre la autoeficacia docente; y se considera además el carácter dialéctico del desarrollo desde una perspectiva dialéctica y constructivista. Desde la arista metodológica, el diseño de los talleres considera la reflexión sobre la acción docente como punto de partida de cada sesión y se asume el portafolio como herramienta para la evaluación formativa. La propuesta es resultado de la tesis doctoral de Vega (2024) bajo la tutoría de Vizcaíno Escobar y Dussú Contreras.

Palabras clave: autoeficacia docente, talleres de reflexión, desarrollo profesional docente, competencias docentes, profesorado novel.

## Resumo

O desenvolvimento profissional dos professores implica uma atualização sistemática que é evidenciada por um desempenho competente. As competências pedagógicas não devem limitar-se ao domínio dos conteúdos e das capacidades de ensino. É também importante que a subjetividade seja um aspecto central do desenvolvimento profissional dos professores. Assim, neste estudo, a ênfase é colocada na autoeficácia do professor, considerando o seu impacto em diferentes aspectos do desempenho docente. O objetivo deste estudo foi estimular o desenvolvimento da auto-eficácia em professores principiantes através de oficinas de reflexão. Do ponto de vista teórico, a concepção das oficinas baseia-se nos contributos de Bandura e Tschannen, Woolfolk e Hoy sobre a auto-eficácia docente, considerando também a natureza dialética do desenvolvimento numa perspetiva dialética e construtivista. Do ponto de vista metodológico, a concepção das oficinas considera a reflexão sobre a ação docente como o ponto de partida de cada sessão e o portefólio é utilizado como instrumento de avaliação formativa. A proposta é o resultado da tese de doutoramento de Vega (2024) sob a orientação de Vizcaíno Escobar e Dussú Contreras.

Palavras-chave: auto-eficácia do professor, oficinas de reflexão, desenvolvimento profissional do professor, competências de ensino, novos professores.

## Introducción

Dadas las crecientes y renovadas exigencias al rol del docente universitario, es importante y necesaria la formación del profesorado. La relevancia del constructo autoeficacia docente, permite afirmar que esta constituye un aspecto central para la formación continua del profesorado, en tanto tiene incidencia directa en el desempeño del profesor.

El desarrollo de las creencias de eficacia del maestro entre futuros docentes, ha generado interés investigativo (Tschannen et al., 1998) porque se ha constatado que una vez que se establecen las creencias de eficacia, parecen ser algo resistentes al cambio. Tschannen et al. (1998) afirman que los cambios en las creencias de eficacia entre los docentes en servicio parecen ser más difíciles de producir y sostener.

Woolfolk y Spero (2005) realizaron un estudio longitudinal en el que reportaron los cambios en la eficacia de los maestros desde el ingreso a un programa de

preparación docente hasta el año de inducción; y encontraron que la autoeficacia de los docentes noveles aumentaba durante la preparación de los maestros y la enseñanza de los estudiantes, pero disminuía con la experiencia real como maestro. Ello guarda relación con el hecho de que los docentes noveles tienen una inmersión cargada de optimismo, esperanza, y en cierta medida, subestiman lo que sucede en la escuela y en el aula; y ello se evidencia en un nivel un tanto más alto de eficacia que sus compañeros más experimentados (Woolfolk y Spero, 2005).

Esta realidad demuestra la certeza del hallazgo de Pfitzner (2016) a través de su investigación, pues identificó que las creencias sobre la eficacia docente son más maleables en un momento específico: al principio de la carrera de un docente, durante la formación docente. Se aprecia la importancia de incidir en el desarrollo de la autoeficacia docente, desde la formación inicial del profesorado, o bien en sus primeros años de incorporación a la función docente.

La intervención en aras de desarrollar la autoeficacia docente en profesores noveles, debe tener en cuenta, además, que “las experiencias de tipo indirecto o vicarias son particularmente importantes para el desarrollo de sus creencias de autoeficacia” (Yuste, 2015, p. 75). Las trayectorias docentes del profesorado novel son recientes, lo que trae consigo que sus experiencias directas en el ejercicio profesional no sean numerosas. Por ello, reviste especial importancia la información que pueda adquirir el docente novel a través del aprendizaje vicario.

Por otro lado, en cuanto a la formación de las creencias de los docentes en sus competencias, se ha demostrado el rol esencial de la persuasión verbal. Ello se muestra en el hecho de que, el apoyo interpersonal de compañeros, padres de familia y miembros de la comunidad escolar se considera mucho más pertinente para profesores principiantes con menos de cinco años de ejercicio profesional (Yuste, 2015). De modo general, en cuanto al desarrollo de la autoeficacia docente se ha considerado que “los cauces más eficaces para conseguir un crecimiento de la autoeficacia han resultado ser la observación de otros colegas y la persuasión verbal que puedan recibir de estos” (Bueno et al., 2022, p. 45).

El desarrollo temprano de altas expectativas de eficacia docente, es de suma importancia si la intención es que los futuros profesores sean más eficaces e influyan en el rendimiento de sus alumnos y sus creencias de eficacia (Bandura, 1997). A partir de ello, se asume como eje vertebrador en esta investigación respecto al desarrollo de la autoeficacia docente que, “ayudar a los maestros a desarrollar sólidas creencias de eficacia al principio de su carrera generará dividendos duraderos” (Tschannen et al., 1998, p. 234), considerando el carácter dialéctico del desarrollo.

## Marco teórico referencial

El desarrollo de las creencias de autoeficacia docente ha sido abordado por cada uno de los principales enfoques en el estudio de la categoría. Desde Bandura, a través de la Teoría Social Cognitiva, pasando por el modelo cíclico de Tschannen y colaboradores, hasta llegar a la propuesta de Leonor Prieto Navarro, así como las investigaciones derivadas de estos enfoques; se ha considerado que, la teoría de las fuentes expuestas por Bandura, puede aplicarse para explicar cómo se lleva a cabo el desarrollo de la autoeficacia en los docentes (Pfitzner, 2016). De este modo, se asume en este estudio que, la génesis para el desarrollo de la autoeficacia docente se encuentra en las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y los estados emocionales en tanto fuentes de información de la autoeficacia.

