

Porta, Valentina

**Metodologías activas de
enseñanza: un camino para
impulsar la promoción de
vínculo afectivos, la
convivencia saludable y el
aprendizaje significativo en
estudiantes de primer año
de un colegio céntrico de
Córdoba**

**Tesis para la obtención del título de
grado de Psicóloga**

Directora: Ardiles, Romina

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](#)

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA



TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Modalidad: Sistematización de Prácticas

Contexto Educativo

“Metodologías activas de enseñanza: un camino para impulsar la promoción de vínculos afectivos, la convivencia saludable y el aprendizaje significativo en estudiantes de primer año de un colegio céntrico de Córdoba”

AUTORA

Valentina Porta

DIRECTORA

Esp. Romina Ardiles

2024

«La educación genera confianza.

La confianza genera esperanza.

La esperanza genera paz.»

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Católica de Córdoba y a los profesionales que la conforman, que con enorme predisposición han acompañado mis pasos a lo largo de la carrera.

Al gran equipo de bibliotecarias que siempre han estado para renovar mis libros y compartir una sonrisa amable.

A la directora de este trabajo. Romi tu dulzura, confianza y constante apoyo han marcado en mí un antes y un después como futura profesional y persona.

A la institución Monseñor de Andrea, por abrirme las puertas y dejarme ser parte de ella.

A Ámbar por acompañarme en cada noche de desvelo.

¡Gracias Totales!

Tabla de Contenido

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. CONTEXTO DE PRÁCTICA.....	9
2.1. Marco Legal.....	10
2.2. Desarrollo Teórico.....	11
3. CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	14
3.1. La institución y su Historia.....	15
3.2. Los Inicios del Equipo Técnico y su Evolución.....	18
3.3. Organigrama Institucional.....	22
4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN.....	23
5. OBJETIVOS.....	25
5.1. Objetivo General.....	26
5.2. Objetivos Específicos.....	26
6. PERSPECTIVA TEÓRICA.....	27
6.1. Adolescencias.....	28
6.2. Instituciones Escolares.....	30
6.3. Metodologías Activas de Enseñanza.....	31
6.4. Aprendizaje Significativo.....	36
6.5. Vínculos Afectivos.....	39
7. MODALIDAD DE TRABAJO.....	41
7.1. Caracterización de los Sujetos.....	42
7.2. Aspectos Éticos Implicados.....	43
7.3. Instrumentos de Recolección.....	43
8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.....	45
8.1. Recuperación del Proceso Vivido.....	46
8.2. Análisis de la Experiencia.....	56
9. CONSIDERACIONES FINALES.....	74
REFERENCIAS.....	80

Índice de Abreviaturas

CAB: Club Atlético Belgrano

DAI: Docente de Apoyo a la Inclusión

ESI: Educación Sexual Integral

ET: Equipo Técnico

FACE: Federación de Asociaciones Católicas de Empleadas

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PPS: Práctica Profesional Supervisada

TEA: Trayectoria Escolar Asistida

1. INTRODUCCIÓN

En el presente escrito se da cuenta del recorrido transitado en el marco de la cátedra Práctica Profesional Supervisada (PPS) de la carrera Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud perteneciente a la Universidad Católica de Córdoba. Las prácticas descritas se desarrollaron dentro del contexto educativo en un colegio secundario ubicado en el centro de la ciudad de Córdoba en el período comprendido desde abril hasta octubre del año 2023.

La organización de este trabajo se divide en diferentes secciones que abordan cada uno de los aspectos necesarios para comprender la práctica, desde la teoría y la experiencia misma. Es por ello que el punto de partida es el contexto de prácticas, con el objetivo de comprender el rol y las incumbencias del psicólogo educacional. A continuación se describen cuestiones relativas al contexto institucional, en este caso, sobre el colegio Monseñor de Andrea; las cuales serán puestas en tensión con la perspectiva teórica propuesta para tener una visión integral de la misma.

En el siguiente apartado, como resultado de mi paso por la institución y la interacción de la teoría, la práctica y los distintos actores institucionales presento mi eje de sistematización titulado “metodologías activas de enseñanza: un camino para impulsar la promoción de vínculos afectivos, la convivencia saludable y el aprendizaje significativo en estudiantes de primer año de un colegio céntrico de Córdoba”. Y, para realizar el análisis del eje, expongo una serie de objetivos tanto general como específicos.

Se continua el desarrollo mediante la exposición de la perspectiva teórica que presenta los conceptos abordados sobre el tema elegido y, luego, se describe la metodología de trabajo implementada. Seguidamente se expone el análisis de la experiencia donde, en primer lugar, se relata el proceso vivido dentro de la institución educativa y, posteriormente, se hace un análisis a través de una articulación teórica-práctica, en función de los objetivos propuestos.

Para finalizar, se presentan las consideraciones finales respecto a lo observado en el análisis de la experiencia, dando cuenta del cumplimiento de los objetivos, los aprendizajes en relación al rol profesional y posibles propuestas que permitan la continuidad de trabajo en el ámbito escolar.

2. CONTEXTO DE PRÁCTICA

2.1. Marco Legal

Con el objetivo de dar comienzo al presente escrito considero pertinente partir del marco legal de la profesión y, luego, puntualizar sobre cuestiones específicas del contexto de práctica. La Ley Nacional del Ejercicio Profesional de la Psicología N° 23.277 (1985) enuncia en su Artículo 2:

Se considera ejercicio profesional de la Psicología la aplicación y/o indicación de teorías, métodos, recursos, procedimientos y técnicas específicas en:

- (a) El diagnóstico, pronóstico y tratamiento de la personalidad y la recuperación, conservación y prevención de la salud mental de las personas;
- (b) La enseñanza y la investigación;
- (c) El desempeño de cargos, funciones, comisiones o empleos por designaciones de autoridades públicas, incluso nombramientos judiciales;
- (d) La emisión, evacuación, expedición, presentación de certificaciones, consultas, asesoramiento, estudios, consejos, informes, dictámenes y peritajes.

Mientras que en el Artículo 3, encontramos lo siguiente:

El psicólogo podrá ejercer su actividad autónoma en forma individual y/o integrando equipos interdisciplinarios, en forma privada así como también en instituciones públicas o privadas que requieran sus servicios. En ambos casos podrá hacerlo a requerimiento de especialistas en otras disciplinas o de personas que voluntariamente soliciten su asistencia profesional. (Ley N° 23.277, 1985)

Por su parte, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) manifiesta en su Artículo 32:

La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes.

Finalmente, en la Ley Provincial N° 7.106 (1984) del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba se especifica “Por área de la Psicología Educacional es la esfera de acción que se halla en instituciones educativas y en la práctica privada de la profesión” (Art. 2). En el artículo consiguiente se pone en consideración el ejercicio de la profesión de psicólogos:

En el área de la Psicología Educacional: investigar, orientar, operar y enseñar en todos los niveles de la educación, en la medida que en ella inciden factores psicológicos, con el fin de crear juntamente con el educador y con los datos provenientes de otros profesionales, el clima más favorable para lograr el éxito del aprendizaje analizando mediante sus técnicas específicas, los problemas que gravitan en la tarea educativa, derivada de la configuración psíquica y del medio social en que se desenvuelve (Art. 3).

2.2. Desarrollo Teórico

Cuando hacemos referencia al quehacer del psicólogo en el ámbito educativo, podemos comenzar por reflexionar sobre cuál es el rol que desempeña dentro de la escuela; comprendiendo que este término hace alusión a la suma de expectativas enlazadas a una posición social determinada. Se trata de una categorización de los modos de actuar y procedimientos que funcionan como registros de conducta apropiados (Pérez, 2011).

Es por ello que al analizar el marco legal que envuelve al psicólogo educacional concebimos como base fundamental de su trabajo “apoyar el proceso educativo” (Ossa

Cornejo, 2015, p. 137). No obstante, esta propuesta de trabajo se caracteriza por ser demasiado extensa como consecuencia de tratarse de un proceso difusamente definido y con necesidades tan cambiantes como diversas. De este modo, una primera aproximación a la construcción del rol del psicólogo en la escuela es la de “promotor de cambio” (Selvini Palazzoli, 1986, p. 23), puesto que se categoriza al psicólogo como un mago omnipotente, ya que cuenta con los saberes y praxis necesarias para dar solución a la situación que se presente.

Pese a esto Arvilla Ropian et al. (2011), dan a conocer las tareas y responsabilidades que desempeña el profesional en el marco institucional: 1) contribuir en la exploración de soluciones a los conflictos académicos (como por ejemplo, los de tipo conductual); 2) orientar a docentes y directivos sobre las planificaciones que pueden emplear para resolver los escenarios que se presentan en la institución y/o los procesos de enseñanza-aprendizaje; 3) impulsar la creatividad e importancia en torno a la dimensión académica; 4) de manera conjunta con los directivos, indaga distintos modos de solucionar problemas relacionados con el respeto y tolerancia. Así mismo, contribuye en la elaboración de proyectos educativos; 5) trabaja interdisciplinariamente para ocuparse de alumnos con necesidades educativas especiales, mediante la recomendación de actividades para el desarrollo de sus potencialidades, etc.

De este modo, la propuesta de Coll et al. (1992) cobra sentido y relevancia al proponer la idea de “disciplina puente” aludiendo a la conformación de un objeto de estudio, métodos y marco teórico propio que no se enrede con la psicología o la educación. En otras palabras, es una disciplina con identidad propia que proviene de sus propios conflictos, dificultades y peculiaridades dando como resultado la posibilidad de potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, se pueden llegar a dar situaciones donde se dé un mal desempeño por parte del mismo profesional al posicionarse desde la perspectiva tradicional de la mirada clínica e individualizada del sujeto, contrario a lo esperable en el ámbito educativo: “trabajo interdisciplinario centrado en lo psicoeducativo” (Ossa Cornejo, p. 73, 2011).

Es por ello que se debe reflexionar sobre la labor de los equipos desde la multiplicidad de situaciones que el contexto deja entrever —necesidades de los actores, sus proyectos, demandas, conflictos, sentimientos, reclamos, ausencias, diálogos, logros, entre otros—. De modo que las intervenciones vienen acompañadas de una agenda de prioridades para dar respuesta a las demandas, dirigir la revisión de estrategias de enseñanza y evaluación dando lugar al desarrollo de condiciones trabajo transdisciplinario (Greco et al., 2014).

3. CONTEXTO INSTITUCIONAL

3.1. La institución y su Historia

Mis prácticas profesionales supervisadas se desarrollaron en el colegio Monseñor de Andrea ubicado en Avenida Vélez Sarsfield 232, Barrio Centro. Es un colegio secundario fundado en 1964 de gestión privada, mixto, de jornada simple y formación laica. Otorga el título de Bachiller con orientación en Economía o Comunicación.

Conocimos la historia de la institución durante la primera reunión institucional, el director de la escuela se encargó de relatarla con mucha pasión y detalles (registro cuaderno de campo, p. 7). La misma propone, desde sus inicios, un proyecto social para niños, niñas y adolescentes en vulnerabilidad pedagógica; sin embargo esta propuesta de trabajo se funda en la labor desarrollada por el Monseñor Miguel de Andrea al crear la Federación de Asociaciones Católicas de Empleadas (FACE). Esta institución fue liderada por el Monseñor de Andrea, para garantizar la participación asalariada de las mujeres desde sus inicios, en 1922, hasta el enfrentamiento con el gobierno peronista. Se defiende así que la FACE erigió una noción extraordinaria del trabajo de las mujeres al validar su praxis laboral, así como también dio un gran empuje a la integración mediante diversos servicios sociales. Este trabajo se vio acompañado por Justita Allende Posse.

En sus inicios la Federación buscaba incorporar a la mujer en el ámbito laboral desde distintos talleres; tales como costura, cocina, interpretación de la Biblia, entre otros. Sin embargo, este tipo de talleres no guardaban armonía con las ideas del Monseñor de Andrea. Él consideraba que la mujer debía ser capacitada y formada para hacerla competitiva en el mundo laboral (registro cuaderno de campo, p. 9).

Es por ello que cambia el rumbo desarrollando los secretariados y, posteriormente, el secretariado comercial en 1950. El conflicto se dio cuando las mujeres no eran tomadas como secretarias como consecuencia de no tener título de estudios secundarios. Por ello se gesta el

colegio secundario nocturno, para poder brindar educación media a personas, sin distinción de género, adultas. Al finalizar sus estudios, se les otorgaba el título de perito mercantil. El director remarca la ideología del Monseñor: “recuerden que hay que ir a buscar la justicia” (registro cuaderno de campo, p. 8).

En el año 2006 la Asociación y el colegio secundario se vuelven uno, planteando una propuesta educativa superadora: el colegio trabajaría con aquellos que lo necesitan más; los alumnos repitentes. Además que se plantea un programa educativo desde la perspectiva social que se instituye desde una educación dinámica y flexible.

La estructura tradicional institucional hace uso de un “Vademécum curricular”, cuya lógica es de tipo política, como enuncia el director de la institución. Por ello es que se quiebra, puesto que busca encasillar la educación sin tener en consideración una serie de aspectos de total importancia a la hora de atravesar dicho proceso; como lo son las emociones, sentimientos, situaciones familiares, convivencia en el aula, entre otras circunstancias. Así, la propuesta del colegio nace de la idea de que hay que arriesgarse, jugársela y animarse a romper las estructuras dadas. La escuela debe funcionar como un espacio de convivencia, ya que se busca que no haya diferencias y/o distinciones entre los alumnos, a pesar de contar con realidades económicas y socioculturales dispares, donde prima la vulnerabilidad en estos aspectos. Además, debemos tener presente los efectos generados por las situaciones actuales. Por un lado, los efectos post pandemia y, por otro, el fenómeno de la globalización y cómo éste impacta en los jóvenes; dado que propician diversas perspectivas y cuestionamientos (registro cuaderno de campo, p. 10).

Desde esta perspectiva, se busca que el educador sea de tipo social y que el alumno no sea pensado como una pieza de ajedrez, ya que cuenta con su propia historia teñida por sus circunstancias y subjetividades. A su vez, la educación, al igual que las instituciones, es de carne y hueso. Por ello deben ser contextualizadas (registro cuaderno de campo, p. 9). Estas

consideraciones deben dar lugar a otra cuestión fundamental —la del vínculo—. Sostenerlo entre alumno y docente es clave, ya que la escuela debe ser un agente de cambio, un lugar de encuentro donde lo más complejo es compartir. El director nos comentó que lo más extenuante, incluso a nivel macro, no es llegar a fin de mes; sino convivir (registro cuaderno de campo, p. 9). Debemos impulsar el encuentro con el otro, dado que no sólo su figura me constituye; sino que yo también doy lugar a la construcción del otro.

Es por tal motivo que la educación debe situar en el centro al alumno y no al docente como se viene dando. El fenómeno de la educación se da porque es pragmática y fáctica y, es por ello, que los chicos están tan bien hechos que se educan a pesar de los docentes (registro cuaderno de campo, p. 10).

Es en este punto donde el director plantea una serie de interrogantes, con el fin de incluirnos en la propuesta educativa que caracteriza a la institución: ¿qué y cómo estamos esperando que los chicos quieran aprender? La respuesta es clara, pero difícil de lograr: los hacés formar parte. Es en este momento donde ya se deja claro que se espera de nosotras.

La ideología propuesta por el Monseñor de Andrea y Justita Posse Allende siguen vigentes al día de hoy, con los respectivos ajustes a la época y contexto actual. Puesto que siempre tuvo el mismo eje central: “la inclusión del vulnerable” y, así como lo fue en sus orígenes, hoy se sostiene que la institución es de carne y hueso. Esto refiere a que se forman por las personas que las viven y atraviesan, con sus ideologías y convicciones dando lugar a la perspectiva de todo aquel que la integra (directivos, equipo docente, alumnos, familia, tutores, practicantes, entre otros).

El Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) ha sido presentado al Ministerio de Educación. Al solicitarlo, el director expone que más allá de leerlo el PEI se vive, nos atraviesa y está vivo en la comunidad educativa. Así que no, no lo vamos a leer; al menos no en formato papel/ PDF (registro cuaderno de campo, pp. 17-18).

3.2. Los Inicios del Equipo Técnico y su Evolución

En el año 2013 surge el espacio del equipo técnico (en adelante ET), en ese momento el director convoca a una licenciada en Psicología y una Asistente Social, quienes estuvieron trabajando conjuntamente por 4 años en la institución. El objetivo era acompañar los procesos de inclusión que eran toda una novedad, ya que comenzaron a recibir alumnos que traían equipos externos con profesionales que trabajaban cuestiones terapéuticas, curriculares y/o académicas. Estos expertos se ocuparían de igualar los criterios de trabajo para elaborar una planificación adecuada para los estudiantes. En ese momento existían diferentes resoluciones ministeriales, en cuanto a los procesos de inclusión escolar que están hoy vigentes.

Se trabajó mucho con los docentes para que pudieran comprender que ellos eran quienes debían hacer las adecuaciones con el acompañamiento y asesoramiento del profesional que trataba a cada alumno. Por otra parte, el objetivo que se había pensado para el equipo era el poder intervenir en situaciones de alta complejidad o emergentes, un poco como lo que se realiza ahora.