La importancia de las experiencias de dominio en la formación de la autoeficacia docente está dada porque, sólo en una situación de enseñanza real puede un profesor evaluar las capacidades que aporta a la tarea y experimentar las consecuencias de esas capacidades (Tschannen et al., 1998). En este sentido, se afirma que la percepción de que una actuación ha tenido éxito genera creencias de eficacia; mientras que, por el contrario, la percepción de que el desempeño ha sido un fracaso, reduce las creencias de eficacia (Tschannen et al., 1998).

El nivel de excitación emocional que experimenta un docente en una situación de enseñanza, también ofrece información a la evaluación de la competencia docente personal (Tschannen et al., 1998). Los sentimientos de relajación y las emociones positivas señalan seguridad en sí mismo y la anticipación del éxito futuro (Bandura, 1997). Sin embargo, los altos niveles de excitación pueden afectar el funcionamiento e interferir con el mejor uso de las habilidades.

Tschannen et al. (1998) respecto a las experiencias vicarias comentan que ver a otros enseñar, proporciona impresiones sobre la naturaleza de la tarea docente. Pfitzner (2016) comparte la hipótesis de que las experiencias vicarias ejercen una mayor influencia en la formación de la autoeficacia cuando las personas tienen poca experiencia previa en el dominio a evaluar. Es por ello que, observar modelos de docentes exitosos, admirados, creíbles y similares, impacta en la formación de la competencia docente del observador.

La persuasión social, por su parte, puede ser general o específica. Se trata de una fuente que puede proporcionar información sobre la naturaleza de la enseñanza, dar estímulo y estrategias para superar los obstáculos situacionales y proporcionar retroalimentación específica sobre el desempeño de un maestro, tal como refieren

Tschannen et al. (1998). Sin embargo, es posible que estas nuevas habilidades no tengan un impacto en las autopercepciones de la competencia docente hasta que se utilicen con éxito en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

La interpretación de la información recibida a través de las fuentes de autoeficacia (Tschannen et al., 1998) implica un procesamiento cognitivo que determina cómo se ponderarán las fuentes de información y cómo influirán en el análisis de la tarea docente y en la evaluación de la competencia docente personal. Es importante señalar que, enunciado de este modo, el desarrollo de la autoeficacia docente, se visualiza como un proceso esencialmente individual e interno, coherente con el enfoque cognitivista del que emergen los postulados sobre la autoeficacia.

No obstante, resulta necesario acotar: en términos de desarrollo de cualquier formación psicológica, como lo son en este caso las creencias, no se puede desconocer el carácter dialéctico, social y cultural del desarrollo, como se asume en el Enfoque Histórico Cultural y en las corrientes constructivistas de forma general. Considerando estos aspectos, en esta investigación se analiza el desarrollo de la autoeficacia docente a partir de sus fuentes, teniendo en cuenta:

- La ley dialéctica de los cambios cuantitativos en cualitativos y la dinámica de la edad desde la perspectiva de Vigotsky (2001).

A partir de estos referentes, se asume que la información resultante de las fuentes de información de la autoeficacia docente, va incorporándose paulatinamente en las creencias de los docentes. Y, por otro lado, se entiende que acontecen una serie de cambios y modificaciones en dichas creencias que posteriormente, con el tiempo, cristalizan en nuevas o renovadas creencias sobre sus competencias profesionales docentes y se evidencian en su desempeño.

- El sujeto construye esquemas y estructuras generales del conocimiento, a partir de esquemas y estructuras preexistentes, como explican Rosas y Sebastián (2008).

De este modo, se entiende que, la información resultante del procesamiento de las fuentes de la autoeficacia, promoverá un análisis en que se impliquen las creencias que ya posee el docente sobre sus competencias como punto de partida para la deconstrucción y construcción de nuevas creencias.

- En el proceso de aprender, se construye un sistema de herramientas conceptuales que permiten transformar el sujeto cognitivo en un mediador activo entre un mundo interno y un mundo externo; y ello permite en el proceso de desarrollo, que se construya sentido a partir de las funciones superiores construidas, como señalan Rosas y Sebastián (2008).

Así, el desarrollo de las creencias de autoeficacia, ha de considerar los conocimientos emergentes del intercambio con otros colegas y de la observación de modelos de actuación docente. Se asume en esta investigación que, dichos conocimientos son portadores no sólo de información inherente el proceso pedagógico. Además, el docente se apropia de conocimientos sobre la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, los roles de docentes y alumnos, la finalidad del proceso educativo; aspectos estos que tienen un trasfondo social y cultural. Siendo así, el sentido que adquiere la autoeficacia docente para cada profesor, se construye como resultado de su posicionamiento crítico ante los conceptos provenientes de su contexto y aquellos que ya ha internalizado.

En relación con los aspectos anteriormente señalados respecto al desarrollo de la autoeficacia docente, se destaca la importancia de la autorreflexión y la autorregulación como recursos del sujeto, con una incidencia fundamental en la determinación de su comportamiento. Es por ello que resulta importante y necesario, promover espacios a través de los cuales los docentes tengan la posibilidad de analizar y reflexionar sobre sus experiencias de enseñanza; identificando cómo determinados factores personales repercuten en las tareas que asumen, y así desarrollar las creencias en sus competencias como docentes.