Más adelante ingresó una nueva psicopedagoga y trabajó con más ímpetu las cuestiones académicas y pedagógicas, además colaboró en la mediación tanto de la comunicación como en la coordinación del tipo de adecuaciones que planteaba el profesional externo como el docente.

También se diseñó un espacio de acompañamiento a los estudiantes con dificultades en el aprendizaje, sin necesidad de que tengan proceso de inclusión escolar. Es decir, se trabajan cuestiones vinculadas al contexto social, cultural o situaciones particulares que interfieren en su proceso y trayectoria escolar de aprendizaje. Esos espacios muchas veces eran acompañados y dirigidos por estudiantes que tenían buenas notas y buen seguimiento, de modo que ayudaban a otros chicos con dificultad, todo bajo la mirada del ET.

Asimismo se empezó a trabajar en proyectos institucionales, talleres con docentes y talleres de convivencia escolar con los estudiantes dando lugar a la apertura al campo de la diversidad de intervenciones.

Luego la psicóloga se va del equipo y se incorpora a la actual profesional. La asistente social también se va por cuestiones laborales, pero se sigue trabajando con la misma temática y los mismos objetivos. Se replantean las intervenciones según lo que plantea el equipo directivo o los coordinadores de curso. La última psicóloga que se incorporó pasó a trabajar como preceptora y, en su lugar, se contrata a la actual psicóloga.

Se trabaja en equipo, pero cada una desde su especificidad. La psicóloga trabaja desde el orden vincular y grupal; mientras que la psicopedagoga lo hace desde lo académico y pedagógico.

Dado que mis prácticas tuvieron como finalidad incluirme dentro de un ámbito específico de la profesión para desde allí centrar mi mirada en el desarrollo del rol del psicólogo, en mi caso el ámbito educacional, para identificar sus competencias y desafíos en los tiempos actuales; así como también comprender cuales son las responsabilidades éticas tanto generales (como profesional de la salud mental), como específicas (referidas a incumbencias del ámbito educativa) que debo incorporar a mi formación y, además, poder sumar aquellos métodos y técnicas particulares para trabajar con la población, es que consideré relevante realizar una entrevista de tipo semi dirigida a la licenciada de la institución, para poder dar cuenta de su modalidad de trabajo y cuáles eran los ejes centrales que guían al equipo técnico en el colegio Monseñor de Andrea.

Como observé las modalidades de trabajo del ET durante gran parte del año, comprendí que su eje rector es la integración de los alumnos y las cuestiones más “urgentes” (registro cuaderno de campo, p. 112). Sin embargo, considerando la propuesta teórica precedente sobre el rol y las incumbencias del psicólogo educacional, dirigí mi entrevista a

cuestiones relativas a lo institucional; en primer lugar quería saber si ellas tenían la posibilidad de hacer algún diagnóstico y/o mirada institucional de los cursos, para saber desde donde se enfocan para que su ayuda llegue a donde sea necesaria a lo que responde: “la verdad no, nosotras hacemos un trabajo que va más en el día a día” (registro cuaderno de campo, p. 112).

Al ser este el comienzo de la entrevista, se le plantea a la licenciada que ella también aporte sobre cuestiones que considera pertinentes para que fuera más clara y completa la información que estaba brindando así que, siguiendo esta propuesta, expone el impacto de las DAI en los alumnos: “ya sea si tienen el apoyo o no, si éstas los abandonan o cambian de equipo; el impacto que genera en cada alumno, claramente, puede ser positivo, negativo o cualquier cuestión intermedia. El papel de las familias también es crucial al trabajar con los alumnos, ya que, en ocasiones funcionan como factores protectores al posibilitar la integración, acompañar los procesos de los alumnos y sus necesidades; pero también pueden ser factores de riesgo al ponerse en un lugar opositor y negador de la situación que atraviesan sus hijos (registro cuaderno de campo, p. 112).

Como tenía interés en saber el modo de desarrollar su quehacer profesional en una escuela con una propuesta que apostaba a incluir a quienes se encuentran atravesando diversas situaciones de vulnerabilidad le consulté sobre los modos de dar a conocer su trabajo a la comunidad estudiantil. A lo que me explica que su trabajo lo promueven los preceptores, docentes e integradoras. No obstante, tanto ella como la licenciada en psicopedagogía, se han topado con situaciones inesperadas tales como que su labor se vea dificultada por impedimentos provenientes del equipo interdisciplinario que trabaja con el estudiante o su familia. Al momento de encontrarse en estas circunstancias, como ET, dan a conocer a la institución como a los sujetos involucrados sobre la situación que está aconteciendo, sus alcances y los límites de su quehacer.

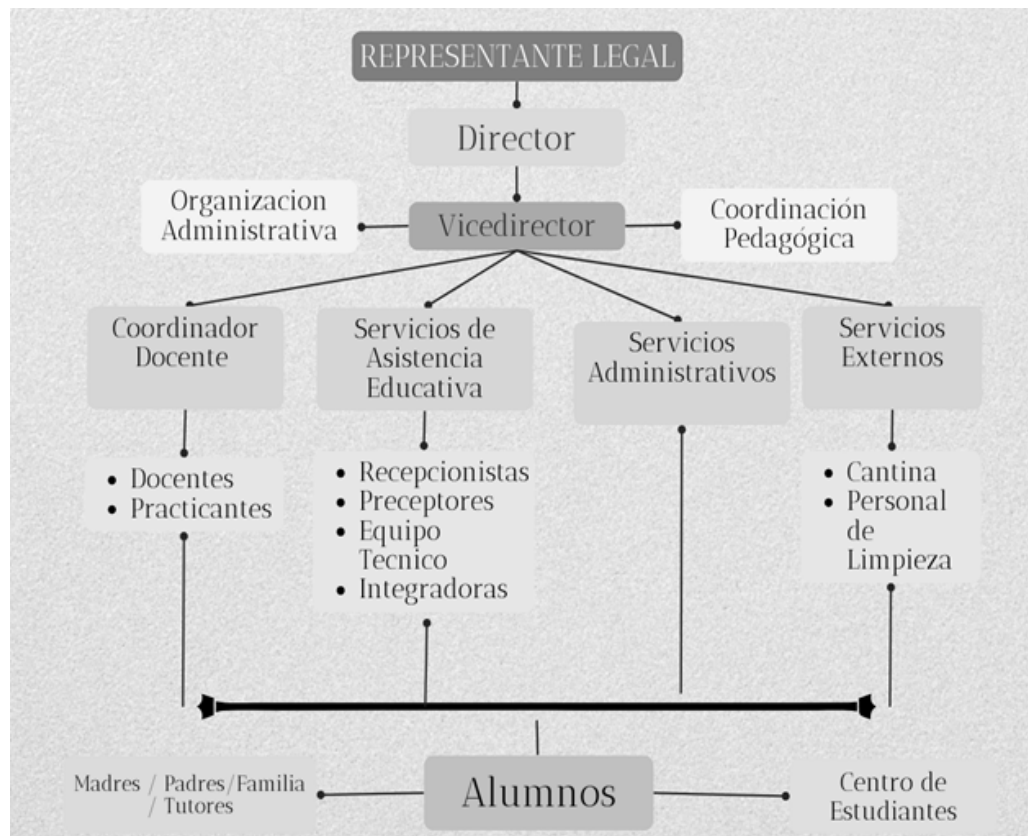
Por otra parte, también quise profundizar sobre los momentos en los que reciben a los estudiantes y cuáles son las temáticas que ellos despliegan sobre ella. A lo que manifiesta que el ingreso de estudiantes a la institución es constante y, además de eso, sus contratiempos son tan numerosos como heterogéneos: “como sabes, en el ámbito educativo los principios rectores son la pedagogía y lo vincular” (registro cuaderno de campo, p. 113).

Al haber observado su trabajo a lo largo del año, entiendo que su eje rector es el pedagógico. Es por ello que me generó cierta inquietud saber quien se responsabiliza por trabajar los modos de vinculación en la institución, especialmente con los estudiantes de primer año; dado que este colegio no cuenta con primaria y, en su mayoría, los alumnos no se conocen antes de ingresar. Sobre esto la licenciada me comenta que esta tarea la desarrolla la directora pedagógica en conjunto con los preceptores, este equipo de trabajo arma un periodo de ambientación con foco en cuestiones referidas a la vinculación, la convivencia y reconocer el espacio físico en el que se encuentra el colegio.

Como la entrevista se dió en el espacio de la biblioteca y con la directora pedagógica como observadora participante, al concluir con las preguntas a la licenciada, la directora considero oportuno comentarnos que la finalidad que persiguen al realizar el periodo de ambientación y durante, al menos, el primer mes de clases es que los estudiantes no comiencen directamente con el contenido curricular de cada asignatura; sino que se familiaricen con el oficio de ser estudiantes y comprendan los valores que propone la institución que son trabajar la convivencia, moverse todos juntos, acompañarse y conocerse.

3.3. Organigrama Institucional

A continuación se muestra el organigrama institucional realizado gracias a los aportes de distintos actores de la escuela.



4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN

El eje de sistematización es “Metodologías activas de enseñanza: un camino para impulsar la promoción de vínculos afectivos, la convivencia saludable y el aprendizaje significativo en estudiantes de primer año de un colegio céntrico de la ciudad de Córdoba”.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General

- ❖ Analizar la promoción de vínculos afectivos, la convivencia saludable y el aprendizaje significativo en estudiantes de primer año.

5.2. Objetivos Específicos

- ❖ Identificar las herramientas propuestas por el colegio para fomentar los vínculos afectivos y el aprendizaje significativo.
- ❖ Comprender el rol del equipo docente y no docente en la promoción de vínculos afectivos, convivencia saludable y el aprendizaje significativo.
- ❖ Reconocer los tipos de vínculos que predominan en las clases con metodologías de enseñanza activas.

6. PERSPECTIVA TEÓRICA

6.1. Adolescencias

“La problemática del ser-en-el-mundo, la implicación en la experiencia, la desposesión y la pérdida de sí mismo, son todas cuestiones que hallamos en la filosofía y que constituyen problemas e interrogantes para el adolescente” (Cartolano, 2006, p. 175). Por ello, es en la adolescencia donde el individuo inaugura sus cuestionamientos sobre su existencia en el mundo. Es gracias a su comprensión abstracta del pensamiento que logra abrirse paso sobre la especulación de su vida.

Rodríguez Tomé (2003) propone que si debemos referirnos a un evento esencial de esta etapa, éste es el desarrollo puberal. Dicho proceso se caracteriza por ser de tipo evolutivo, universal y cuya regulación está grabada en el patrimonio genético de la raza humana, así podemos comprender que se trata de una verdadera metamorfosis puesto que modifica la imagen corporal del sujeto, impulsa nuevas conductas y competencias; además de transformar lazos familiares y sociales.

Esta transformación puede comenzar entre los 11/12 años y trae consigo los primeros signos visibles de la pubertad, y encuentra su fin alrededor de los 18/19 años puesto que los cambios biológicos, psicológicos y psicosociales han finalizado. Sin embargo, es necesario no considerar los procesos puberales y la adolescencia como términos sinónimos, puesto se trata de procesos coetáneos, ya que se producen, entrecruzan y entrelazan.

Debemos considerar como desligados los tiempos de constitución psíquica y los de la constitución subjetiva, ya que esta última implica elementos de orden, no solo de cultura; sino también de relleno ideológico y social. Así, los elementos constitutivos del psiquismo son los modos mediante los cuales el sujeto se representa en el interior de la producción de subjetividad (Bleichmar, 2022).

Por lo mencionado, López Molina (2012) sostiene que

Los procesos de subjetivación de niños, adolescentes y jóvenes no pueden estudiarse prescindiendo de los procesos históricos, culturales, económicos y políticos, ni de sus posiciones y trayectorias en el espacio social, ni de las estrategias de crianza y de los ideales de la época, ni tampoco, por cierto, por fuera de las instituciones por las que pasaron. (p. 87)

En función de lo cual Quiroga (1998) declara que la adolescencia comprendida como una fase del ciclo vital del ser humano, encuentra su inicio en un hecho biológico; la pubertad, que luego se encuentra entramada en un proceso psicosocial variable según la cultura y los momentos históricos que la atraviesan. Es por ello que podemos considerar que esta etapa del desarrollo refiere a un proceso de transición y cambio, no solo para el adolescente; sino también su entorno familiar. Esto se debe a que los cambios que atraviesa el adolescente no son sólo características físicas, sino también psicológicas y sociales. Ya que se incorpora el pasaje de la endogamia a la exogamia, los códigos culturales y el logro de la madurez sexual; dando lugar a la asimilación psíquica de los cambios morfológicos y fisiológicos.

Al contemplar la importancia que reviste la dimensión social dentro la adolescencia es que podemos entender que muchos de los rasgos comportamentales asumidos por los sujetos, se dan por ser manifestados por los adultos como propio de ellos dando como resultado una tensión dialéctica entre lo que el individuo elige ser y lo que la sociedad le impone (Perinat, 2003).

Es por esto que, a modo de conclusión sobre los aportes de ambos autores, podemos comprender el porqué se afirma que el adolescente es un ser tan complejo, tan polimorfo y tan diverso que siempre escapa en algún aspecto a toda definición. Se trata de un hecho complejo y social, pero también desvirtuado por los prejuicios y las encrucijadas que lo

atraviesan; lo social e individual, lo natural y cultural así como también lo fisiológico y lo simbólico.

En este sentido, a modo de síntesis, Grassi y Córdova (2020) indican que estudiar el desarrollo saludable en adolescentes, implica considerar el contexto histórico, las condiciones sociales, lo familiar, los vínculos e instituciones por las que transita como parte del proceso. Por ello, también señalan que aparecen conflictos, incertidumbres, regresiones, desvíos que son más esperables que los logros o metas claras y lineales.

6.2. Instituciones Escolares

Fernández (2013) propone que durante el origen de toda experiencia humana, en el nacimiento de un nuevo ser, debemos considerar la relevancia que cobran las tramas relacionales, las situaciones reguladas por la pluralidad de instituciones, el proceso de socialización y el efecto que cada una de estas aristas tiene al dar lugar a la conformación de la subjetividad y el futuro funcionamiento de los reguladores sociales del sujeto.

Es por ello que debemos comprender el valor de las instituciones y el modo en que conforman unidades organizacionales concretas donde se especifican el espacio geográfico, imaginario y simbólico que, a posteriori, intervendrán con las tensiones precedentes dando como resultado un espacio de seguridad, pertenencia y desarrollo que, simultáneamente, también implicará la enajenación, la exclusión y el sufrimiento.

Por este motivo considero pertinente la siguiente cita:

La institución universal Escuela es el resultado de la especialización –en un tipo particular de establecimiento– de una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja. Cada escuela es el ámbito que concretiza, a nivel singular, una norma o modelo de tipo universal: el vigente en nuestra cultura. (Fernández, 2013, p. 26)

Además, Fernández (2013) expone que al investigar las representaciones colectivas acerca de la escuela podemos advertir que cuenta con ciertos rasgos que son de carácter universal, a los que se les adicionará otros que son la suma de la experiencia particular de los sujetos han resultado significativas.

A modo de reflexión podemos pensar que las instituciones representan aquellos guardianes del orden establecido que brindan al sujeto el cuidado de una lógica que da lugar al orden de su mundo que, de otra manera, sería caótico y amenazante.

En cuanto a la institución escolar, “tan criticada, tan vapuleada por derecha y por izquierda, tan acorralada en su función, sigue siendo el lugar privilegiado para tender puentes entre los segmentos para armar algo, distintos y significativo con los fragmentos dispersos” (López Molina, 2015 p. 73).

Dada la circunstancia actual se debe tener en consideración el efecto de la pedagogía latinoamericana, en la que Freire plantea como fin de la educación humanizar al sujeto, impulsando en el estudiante una actitud activa en la construcción del conocimiento. En este lugar, el educador fomenta en sus estudiantes la curiosidad, creatividad y actitud crítica; dando como resultado una educación que problematiza e independiza (Freire, 2005).

6.3. Metodologías Activas de Enseñanza

Bernal González y Martínez Dueñas (2009) exponen que nuestro aprendizaje se da de manera natural, no obstante la tarea de enseñar se ha tornado más compleja con el paso del tiempo, Prensky afirma (2001, p. 1) “nuestros estudiantes han cambiado radicalmente. Los estudiantes de hoy ya no son las personas para las que nuestro sistema educativo fue diseñado para enseñar”.

Esto nos impulsa a evolucionar los modos de trabajo docente con el fin de optimizar las metodologías para lograr un aprendizaje accesible para los alumnos.

La situación deviene de una era de diversificación presente desde 1990, en esta época las aulas no se tornaron más grandes en términos físicos, sino más heterogéneas como consecuencia de las diferencias de las capacidades, motivaciones y base cultural de los estudiantes. Por consiguiente, caen los modelos tradicionales de educación donde se presentan clases magistrales acompañadas de tutorías dando lugar a un nuevo modo de pensamiento: “la educación de calidad consiste en estimular a los estudiantes para utilizar los procesos de aprendizaje de forma espontánea, cobrando así relevancia el papel del estudiante por encima del papel del profesor” (López y Leal, 2002, p. x).