### **Concepción teórico metodológica de la propuesta**

#### **Fundamentos teóricos**

En el ámbito de la formación inicial y continua de profesores, se ha ponderado el trabajo con las experiencias y teorías implícitas (creencias) de estudiantes (formación inicial) y profesores (formación continua) (Esteve et al., 2010). Ello acontece cuando se fomenta un proceso de reflexión respecto a:

- “las propias experiencias que engloban tanto situaciones de enseñanza - aprendizaje vividas (como alumnos o docentes) como las propias ideas sobre lo que es enseñar y aprender (¿Qué creo?)” (Esteve et al., 2010, p.8).

- “la toma de conciencia del propio punto de partida, así como del análisis sistematizado de actuaciones en el aula - propias y de otros- (¿Qué veo?, ¿Qué hago?)” (Esteve et al., 2010, p.8).

Uno de los referentes a considerar para la comprensión de la reflexión como un proceso psicológico es Jonh Dewey. En su libro “How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process”, el autor define la reflexión como “un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de

conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p. 25, como se citó en Torres, 2020, p. 209). De acuerdo al criterio de Torres (2020), la reflexión exige un objeto para reflexionar que de forma general será seleccionado de acuerdo al significado que la persona le ha otorgado en su jerarquía motivacional. Por otro lado, la reflexión implica que el objeto se presente como parte de una percepción, de un pensamiento (Torres, 2020). De este modo, las creencias sobre las competencias, devienen el objeto sobre el cual se pone la mirada en los talleres de reflexión para el desarrollo de la autoeficacia docente.

Moreno et al. (2020) conceptualizan que “la práctica reflexiva del docente implica actitud sistemática de análisis y valoración de su quehacer para diseñar nuevas estrategias que puedan incidir de manera positiva en su enseñanza” (p.3). Se afirma en relación a ello que, la reflexión es un “ejercicio crítico, que implica incorporarse en un proceso de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización de las creencias y teorías implícitas” (Moreno et al., 2020, p. 5).

Los planteamientos de Schön en la década de 1980, dieron paso al surgimiento de un fuerte movimiento en el ámbito de la formación docente (Rodrigues, 2013). Dicho movimiento se orientaba a “impulsar el desarrollo de capacidades reflexivas tanto en la formación inicial del profesorado como en programas que animen a los profesores que ya están en servicio a desarrollar una práctica reflexiva de manera sistemática” (Rodrigues, 2013, p. 55).

A partir de las ideas de Schön, Philippe Perrenoud en el año 2004, retoma los conceptos trabajados por el autor, para explicar los dos procesos mentales implicados en la práctica reflexiva, dígase reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. La reflexión en la acción por su parte, es una acción compleja que implica reflexión durante el proceso, sobre la situación vivida (Rodrigues, 2013). Por otro lado, la reflexión sobre la acción toma “la acción como un objeto de reflexión, posterior a su realización, para comprender y analizar lo que se hizo, si se podría haber hecho otra cosa, qué se debería hacer para mejorar la acción o los resultados a alcanzar” (Rodrigues, 2013, pp. 58-59).

La propuesta de intervención para el desarrollo de la autoeficacia docente en profesores noveles en esta investigación, se enfoca en reflexionar sobre las acciones realizadas. En coherencia con ello, el foco de atención se ubica en las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y los estados emocionales como fuentes de autoeficacia docente.

## **Fundamentos metodológicos: los talleres como modalidad formativa para el desarrollo profesional docente**

Los talleres se conciben como una de las vías formales de capacitación docente que surgen desde los inicios del siglo XXI en las instituciones educativas (Hernández et al., 2022). Los talleres de reflexión docente pueden definirse como el ámbito curricular que permite a los profesores resignificar aquellos aprendizajes y/o conocimientos que fueron asimilando en el transcurso de su formación inicial (Guillén, s.f.).

Desde la perspectiva de Halcartegaray y Alcalay (2007), los talleres de reflexión docente pueden aplicar dos alternativas para su desarrollo. Una de ellas incluye la presentación de una temática, la realización de una actividad por parte de los docentes y luego la reflexión y las conclusiones. La segunda alternativa parte de la presentación de una experiencia educativa. En este caso, se recomienda que junto a la presentación que realice el docente, puedan compartirse también testimonios de 3 o 4 participantes en el grupo. Para finalizar se da paso al espacio de reflexión y las conclusiones. Considerando la finalidad de la propuesta de intervención de este estudio, se tomaron en cuenta ambas modalidades indistintamente, para aplicar en el diseño de los talleres.

En esta investigación se asumen como elementos básicos del diseño de un taller los expuestos por Montiel y Rubí (s.f.). Se trata de: justificación; objetivos; contenidos a desarrollar; estrategias didácticas; recursos y materiales; y evaluación del aprendizaje. Respecto a la justificación, en este estudio los resultados de la caracterización de la autoeficacia en los profesores noveles, constituyeron la evidencia para identificar con mayor precisión la problemática y las necesidades educativas.

En el caso de los objetivos, pueden plantearse el objetivo general, que describa el máximo resultado deseado; y objetivos específicos que se refieran a los logros esperados durante el proceso de formación (Montiel y Rubí, s.f.). Además, se sugiere plantear un objetivo específico por cada unidad temática. En la intervención diseñada en este estudio se delimitaron un objetivo general, amplio y abarcador; y se derivó gradualmente dicho objetivo, concretándose en cada taller, considerando las fuentes de información de la autoeficacia.

En cuanto a los contenidos, estos emergen de la delimitación de los objetivos y debe observarse la correspondencia entre ellos. Montiel y Rubí (s.f.) sugieren que no deben incluirse contenidos que no guarden relación con los objetivos ya delimitados. En la propuesta de intervención diseñada se ponderaron como contenidos la evaluación de la competencia docente personal como indicador de autoeficacia docente; así como las fuentes de información que tributan al desarrollo del constructo.

Las estrategias didácticas, como uno de los elementos básicos en el diseño de un taller, “incluye el uso de métodos, técnicas, recursos y materiales para la enseñanza de un contenido, el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, así como las actividades del alumnado para la asimilación y generación del conocimiento” (Montiel y Rubí, s.f., p. 315). Algunas estrategias que se consideraron en el diseño fueron: la enseñanza basada en la práctica; la demostración de procedimientos; actividades colaborativas como estudios de casos, demostraciones conjuntas; y autogestión del aprendizaje a través de organizadores gráficos, selección y procesamiento de información.

Respecto a los recursos y materiales, se distinguen los recursos humanos que aluden a las personas que diseñan la propuesta y aquellos que lo imparten; los recursos materiales necesarios para el desarrollo de la intervención; los recursos tecnológicos y temporales (tiempo disponible para el diseño y aplicación de la propuesta); y recursos económicos.

La evaluación de los talleres puede ser de tres tipos: diagnóstica, formativa y sumativa (Montiel y Rubí, s.f.). En la intervención propuesta se empleó la evaluación diagnóstica en el primero de los encuentros, pues permite “identificar el nivel de conocimiento, habilidad o actitud del participante” (Montiel y Rubí, s.f., p. 318). Para evaluar la propuesta de forma global y atendiendo a cómo acontece cada taller, se tuvo en cuenta la evaluación formativa. Sánchez y Martínez (2020 y 2022, como se citó en Montiel y Rubí, s.f.) mencionan algunos instrumentos de evaluación que pueden aplicarse en el desarrollo de talleres. Entre ellos se encuentran: la autoevaluación, la coevaluación, los debates, estudios de caso, lluvia de ideas, portafolio de evidencias, solución de problemas, entre otros.

El taller como vía para la potenciación del desarrollo profesional docente, toma como punto de partida una metodología de carácter participativo y se orienta a la enseñanza y el aprendizaje práctico en el desarrollo, o bien se enfoca en perfeccionar una determinada habilidad o competencia (Montiel y Rubí, s.f.). A partir de los aspectos descritos anteriormente, la estructura didáctica de los talleres de reflexión integró objetivo, contenido, método (representado en las estrategias didácticas), medios (representado en los recursos) y evaluación. Cada taller se concibió con momento de inicio, momento de desarrollo y momento de cierre como parte de la secuencia didáctica.

### **Fundamentos metodológicos: evaluación de la propuesta**

La evaluación de los talleres de reflexión se realizó a través del portafolio docente como recurso, y se consideró la evaluación formativa. Sobrino et al. (2009)

afirman que la concepción del portafolio se entiende como colección intencionada de trabajo para su análisis y reflexión. Desde la perspectiva de Seldin (1991, 3, como se citó en Sobrino et al., 2009), los portafolios docentes son “una descripción objetiva de las principales fortalezas y logros de un profesor en su práctica docente” (p. 63).

La validez del portafolio docente para evaluar el desarrollo de la autoeficacia docente, está dada por la posibilidad que ofrece a los profesores noveles de registrar sus experiencias en la práctica docente para analizarlas reflexivamente. Tal como explicita Huamán (2021), el portafolio es una herramienta de autoevaluación para el desarrollo profesional, que facilita la reflexión sobre la actuación personal, permite identificar, comprender los aciertos y dificultades presentes en la práctica.

Díaz y Pérez (2010, p. 7 y 9, como se citó en Arbesú y Gutiérrez, 2012) señalan que el sentido del portafolio radica en “la posibilidad de ofrecer retroalimentación formativa al profesorado y promover en estos procesos reflexivos” (p. 56). A partir de ello, se asumen en este estudio que, los portafolios constituyen un instrumento formativo a partir del proceso reflexivo y de autoevaluación que tiene lugar durante su creación (Sobrino et al., 2009). El carácter formativo de la evaluación, “posibilita al profesorado tomar conciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales, y planificar estrategias que incidan en la mejora de su actividad docente y su desarrollo como profesional. (De Miguel, 1998, 70, como se citó en Sobrino et al., 2009, p. 76)

La reflexión promovida por el portafolio docente “se concibe como el proceso que lleva a su autor a examinar sus propios valores y creencias sobre la enseñanza” (González y Atienza, 2010, p. 38). Por ello, se consideró el portafolio como herramienta para la evaluación de la propuesta, asumiendo que, a través de ellos, es posible constatar las teorías implícitas de los docentes respecto a la enseñanza, su desempeño y su autoeficacia y cómo la intervención realizada conduce a modificaciones en dichas creencias.

## **Diseño de los talleres de reflexión**

**Título:** Creciendo en mi desarrollo profesional docente.

### **Objetivo general**

Estimular el desarrollo de la autoeficacia docente para el crecimiento profesional de profesores noveles de la Universidad de Oriente.

### **Taller No. 1**

**Tema:** La autoeficacia docente como criterio de reflexión.

**Objetivo:** Autoevaluar la autoeficacia docente a partir de la reflexión sobre las competencias y déficits como docentes.

**Contenidos:** Encuadre del trabajo grupal; presentación de los talleres y sus objetivos. Análisis del constructo autoeficacia docente y factores que influyen en su formación.

**Estrategias didácticas:** técnicas de presentación, selección y procesamiento de información, debates.

**Recursos:** papelógrafo, presentación sobre la autoeficacia docente y sus fuentes a través de diapositivas.

**Procedimientos:**

- **Momento de inicio:** presentación de la coordinadora, presentación de la concepción de los talleres y sus objetivos, y establecimiento de las normas de trabajo grupal. Se invita a cada integrante del grupo a presentarse. Para ello debe decir su nombre y completar la frase “Me gusta ser profesor porque...”, con una palabra, descripción o referencia.