Para dar respuesta a esta nueva demanda, surge la propuesta de las metodologías activas de enseñanza las cuales se sustentan en tres ideas principales: 1) el alumno es un protagonista activo de su proceso de aprendizaje; 2) el aprendizaje se caracteriza por ser social, es decir, el alumno aprende más si se relaciona y comunica con sus pares; y 3) los aprendizajes deben ser significativos. Con esto nos referimos a que debe ser realista, viable y complejo con el objetivo de que el estudiante encuentre relevancia en la transferencia de dicho contenido. Podemos comprender que la propuesta tiene sentido al momento de asimilar que el estudiante debe ser un sujeto activo y participativo de su proceso educativo (Espejo, 2017).

De esta manera, López Altamirano et al., 2022, declaran que se trata de un proceso constructivo y no receptivo; puesto que se ha estudiado la relevancia de la estructura asociativa dentro de la memoria. La psicología cognitiva ha demostrado que el conocimiento se encuentra articulado en redes de conceptos nominadas redes semánticas, éstas funcionan incorporando la información nueva a una red preexistente.

Otro atributo distintivo de las metodologías activas es que el aprendizaje se caracteriza por ser autodirigido, en otras palabras, que la evolución de habilidades metacognitivas, estimula un mejor y mayor aprendizaje. La propuesta de estas metodologías se sustenta en los fundamentos teóricos desarrollados por Piaget, Vygotsky y Ausubel; ellos manifiestan que los estudiantes deben involucrarse de modo activo, responsable y autodidacta en su proceso de aprendizaje. En consecuencia, si estas propuestas no se brindan los alumnos se ven envueltos por la desmotivación, el desinterés lo que resulta en un bajo rendimiento académico (López Altamirano et al., 2022).

Entonces podemos hipotetizar que la clave del éxito en el desarrollo de las metodologías activas consiste en tener presente que lo primordial es el alumno, como sujeto individual en relación con sus pares, docentes y materiales y, sin olvidar la importancia de las cuestiones vinculadas a su emocionalidad.

Cabe destacar que esta propuesta tiene como eje central al estudiante. Tradicionalmente, eran considerados como sujetos pasivos y se destacaban características desfavorables tales como su compromiso pobre, concentración reducida, participación mediocre y un nivel de motivación imperceptible; todo esto en el marco de una clase donde se emplea el método expositivo, donde el alumno se limita a tomar apuntes sobre lo que ve en el pizarrón o enuncia el docente a cargo (Sierra Gómez, 2013).

Es por ello que la estrategia de las metodologías activas dan lugar a una propuesta innovadora al situar al estudiante como un sujeto activo, puesto que ya no debe limitar su tarea simplemente a oír; sino también a leer, cuestionarse, escribir, discutir, aplicar conceptos, utilizar reglas y principios. De esta manera, el estudiante está en constante exposición de situaciones que le exigen operaciones intelectuales de orden superior como lo son analizar, sintetizar, interpretar, inferir y evaluar (Hipolito Gonzalez, 2000). Así, el estudiante es

responsable del proceso, ya que debe reflexionar sobre lo que aprende, lo que debe aprender y lo que aún le falta por aprender, expone la autora.

El objetivo que persigue esta metodología es que los estudiantes adquieran más responsabilidad sobre las actividades que desarrollan, ya que deben identificar cuando requieren más información y de qué tipo, deben darse cuenta de la importancia de desarrollar habilidades de orden superior, aprender a hacer y ser, dar cuenta de lo aprendido y tener la capacidad de transmitirlo a situaciones nuevas y otras personas (Sierra Gómez, 2003).

De este modo, la autora propone que al adoptar los principios del *learning by doing* o el de *hands on*, se da lugar a la formación y construcción de las nociones mediante la acción propia. Así, se da un aprendizaje de tipo directo, mediado por la experiencia y descubrimiento; el cual nos permite pensar al estudiante como un artesano de su propio conocimiento.

Coe et al. (2020) proponen que el alumno debe reflexionar y practicar usando nuevos conocimientos y habilidades con el objetivo de desarrollar una comprensión más profunda y duradera a largo plazo. En el caso de las prácticas, en primer año se desarrolló un proyecto que buscaba fomentar en los alumnos y docentes el aprendizaje significativo, mediante la propuesta de la lombricultura.

En la línea de trabajo que proponen las metodologías activas de enseñanza se plantea un aprendizaje de tipo social, por lo tanto se debe destacar el rol que juegan los otros estudiantes en las metodologías activas. Johnson et al. (1998) ponen de manifiesto que los alumnos se favorecen de la interacción con sus pares, puesto que ésta les da la posibilidad de escuchar de forma crítica, a cuestionar sobre temas que aún no logran comprender y expresar dudas sobre aquello sobre lo que no están de acuerdo. Lo que resulta en la posibilidad de producir nuevas aptitudes y habilidades.

Asimismo Sierra Gómez (2013) declara que es en el encuentro con el otro donde los alumnos tienen la posibilidad de percatarse que cada individuo tiene su modo particular de encarar una tarea determinada. Esto da lugar a la posibilidad de enfrentarse con la realidad, no siempre vamos a estar de acuerdo con la perspectiva del otro y, aún así, debemos ser respetuosos con ellos.

Coe et al. (2020) postula que la teoría que da origen al aprendizaje activo es la del Constructivismo Social, la cual propone que el aprendizaje se da a través de la interacción social con otros sujetos involucrados en el mismo, tales como los demás alumnos y/ o los docentes. Un representante de esta teoría es Lev Vigotsky, quien define la zona del desarrollo próximo. Dentro de esta esfera se desarrollan las actividades del aprendizaje activo puesto que es donde ambas propuestas encuentran su punto en común: que el alumno participe en su proceso de enseñanza y aprendizaje desde la elaboración del conocimiento y su posterior comprensión.

Sanchez Sanchez (2019) toma los aportes de Vigotsky, quien propone que el desarrollo es de tipo social, dado que el contexto que atraviesa al individuo juega un rol primordial en su proceso de aprendizaje. De este modo, los procesos activos de enseñanza implican una actuación constante por parte de cada uno de los alumnos y, al mismo tiempo, la colaboración grupal ocupa una parte esencial para el correcto desenvolvimiento del aprendizaje en los individuos.

Continuando con la importancia que reviste del grupo de pares, Olave Moreno et al. (2021) manifiestan que la autorregulación es un mecanismo que da lugar al estudiante y sus compañeros para interesarse, formular metas, revisar sus primeras nociones, llegar a diferentes acuerdos además de reflexionar sobre las maneras en la que se asimila el conocimiento y se comporta en consecuencia del mismo. Es Vigotsky (1962) quien afirma que el estudiante no sería capaz de desarrollar todo su potencial sin relacionarse con el resto.

La propuesta teórica de los autores da como resultado que al discutir con un compañero, promueve la posibilidad de compartir, clarificar y distribuir el conocimiento entre ellos.

Otro actor implicado en esta trama metodológica es el docente, quien debe ocupar el lugar de un guía que busca orientar, motivar y retroalimentar a sus estudiantes, todo desde una posición de acompañante de la acción educativa. Como se mencionó con anterioridad el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno, él es el centro y necesita que el docente sea lo suficientemente plástico/ flexible como para reaccionar de la mejor manera ante los aportes que pudieran surgir, dando soluciones o devolviendo a los alumnos sus propios cuestionamientos y pensamientos (Sierra Gomez, 2013).

Sin embargo, la autora manifiesta que no se trata de que el alumno esté construyendo su conocimiento en conjunto con sus pares sin control del docente. El docente ha sido, en sus orígenes, un simple transmisor de conocimientos encargado de que el alumno sea un mero receptor de los mismos, sin mucha influencia en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el cambio de paradigma propone que el docente debe asistir al estudiante mientras éste toma responsabilidad por la creación de su propio aprendizaje. Así, el profesor es un facilitador del acceso al conocimiento y un guía del proceso.

6.4. Aprendizaje Significativo

La teoría del aprendizaje significativo encuentra sus orígenes como una propuesta alternativa al modelo de enseñanza y aprendizaje, buscando potenciar el descubrimiento y potenciando el activismo del estudiante (Rodriguez, 2011). Una buena pregunta sería cuál es la conexión de esta propuesta áulica con la Psicología y, lo positivo, es que hay una respuesta. Se trata de una teoría psicológica dado que se centra en los procesos mismos que el sujeto debe poner en juego para generar conocimiento, su foco atencional será dirigido a lo que

sucede en el espacio áulico, la esencia de ese aprendizaje, las condiciones para que se produzca , sus resultados y evaluación.

Es también una teoría de aprendizaje porque ésa es su finalidad, pues aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo (Rodríguez, 2011. pp. 30-31).

La psicología del aprendizaje en el aula se centra, fundamentalmente, en la adquisición y retención de grandes cuerpos de significado. El aprendizaje significativo va a englobar la adquisición de nuevos significados, los cuales son resultado del aprendizaje significativo. Ahora bien, la naturaleza de este tipo de aprendizaje radica en que las ideas manifestadas simbólicamente están vinculadas de manera sustancial, para el alumno, esto implica que ya domina algún aspecto de su estructura de conocimiento. Entonces se puede afirmar que el alumno tiene la capacidad de relacionar de manera sustancial el material nuevo con su estructura cognoscitiva.

Ausubel et al. (1983) exponen los diferentes motivos por los cuales un alumno aprende por repetición: 1) aprende que las respuestas sustancialmente correctas, desprovistas de relación fiel con la materia significativa, son consideradas incorrectas; 2) por cuestiones relacionadas a la ansiedad y/o fracasos reiterados carecen de confianza para aprender significativamente; y 3) puede darse en situaciones donde el alumno está controlado por la presión. Como consecuencia de ello, suele resultar más fácil para el alumno aprender de memoria ciertos términos, enunciados y/u oraciones; en lugar de comprender su significado.

Si reflexionamos sobre cuales son las condiciones para que se dé lugar al aprendizaje significativo, podemos mencionar dos: la primera refiere a la presentación de un material que sea potencialmente significativo. Así, nos referimos a que tenga un significado lógico, esto es, que esté vinculado de forma sustantiva a la estructura cognitiva de quien aprende. La

segunda requiere que el alumno presente la voluntad de aprender. A pesar de que la segunda afirmación ponga en el centro la actitud proactiva del alumno, también es indispensable que el docente ocupe una posición directiva de una tarea con un doble propósito; por un lado deberá introducir al alumno dentro de la cultura y el aprendizaje pero, además, debe lograr que el estudiante de forma a sus contenidos y modifique sus aprendizajes.

Teniendo en consideración lo expuesto en el párrafo precedente, es pertinente aclarar que son las metodologías activas de enseñanza las que fomentaron dos características del aprendizaje: 1) socialidad del aprendizaje. Para que un sujeto aprenda, necesita vincularse con otros, de este modo se estimula y favorece el diálogo e intercambio de ideas. 2) Interactividad del aprendizaje, aquí las autoras se refieren al empleo de nuevas tecnologías que contribuyen a la generación de comunidades de aprendizaje, favoreciendo la interacción y traspasando las barreras del tiempo y la distancia (Bernal González y Martínez Dueñas, 2009).

¿Cómo se concibió originalmente el aprendizaje significativo? ¿Qué significado le dio Ausubel?

El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos «par excellence» para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. Sin duda la adquisición y la retención de grandes corpus de información es un fenómeno impresionante si tenemos presente, en primer lugar, que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, sólo podemos captar y recordar de inmediato unos cuantos elementos discretos de información que se presenten una sola vez y, en segundo lugar, que la memoria para listas aprendidas de una manera memorista que son objeto de múltiples presentaciones es notoriamente limitada tanto en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que

se sometan a un intenso sobreaprendizaje y a una frecuente reproducción. La enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter no arbitrario y su sustancialidad (no literalidad). (Ausubel, 2002, p.47)

Actualmente la propuesta sobre el aprendizaje significativo, desde el punto de vista de Novak (1998, p. 13) adquiere una connotación humanista: “El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano” al resaltar el peso de la experiencia emocional.

6.5. Vínculos Afectivos

Constituir lazos, tejer y forjar tramas junto a otros, es lo que dota de sentido a nuestro existir. De este modo, los humanos hemos logrado, por medio del lenguaje, comunicarnos y transmitir conocimientos y sentimientos de una generación a otra. Lo que nos hace ser quienes somos es nuestra capacidad de simbolizar y aprender; mediante el lenguaje, los pensamientos y las emociones nos fundan como individuos (Kaplan, 2018). Por lo tanto, se propone a la sensibilidad, como hecho cultural, es, por tanto, biográfica e histórica, y se constituye en entramados particulares donde lo objetivo y lo subjetivo se articulan necesariamente (Kaplan, 2021, p. 9).

Catelli (2018) pone de manifiesto que, si concebimos la educación como un contexto donde se construye a los individuos, sus proyectos de vida se ponen en movimiento las estructuras que los sobredeterminan y se descubren potencialidades de despliegue en las subjetividades que se ponen en juego, tanto en docentes como alumnos. Así el vínculo con el otro se trata de una acción inicial de la salida del encierro narcisista, el reconocimiento del otro, la empatía y la comprensión del sujeto.

Si “toda educación es siempre una pos educación”, aquel encuentro primario, que marca el encuentro del sujeto con lo social, representado en el asistente que lo

recibe en este mundo, va a ser pródigo de consecuencias y sostén inicial de una primera escena que potencialmente tendrá lugar en los vínculos con otros representantes de lo social, especialmente en la educación (Catelli, 2018, p. 49).

De este modo, el deber de la escuela es aumentar las oportunidades para construir respeto, reconocimiento y el cuidado hacia sí mismo, como a los demás. Así, lo que se busca es sujetar el orden escolar puesto que éste dará lugar a la construcción de tramas y prácticas de tipo afectivas. Por esto, es fundamental el lugar que ocupa la escuela en la estructuración de las miradas y valoraciones subjetivas; dado que tanto sujetos como grupos forman su autoimagen con base en la mirada que los otros habilitan. En caso que el individuo sea señalado como un extraño, apartado de los estándares de lo denominado normal, será estigmatizado y subalternizado. (Kaplan, 1992).

Entonces dado que se considera la barrera emocional como la herramienta esencial que brinda el poder en los grupos, Elias (1999) da a conocer dos categorías: la de vínculo afectivo y la de valencias afectivas, las cuales se entienden como necesidad humanas y nexos de unión social.

7. MODALIDAD DE TRABAJO

La propuesta de este escrito tiene como finalidad desplegar la sistematización de la experiencia que tienen, como punto de partida, las prácticas pre profesionales. Pero, ¿a qué me refiero con sistematización? Se trata de:

Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara Holliday, 2011, p. 4).

Todo esto se realiza con el fin de obtener un aprendizaje crítico de la experiencia que se atraviesa.

7.1. Caracterización de los Sujetos

El trabajo será realizado sobre una población meta de 48 alumnos de 1° año del colegio Monseñor de Andrea, de los cuales 23 pertenecen a la división "A" y 25 a la división "B". Además se incluyen otros actores institucionales fundamentales dentro de la trama institucional, tales como el equipo directivo, el equipo técnico, secretarías, preceptores, entre otros.

Dentro de la población meta nos encontramos con estudiantes con diversas características ya que, como mencione con anterioridad, las aulas actuales están teñidas por la heterogeneidad de capacidades, valores y cultura que trae cada uno de los estudiantes. En este caso, dentro de la muestra, encontramos un solo alumno repitente , dos alumnos con Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) y un alumno con Trayectoria Escolar Alternativa (TEA).

7.2. Aspectos Éticos Implicados

Como sabemos, nuestro quehacer profesional se encuentra regulado por el Código de ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina. Este tiene como propósito proveer los principios generales, así como también normas deontológicas. Así, los primeros refieren a las funciones obligatorias de las prácticas, mientras que los segundos son obligaciones para el ejercicio profesional que tienen de base a los principios mencionados.

Es por ello que los principios que guían mi práctica se basan en:

- El respeto por los derechos y la dignidad de las personas
- Competencia
- Compromiso profesional y científico
- Integridad
- Responsabilidad social

7.3. Instrumentos de Recolección

La información fue recolectada mediante diferentes técnicas: observación participante, talleres, grupos focales y diario de campo.

La observación participante entendida como “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogman, 1984, p. 31). Hemos entrado a diversas clases con el fin de recolectar información sobre los modos de trabajo de los alumnos dentro del aula, cómo se relacionan con los docentes y sus pares, y de qué modo se realizan las propuestas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Castagno (en Beltran, 2012) propone al taller en este contexto como un dispositivo con una doble finalidad, por un lado la capacitación y, por el otro, la intervención. Esta última

se enlaza a la investigación-acción, o sea, representa una metodología focal para profundizar y formar conocimiento.

Por su parte, “los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2017, p. 52).

8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

8.1. Recuperación del Proceso Vivido

La Práctica Profesional Supervisada encontró sus inicios en una charla virtual que se dió a mediados de noviembre del año 2022, donde los alumnos de la materia junto a sus referentes contaron sus experiencias y, quizá sin saberlo, fueron el primer contacto con la ilusión de acercarme al tramo final de la carrera.