- **Momento de desarrollo:** se toman como punto de partida los aspectos compartidos por los docentes, y la coordinadora comenta cómo las motivaciones por la docencia pueden estar relacionadas con las creencias que tenemos al respecto. A partir de ello se comentan ideas generales sobre las creencias del profesorado y se presentan las diapositivas con la definición del concepto de autoeficacia y sus fuentes. Una vez concluida la presentación se invita a los docentes a compartir sus valoraciones sobre qué es ser autoeficaz y cómo llegar a serlo en el ejercicio profesional docente. Una vez escuchadas las valoraciones, se pide a los profesores que plasmen en un papelógrafo aquellos aspectos que identifican como fortalezas en su desempeño y las áreas de mejora en las que aún deben trabajar. A partir de ello, se invita a que autoevalúen su autoeficacia docente de forma cualitativa, valorativa; no se precisa establecer una categoría cerrada o puntuación, aunque no se descarta la opción.

- **Momento de cierre:** se les pedirá a los docentes que expresen sus expectativas respecto a los talleres. Deberán responder las siguientes preguntas: ¿cuáles son las expectativas que tengo con estos encuentros?, ¿qué espero de estos encuentros? La coordinadora toma nota de las respuestas para ser consideradas en el diseño de los encuentros posteriores. Se orienta presentar en el próximo encuentro una situación profesional personal que puede estar relacionada con la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, la gestión/manejo del aula y/o la implicación de los estudiantes en el aprendizaje.

**Evaluación:** El indicador de desarrollo que se evalúa en este taller es la identificación de competencias docentes y aspectos de mejora en relación al desempeño profesional. Ambos aspectos cada docente los anotará en su portafolio.

**Taller No. 2**

**Tema:** Experiencias y emociones durante el desempeño docente.

**Objetivo:** Compartir experiencias docentes y estados emocionales asociados al desempeño profesional.

**Contenidos:** Competencias docentes y déficits personales en función de situaciones de enseñanza-aprendizaje y estados emocionales derivados de la labor docente.

**Estrategias didácticas:** trabajo colaborativo.

**Recursos:** hojas, dispositivos de grabación de audio.

**Procedimientos:**

- **Momento de inicio:** se invita a los docentes a compartir qué significado tuvo para ellos la reflexión sobre sus fortalezas y aspectos de mejora. Luego se propone que cada docente mencione a qué área del conocimiento pertenece: Ciencias Sociales, Ciencias Técnicas o Humanidades

- **Momento de desarrollo:** se agruparán a los docentes atendiendo a su área de conocimiento; de esa manera se conformarán tres grupos. En cada equipo los profesores compartirán las situaciones profesionales que se indicó registrar al concluir el encuentro anterior. Para el análisis de las situaciones profesionales, se guiarán por las siguientes preguntas:

1. ¿Qué razones le llevan a pensar que la situación descrita fue una experiencia de éxito o fracaso?

2. Piense en posibles cualidades personales y pedagógicas que, según su consideración, contribuyeron a dicha situación.

3. ¿Qué emociones positivas o negativas se asociaron a la situación profesional descrita?

4. ¿Qué consecuencias provocaron dichas emociones sobre su actividad de enseñanza?

Durante el trabajo grupal, los docentes tomarán nota de las respuestas a cada pregunta y podrán grabar sus comentarios como equipo para luego identificar ideas relevantes. Al concluir el trabajo grupal, un representante de cada equipo compartirá una síntesis del análisis destacando: características personales favorecedores o limitantes del desempeño en la situación profesional, las emociones vivenciadas y el impacto en su autoeficacia. El resto de los docentes intervendrá exponiendo sus reflexiones sobre la temática analizada.

- **Momento de cierre:** se les pedirá a los participantes que respondan: ¿qué aprendizajes han obtenido en el taller de hoy? y ¿cómo se sintieron durante el desarrollo del encuentro? Se indica a los docentes que deberán anotar en su portafolio situaciones de enseñanza-aprendizaje (exitosas o no) identificando sus cualidades personales y

pedagógicas implicadas y las emociones vivenciadas, y valorar cómo dichas situaciones y emociones han impactado en su autoeficacia (positiva o negativamente) y por qué.

**Evaluación:** Los contenidos de este taller, contribuyen a abordar como indicador de desarrollo la práctica reflexiva sobre las experiencias de dominio y los estados emocionales y su incidencia en la autoeficacia docente. Los docentes anotarán sus reflexiones al respecto en el portafolio docente.

### **Taller No. 3**

**Tema:** Aprendizaje vicario para el desarrollo profesional.

**Objetivo:** Identificar estrategias para el desempeño profesional a partir del análisis de modelos de actuación docente.

**Contenidos:** Las experiencias vicarias como fuentes de autoeficacia.

**Estrategias didácticas:** resolución de problemas, debate.

**Recursos:** computadora, proyector, folletos con casos reales y modelados, material en video.

#### **Procedimientos:**

- **Momento de inicio:** se invita a los docentes a presentar en síntesis algunas de sus reflexiones sobre el tema abordado en el taller anterior. Posteriormente, se presenta un fragmento de video de la película “Una idea brillante” y los participantes deberán comentar sus consideraciones acerca de los métodos que emplea el profesor.

- **Momento de desarrollo:** se motiva a los docentes a continuar con análisis similares durante el encuentro a través del análisis de casos. Para ello se distribuye el grupo en 3 equipos a partir de una numeración 1-2-3. A cada equipo se le asignará un caso (real o modelado) que describa situaciones profesionales y cómo procedió el profesor. Cada grupo deberá identificar las estrategias que empleó el docente en el caso y presentarlas en plenaria.

Para la presentación en plenaria, la coordinadora planteará interrogantes para promover la reflexión en los docentes respecto a su autoeficacia. Las preguntas serán las siguientes:

1. ¿Qué aspectos resultaron más significativos en la actuación del docente analizado?

2. ¿Qué similitudes o diferencias identifican entre su propio desempeño profesional y el modelo analizado en la situación?