A comienzos de 2023 comenzó la materia y la euforia inundó a cada uno de los alumnos, yo incluida. Empezamos por conocer al equipo de cátedra y las propuestas que cada uno de los referentes hacía de sus instituciones. Sin embargo, me preocupó el hecho de no haber escuchado nada que llamará particularmente mi atención; hasta que habló la profesora perteneciente al Contexto Sanitario, quien hablaba maravillas de la Fundación Pro Salud. En ese momento comprendí que era lo que anhelaba y me enfoqué en entrar a ese espacio como practicante.

A pesar de ello, el día de las entrevistas, comprendí en profundidad la propuesta y eso que me había embelesado en un primer momento no volvió a aparecer. Me preocupé mucho, no había nada que me entusiasmará y llegue, incluso, a cuestionarme si tenía la vocación suficiente para hacer esto. Lo bueno fue que la situación no se prolongó, ya que en esas entrevistas estaba la referente del Contexto Educativo, quien con dulzura y pasión comentó cosas realmente hermosas e interesantes para formar parte de ese contexto.

Otro factor protector fue que una de mis compañeras de la facultad desde 1° año, había elegido en un primer momento la Fundación Pro Salud para hacer sus prácticas y, luego, resonó con las palabras de la profesora del Contexto Educativo al igual que yo. Solo habíamos trabajado juntas en 4° año, en las prácticas de Psicología Educativa, y había sido una experiencia realmente gratificante. Recordaba su nivel de compromiso y buena predisposición, lo que hizo que todo tuviera sentido. Finalmente solicité a las profesoras que me tuvieran en consideración para realizar mis prácticas en el colegio Monseñor de Andrea.

Una semana más tarde nos enteramos que quedamos en la práctica elegida lo que desató euforia colectiva ya que, la mayoría, quedó en los espacios que había anhelado.

Las prácticas iniciaron en abril, donde hicimos el primer acercamiento institucional. Antes de asistir al colegio nuestra supervisora nos había comentado que la filosofía del mismo estaba teñida por la ideología de Paulo Freire. Esto hizo que tuviera que leer su obra para comprender qué podría encontrarme en este espacio.

Llegó el primer día de prácticas oficiales, fuimos a conocer la institución, sus docentes y el Equipo Técnico (ET). Allí comprendimos los orígenes del colegio y los valores que el mismo persigue desde sus inicios, quienes son sus principales destinatarios y, desde aquí, pude comenzar a reflexionar sobre el espacio que se le da a los alumnos y las herramientas de las que se valen para trabajar. También se explicó que debíamos prestar atención a cuestiones edilicias tales como no contar con luz natural, espacios verdes, vegetación y espacios de esparcimiento ya que éstas impactan directamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

A su vez, el espacio de la institución tiene una división tácita entre la escuela y la casona. El área de la casona cuenta con el área física del ET (no solo tienen sus elementos de trabajo, sino también un espacio para desarrollar reuniones con alumnos, padres y/o equipos interdisciplinarios) y, además, hay otro ambiente destinado a distintas reuniones, como por ejemplo, la que inauguró nuestra práctica. Es importante comprender que la escuela y la asociación se vuelven una única institución en el año 2006 planteando una propuesta educativa superadora: “el colegio trabajaría con aquellos que lo necesitan más; los alumnos repitentes. Además que se plantea un programa educativo desde la perspectiva social que se maneje desde una educación dinámica y flexible” (registro cuaderno de campo, p. 8).

Los lineamientos propuestos quedaron claros desde el primer día que charlamos con el director y el ET. Buscan desarrollar la escuela como un espacio de vinculación entre alumnos y éstos con docentes, donde se pueda aprender desde la experiencia con ideales de justicia social. Es importante comprender que “la propuesta del colegio nace de la idea de que hay que arriesgarse, jugársela y animarse a romper las estructuras dadas” (registro cuaderno de campo, p. 8). Así proponen que la educación debe poner en el centro al alumno y no al docente y sus prácticas.

Si bien el espacio físico que tiene asignado el ET es la casona, decidimos ir a la biblioteca para poder ver otros espacios donde el colegio desarrolla sus actividades. Al integrarnos en este espacio comprendimos profundamente cuestiones referidas a los programas docentes propuestos por el ministerio de educación cuyas prioridades eran: (1) ver las materias más importantes (Matemática, Lengua y Ciencias), (2) más tiempo en la escuela con más espacios de aprendizaje y (3) buen clima institucional, ya que “se busca el consenso entre la institución, los alumnos y su familia. La propuesta apuesta a fortalecer el diálogo” (registro cuaderno de campo, p. 10).

Otro elemento significativo a tener en cuenta es la heterogeneidad de los alumnos que asisten a la escuela. El discurso institucional está sesgado por alcanzar la inclusión, a cualquier costo, ya que se reciben alumnos que sufren vulnerabilidad pedagógica, es decir, aquellos alumnos que requieren acompañamientos en el aprendizaje puesto que no están escolarizados. En esta línea, también hay vulnerabilidad económica, social, de contexto y, no debemos olvidar, las repercusiones que dejó la pandemia. Y, en esta heterogeneidad, se encuentran los jugadores del equipo del Club Atlético Belgrano (en adelante CAB) quienes deben tener un nivel académico y de salud casi ideales, por lo que el colegio forma parte crucial de este acompañamiento. Algunos de los alumnos que juegan para CAB viven en

residencias puesto que vienen del interior o, incluso, de otras provincias, de modo que necesitan un acompañamiento más guiado en términos institucionales.

Entonces, a modo de síntesis, lo que se busca es generar espacios de contención y escucha para los jóvenes, fortalecer los vínculos sanos intra e inter institucional y poder dar herramientas para que lleguen más allá de la escuela. Es por ello que se asientan en la educación emocional y, desde ella, buscan diseñar espacios destinados a temáticas que presentan como ejes la convivencia, la escuela como espacio de encuentro, el otro como quien me constituye y constituyo, el respeto. “Pero, como nos han mencionado con anterioridad se dió un quiebre en la pandemia dando como resultado una pérdida de pertenencia institucional, problemas de salud mental más marcados, dificultades en el aprendizaje y acceso al conocimiento” (registro cuaderno de campo p. 11).

Así el panorama que se ve en la escuela está dirigido, principalmente, al acompañamiento y sostén de los alumnos con trayectorias acompañadas ya sea por las DAI (Docente de Acompañamiento a la Inclusión), docentes y/o pares pedagógicos (compañeros que acompañan la trayectoria para que no sean excluidos por el sistema educativo).

Es desde este lugar que la escuela debe funcionar como un espacio de convivencia, ya que se busca que no haya diferencias y/o distinciones entre los alumnos, a pesar de contar con realidades económicas y socioculturales dispares, donde prima la vulnerabilidad en estos aspectos (registro cuaderno de campo p. 10).

Al conocer la propuesta institucional, empecé a pensar sobre el lugar que ocuparía dentro de la institución, de qué modo daría forma al rol del psicólogo educacional y cuál era la demanda que la institución solicita.

Tuvimos el primer encuentro con los alumnos de 1° “A” y fue muy interesante, puesto que solicitamos que los alumnos se presentarán y contaran algo de si mismos. Todo venía tranquilo, hasta que se presentó uno de los alumnos y, al contarnos su nombre y la historia del

mismo, otro compañero comentó que siempre hace comentarios que generan malestar. Hablé con otras alumnas que me relatan que siempre es así, que no presta atención y está al pendiente del celular, lo que generalmente detiene las clases hasta que hace caso.

Momentos después llegó el director quien nos pidió que trabajemos con el lombricario y, allí, pudimos acercarnos al sentido de la actividad. Vimos cómo la interacción, cooperación de los alumnos así como los ánimos que observamos en el aula, cambiaron.

Con el pasar del tiempo empecé a visibilizar situaciones que mostraban las diferencias entre el discurso dado por el director y la realidad que acontece dentro y fuera de las aulas. Esto me ayudó a agudizar la mirada sobre la institución. De esta manera, comprendí que el modo de trabajar del psicólogo educacional debe ser flexible, dinámico y de tipo mediador; ya que las lecturas de un día, pueden quedar desactualizadas en poco tiempo y las dinámicas deben tener la capacidad de mutar según las demandas del día a día.

Algo presente en cada momento de la escuela es la importancia de la convivencia y el respeto entre todos, se hace hincapié en esto desde que ingresan a la institución hasta que finaliza la jornada. De hecho, el proyecto de la lombricultura tiene sus bases en esta idea de compartir y aprender desde y en pos de una convivencia saludable.