3. ¿Qué cambios podrían incorporar a su enseñanza a partir del análisis de la actuación del docente?

- Estrategias a añadir a las que utiliza habitualmente.
- Estrategias que sería conveniente modificar.

- Estrategias que convendría eliminar.

4. ¿Qué valoración realizan sobre su autoeficacia al compararse con el modelo analizado?

- **Momento de cierre:** se pide a los docentes que compartan una palabra o frase que sintetice los aprendizajes adquiridos durante el encuentro. Se indica que, para la próxima sesión, deberán presentar ante el grupo una situación profesional que les haya resultado difícil manejar durante su desempeño profesional. Para ello deberán describir qué aconteció, cómo actuó y por qué representó una dificultad.

**Evaluación:** La práctica reflexiva sobre las experiencias vicarias es el indicador de desarrollo que se aborda en este taller. Cada profesor anotará en el portafolio qué aspectos identificó o destaca en el modelo docente analizado en el taller, y qué reflexión provocó ello sobre su autoeficacia como profesor.

#### **Taller No. 4**

**Tema:** Apoyo y feedback entre docentes.

**Objetivo:** Analizar situaciones profesionales a partir del intercambio de puntos de vista entre colegas.

**Contenidos:** La persuasión verbal como fuente de autoeficacia.

**Estrategias didácticas:** Juego dramático, trabajo colaborativo, demostración de procedimientos.

**Recursos:** fichas con orientaciones.

#### **Procedimientos:**

- **Momento de inicio:** se inicia el encuentro haciendo una síntesis del taller anterior, destacando la importancia de la observación del desempeño de otros profesores para la autoeficacia docente propia. La coordinadora presenta a los docentes la siguiente situación: Estoy impartiendo un contenido nuevo a los estudiantes y algunos me explican que no entienden y al analizar la planificación de la clase no encuentro otros ejemplos para darles a conocer el contenido de otra manera. ¿Qué haría Ud. en mi lugar? Se propicia que los docentes compartan sus opiniones.

- **Momento de desarrollo:** se comenta a los profesores la importancia de la opinión de colegas y estudiantes para el desarrollo de la autoeficacia y se les motiva a exponer las situaciones profesionales que seleccionaron, y escuchar las opiniones del resto de los participantes al respecto. Se organizará el grupo en tres equipos. Las instrucciones para el trabajo en equipos son las siguientes y se entregarán en fichas:

1. El docente explicará de forma resumida la situación profesional que eligió para compartir (impartir un nuevo contenido, responder preguntas de los estudiantes, manejar el conflicto en el aula, etc.).

2. El docente deberá demostrar cómo procedió durante la situación. Se trata de representar a través de una escena cómo fue su actuación.

3. Otro (s) docente (s) del equipo asumirá (n) el rol de profesor en la escena y actuarán ante la situación descrita. La pregunta guía para ello será la empleada en el momento de inicio: ¿Qué haría Ud. en su lugar?

La intención es que cada profesor represente su propia situación y pueda visualizar la misma circunstancia abordada por otro docente del grupo. A partir de ello, se realizará un intercambio en que cada profesor explique qué reflexiones ha realizado sobre su actuación (habilidades, estrategias) y su autoeficacia a partir de la opinión de sus colegas.

- **Momento de cierre:** se pide a los docentes que completen la siguiente frase: El criterio de mis colegas incrementa/disminuye mi autoeficacia porque... Se indica a los docentes indagar la opinión que tienen acerca de su enseñanza, sus tutores de adiestramiento, otros docentes de experiencia y sus estudiantes.

**Evaluación:** En este taller se aborda la práctica reflexiva sobre la persuasión verbal como indicador de desarrollo. Para ello, en el portafolio los docentes anotarán el feedback recibido de sus colegas durante el taller, de sus tutores de adiestramiento, docentes expertos y estudiantes, y cómo ello incide en su autoeficacia docente.

### **Taller No. 5**

**Tema:** La reflexión sobre el desempeño profesional.

**Objetivo:** Proponer estrategias concretas para fortalecer la autoeficacia docente.

**Contenidos:** Reflexión sobre la práctica docente. Establecimiento de metas específicas y alcanzables para mejorar la autoeficacia docente.

**Estrategias didácticas:** Selección y procesamiento de información, debate.

**Recursos:** papelógrafo, hojas.

**Procedimientos:**

- **Momento de inicio:** la coordinadora invita a los docentes a compartir qué reflexiones les suscitó la actividad desarrollada en el taller anterior. Se enfatiza la idea de que todas las acciones realizadas durante los encuentros previos, motivan a tomar acción en aras del desarrollo profesional docente, por lo que es necesario plantearse metas o acciones futuras para mantener o incrementar la autoeficacia docente.

- **Momento de desarrollo:** la coordinadora presenta un papelógrafo con la información sintetizada de las experiencias de aprendizaje de cada taller: identificación de fortalezas y áreas de mejora; situaciones profesionales y emociones positivas y/o negativas en el desempeño docente; reflexiones a partir de la observación de modelos

de docentes y del feedback recibido de estudiantes y profesores. A partir de ello, los docentes noveles deberán responder:

1. ¿En qué aspectos de su actuación profesional se han enfocado sus reflexiones durante los talleres previos?
2. ¿Qué áreas de mejora aún identifican en su ejercicio profesional?
3. ¿Qué metas o acciones específicas se plantean para desarrollar su autoeficacia docente?

De forma grupal se elaborará un papelógrafo en que consten las metas y las acciones específicas planteadas por los docentes. Se promoverá un debate en que los profesores expongan sus valoraciones sobre las metas y acciones descritas. Pueden tomar en consideración: acciones a incorporar, recursos para lograr las metas, desglose de las acciones, posibilidad real de realización y valoración del impacto de las acciones. Se indica tomar nota en el portafolio docente de las áreas de mejora y las metas y acciones personales para el desarrollo de la autoeficacia docente.

- **Momento de cierre:** se solicita a los profesores que respondan la siguiente interrogante: ¿qué significado posee para Ud. establecer metas para ser autoeficaz como docente? Para el próximo encuentro se indica realizar un análisis global del portafolio. Para ello tendrán en cuenta como indicadores los siguientes:

1. Competencias docentes y aspectos de mejora identificados al inicio y al cierre de los talleres, procurando describir un antes y un después mediante el autorreporte vivencial.
2. Reflexiones generadas durante los talleres en relación a su autoeficacia docente, identificando qué fuente de información ha incidido más en su autoeficacia y cuál menos.

**Evaluación:** Los profesores tomarán nota en el portafolio de las áreas de mejora que aún identifican en su desempeño; así como de las estrategias que se plantean para desarrollar su autoeficacia docente. Se pretende en este taller, trabajar en función de la identificación de competencias docentes y aspectos de mejora en relación al desempeño profesional y el establecimiento de metas de desarrollo profesional docente como indicadores de desarrollo de la propuesta.

### **Taller No. 6**

**Tema:** Evaluación de los talleres de reflexión.

**Objetivo:** Evaluar los aprendizajes adquiridos a partir de la participación en los talleres de reflexión.

**Contenidos:** Evaluación de la competencia docente personal. Fuentes de autoeficacia docente.

**Estrategia didáctica:** Selección y procesamiento de información, autorreporte vivencial.

**Recursos:** sillas, hojas, portafolio.

### **Procedimientos**

- **Momento de inicio:** se inicia el encuentro presentando el papelógrafo con las metas y acciones expuestas en la sesión anterior y se pide a los docentes que compartan en síntesis los aspectos más significativos del encuentro.

- **Momento de desarrollo:** se explica a los docentes que el encuentro se desarrollará procurando realizar un análisis que incluya pasado, presente y futuro de las reflexiones generadas en los talleres. Para ello, se organiza el local de los talleres para desarrollar la técnica “Las tres sillas”. Cada silla se identificará con el indicativo de la acción a realizar o reflexionar. Para cumplir con el objetivo de la sesión, cada docente presentará una síntesis final de su participación en los talleres. Al sentarse en cada silla, el profesor expondrá una valoración respecto a:

1. Silla 1 (¿Cómo llegué a los talleres?): análisis de las competencias docentes y aspectos de mejora identificados en el Taller No. 1.

2. Silla 2 (Durante los talleres): reflexiones sobre la forma en que las fuentes de autoeficacia docente abordadas en el taller incidieron en su autoeficacia docente y en su desempeño.

3. Silla 3 (¿Cómo me voy de los talleres?): comentarios en relación a los aspectos de mejora en que avanzó; otros identificados al cierre de los talleres; y/o competencias adquiridas; y proyecciones de desarrollo profesional en función de su autoeficacia docente.

- **Momento de cierre:** para el cierre del encuentro y de los talleres en sentido general se aplicará la técnica PNI (Positivo – Negativo - Interesante) con la finalidad de identificar aspectos esenciales para la evaluación de la intervención implementada.

**Evaluación:** Los docentes incluirán en el portafolio una reflexión de cierre en que refieran qué ha significado para su desarrollo profesional la participación en los talleres de reflexión docente.

### **Conclusiones**

La propuesta para estimular el desarrollo de la autoeficacia docente en profesorado novel, parte de la Teoría Social Cognitiva de Bandura y de forma coherente epistemológicamente, incorpora una visión Histórico-Cultural y constructivista. Se proponen así talleres con una relación sistémica para abordar la autopercepción de competencia docente del profesorado novel y promover procesos reflexivos respecto a las fuentes de información de la autoeficacia. Se pondera el planteamiento de metas de

desarrollo profesional como parte importante de las reflexiones sobre la autoeficacia docente.

## Referencias

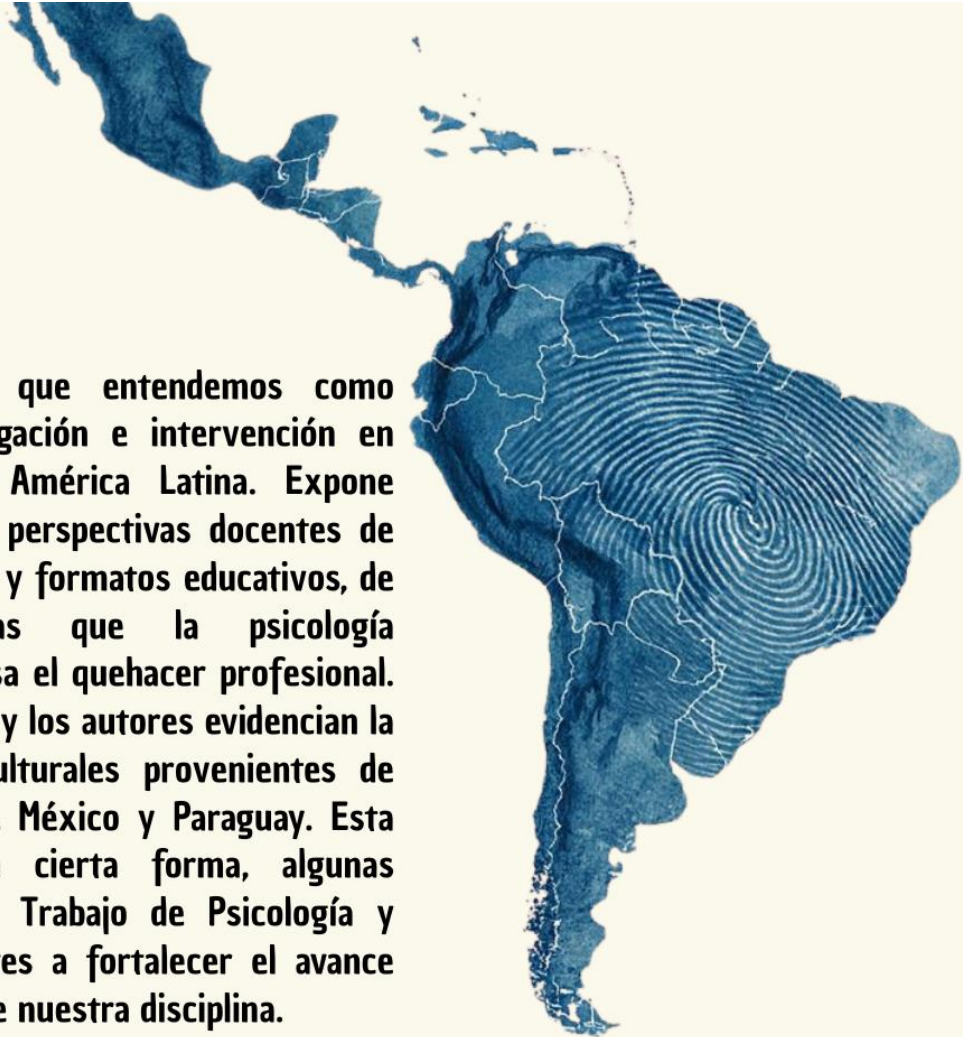
- Arbesú, M. y Gutiérrez, E. (2012). El portafolios docente un medio para reflexionar y evaluar las competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 52-69. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art4.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bueno, J., Martín, M. y Asensio, I. (2022). Sentimiento de autoeficacia en futuros docentes: revisión sistemática en Iberoamérica 2015-2021. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 31-50. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.002>
- Esteve, O., Alsina, Á. y Melief, K. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Editorial Octaedro.
- González, M. y Atienza, E. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Lenguaje*, 38(1), 35-64. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/23845>
- Guillén, A. (s.f.). *Los talleres de reflexión durante la práctica y residencia pedagógica como instancia de construcción del rol docente*. [Archivo PDF]. <https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/281%20-%20Guillen%20-%20FEEyE.pdf>
- Halcartegaray, M. y Alcalay, L. (2007). *Talleres de reflexión pedagógica* [Archivo PDF]. <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/talleres-de-reflexion-pedagogica>
- Hernández, D., Aroche, A. y Fernández, R. (2022). Consideraciones teóricas sobre la capacitación docente en el contexto internacional y nacional. *ROCA. Revista Científico-Educacional de la provincia de Granma*, 18(2), 147-165. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/4402900003/index.html>
- Huamán, C. (2021). *La práctica reflexiva en la formación inicial docente en el contexto iberoamericano. Una revisión de la literatura*. [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú]. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19747/HUA\\_M%c3%81N\\_CACHA\\_MARIALENA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19747/HUA_M%c3%81N_CACHA_MARIALENA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Montiel, C y Rubí, J. (s.f.). Capítulo 18. Propuesta metodológica para el diseño de cursos y talleres para docentes universitarios. [Archivo PDF].

<https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/Cap-18-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>

- Moreno, F., Pérez, I. y Martínez, L. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria*, 21(5), 1-9. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.8>
- Pfitzner, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Rodriguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43124/5/RRODRIGUES\\_TESIS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43124/5/RRODRIGUES_TESIS.pdf)
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor.
- Sobrino, A., Pérez, C. y Naval, C. (2009). El uso formativo del portafolios docente en el ámbito universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 14, 57-87. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/21403>
- Torres, H. (2020). Tres dimensiones del proceso reflexivo: modelo psicológico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(1), 199-229. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/75388>
- Tschannen, M., Woolfolk, A. y Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Vega, Y. (2024). *Talleres de reflexión para el desarrollo de la autoeficacia docente en profesores noveles de la Universidad de Oriente*. [Tesis doctoral no publicada] Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.
- Vigotsky, L. (2001). El problema de la edad. En Cruz, L. (Eds.) *Psicología del Desarrollo. Selección de lecturas*. (pp. 32-40). Editorial Félix Varela.
- Woolfolk, A. y Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Yuste, L. (2015). *Creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio: Análisis de su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico y estudio del cambio*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].

<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=QatObpNI414%3D>

**Este libro recorre aquello que entendemos como desafíos actuales en investigación e intervención en Psicología y Educación en América Latina. Expone reflexiones necesarias sobre perspectivas docentes de distintos niveles, modalidades y formatos educativos, de niñez y familia en las que la psicología educativa/educacional atraviesa el quehacer profesional. Los aportes realizados por las y los autores evidencian la riqueza de las improntas culturales provenientes de Argentina, Brasil, Chile, Cuba, México y Paraguay. Esta multiculturalidad refleja, en cierta forma, algunas características del Grupo de Trabajo de Psicología y Educación de la SIP tendientes a fortalecer el avance científico e intervencionista de nuestra disciplina.**



**Este livro percorre o que entendemos como desafios atuais na pesquisa e intervenção nas áreas de Psicologia e Educação na América Latina. Expõe reflexões necessárias sobre perspectivas docentes de diferentes níveis, modalidades e formatos educacionais, da infância e da família, nas quais a Psicologia Escolar e Educacional atravessa a atuação profissional. As contribuições realizadas pelas autoras e autores evidenciam a riqueza das marcas culturais provenientes da Argentina, Brasil, Chile, Cuba, México e Paraguai. Essa multiculturalidade reflete, de certa forma, algumas características do Grupo de Trabalho de Psicologia e Educação da SIP, voltadas para fortalecer o avanço científico e intervencionista de nossa área de atuação.**

ISBN: 978-65-87596-76-1

**CBL**



9 786587 596761