Otra temática recurrente en la institución es la necesidad y acompañamiento de la salud mental de los estudiantes. Sin embargo, la demanda siempre está puesta desde lo negativo y la falta. Con mi compañera explicamos cuál es el rol del equipo técnico, como pueden acceder a él e, incluso, de qué modo pueden acceder a servicios de salud mental (por fuera del colegio) en caso necesitarlo; pero siempre remarcando que en la escuela se trabajan cuestiones vinculadas a lo pedagógico y no a lo clínico.

Continuamos nuestra práctica y dirigimos nuestra mirada hacia los alumnos de 2° “A”, ya que habían estado presentando ciertas dificultades en torno a la convivencia, el

respeto y los límites hacia algunos docentes y/o compañeros. De este modo, buscamos reforzar los valores que traen y profundizar el trabajo sobre los vínculos.

Otra cuestión importante trabajar fue con el alumno de 2° año, suele estar en la biblioteca durante el horario de clase, no está muy integrado a los grupos de trabajo y su situación familiar es bastante compleja.

Esta situación nos hizo pensar en que podíamos responder la demanda sobre las cuestiones relacionadas a la convivencia, los vínculos y los afectos desde la perspectiva de la ESI.

También pudimos presenciar algunas reuniones del ET con alumnos que necesitan acompañamiento para su integración y/o educación por lo que pensamos desde un espacio con una tarea doble: por un lado pensar las adecuaciones que deben hacerse a los alumnos por parte de la Pedagogía; así como también cuestiones relacionadas a lo cognitivo desde lo que pueda ofrecer una mirada la Psicología.

Para continuar con la mirada institucional que proponemos acompañamos a los alumnos de quinto y sexto año a la experiencia Endeavor. La misma fue propuesta para los años más grandes porque se trata de un encuentro de emprendedores y, al conocer la propuesta que hace el colegio, era interesante poder ver cómo se complementa la cuestión que viven los chicos en el colegio ya que tienen sus propios emprendimientos para recaudar fondos para la institución y cómo ven reflejado esto en los discursos de emprendedores que han llegado muy lejos en Argentina.

Nos pareció una propuesta excelente motivadora y superadora, sin embargo no cumplió con sus objetivos puesto que los chicos estaban dispersos las charlas tenían que tener una inscripción previa de la cual no fueron mencionadas y el centro no fue puesto en el alumno sino en los adultos que iban a las reuniones; lo que dejó por fuera una dinámica

activa del individuo centrándose en una postura adultocéntrica nuevamente es lo que la institución intenta desterrar.

Como tendemos a hacer recorrido institucional y tratamos de escuchar distintas historias que atraviesan el colegio, nos topamos con otra de las realidades que viven los alumnos y como la institución funciona como un factor protector. El colegio busca realizar acciones reparadoras, si se dan circunstancias que consideran que no son positivas para los alumnos y es interesante como la propuesta no es un castigo que busca una sanción tradicional (forma, apercibimiento o amonestación), sino hacer actividades que permitan reinsertarse y generar un sentido de pertenencia, a modo de acompañamiento del alumno en la institución.

Es importante pensar cómo todo esto se complejizó durante la época de pandemia, cómo el acompañamiento y sostén de los lazos de los alumnos cambió y el modo en que esto aún hoy incide en este espacio. No obstante, es necesario reconocer que los alumnos piden límites y la institución los pone desde una lógica de tener la posibilidad de cambiar e, incluso, mejorar y nosotros estamos para acompañarte en eso.

Mientras realizaba la mirada institucional no dejé de lado el proyecto, casi central, de 1° año, sin embargo es importante destacar que son los alumnos quienes sostienen este proyecto. Es importante remarcar que, con este proyecto, se traza la diferencia entre los primeros años; ya que es una propuesta que prioriza a 1° año “A” por ser más rebelde y “mal portado”.

También pude observar cómo las dinámicas áulicas cambian de docente a docente, cuáles son los docentes que se adaptan a la propuesta institucional, cuáles no y por qué, qué se hace desde el equipo directivo, cuál es el acompañamiento que logran hacer y ver cómo evoluciona las prácticas a lo largo del tiempo y el modo en que evoluciona el colegio y sus propuestas.

A todo esto como el tiempo pasa muy rápido en las instituciones escolares, llegó el mes de junio y nos dimos cuenta que por diversas causas ha sido bastante intermitente el trabajo en el lombricario, me di cuenta que si F no está en la institución el espacio como coordinadores pedagógicas del proyecto de la lombricultura no se puede sostener tan fácil ya que hay impedimentos externos genera malestar y molestia que nosotras estemos con los alumnos en distintos espacios lo que dificulta por supuesto el trabajo y el sostén del proyecto.

Como consecuencia, dejar de lado el proyecto generó que los alumnos no tuvieran interés en trabajar; lo que es completamente comprensible pues los chicos necesitan tener una continuidad el proyecto. Aún así decidimos continuar con nuestro trabajo y lo logramos hasta cierto punto. También empezamos a pensar situaciones de cómo trabajar a 2° año.

Otra situación interesante fue ver interactuar al director con la inspectora, nuevamente este discurso de la fortaleza, el trabajo por proyectos, la interdisciplinariedad y las dinámicas flexibles de la propuesta educativa todo este discurso que había estado implantado desde el primer momento que, a nosotras nos enamora de la institución, se repite. Pero ahora hay una cuestión diferente, actualmente vivimos y transitamos la institución, sabemos qué parte se cumple y que hay por fortalecer.

Se ha propuesto trabajar con esto y con los docentes en general no para brindar herramientas, pero nos comentan que es muy difícil hacer esto porque los profesores no disponen el tiempo.

A mitad de año fue interesante ver como en todas las instituciones se perdió el ideal que regía sobre nuestras prácticas e institución. Nosotras creíamos en el discurso que habíamos recibido y sentíamos que todo era como se habló en la primera reunión, sin embargo el modo en que esta mirada decae y en el espacio se pone en tensión la realidad con esta cuestión discursiva dejó una sensación amarga, pero enriquecedora ya que pudimos

darnos cuenta de bueno si esto es así y nosotros queremos lograr algo diferente, el cambio somos nosotros.

Para finalizar esta primera etapa del año en nuestra institución se hizo la muestra de final de etapa, fue muy interesante ver cómo estas alumnas que desde el momento uno se mostraban como responsables proactivas y realmente incentivadas por el proyecto fueron quienes dieron la cara para presentar el proyecto para llevarlo a cabo para demostrar que lo que ellos habían hecho era valioso se podía sostener era necesario y podía tener un alcance realmente muy grande. El problema fue que estas alumnas fueron solicitadas por la mayoría de los profesores dando lugar a un doble discurso, nuevamente.

Al día siguiente hicieron la muestra los años más altos del cole y realmente fue una cosa de locos los que han logrado los proyectos es realmente hermoso, todos se llevaron una sorpresa enorme, especialmente, los padres.

Debido a que en julio es el receso invernal, retomamos nuestras actividades el 26 de julio y volvimos con las pilas recargadas, listas para continuar con nuestras actividades. Desde el ET nos comentaron las distintas formas de continuar con el trabajo, también nos comentaron que H trabajaría ciertas cuestiones con los alumnos de 1° y 3° año, es importante recordar que esta preceptora cambió su rol dentro del colegio para tener intervenciones más significativas.

Me pareció súper interesante saber esto, por lo que solicité estar en ese espacio y la verdad funcionó bastante, bien los chicos prestaron atención. Sin embargo, se da la misma situación puesto que solo se trabaja con los “alumnos que no se portan de acuerdo a lo esperado”.

Para finalizar esta recuperación del proceso vivido, me queda claro que este colegio tiene propuestas pedagógicas excelentes, así como también he podido dar cuenta del aprecio que los estudiantes tienen por la institución, su equipo directivo, docentes, preceptores y

personal administrativo. No obstante, hay momentos donde la dinámica escolar, los emergentes, ciertas dificultades y tiempos institucionales pueden intervenir con la continuidad de las propuestas, cosa que no es menor dado que impacta en la valoración del proceso.

8.2. Análisis de la Experiencia

A continuación se presenta el análisis de experiencia de la Práctica Profesional Supervisada, realizada en el Contexto Educativo dentro del colegio secundario Monseñor de Andrea. La misma se hará mediante la articulación del proceso vivido vinculado con la perspectiva teórica precedente, con el fin de recuperar los aspectos significativos de la experiencia y dar cuenta de los objetivos propuestos.

Me parece pertinente tomar como punto de partida la propuesta de Fernandez (2013), la misma expone que “una institución es un objeto cultural que da cuenta de cierto poder social mediante normas-valor que adquieren su fuerza desde la organización social de un grupo generando la posibilidad de que lo colectivo regule el comportamiento individual” (p. 17).

Desde este punto de vista, la autora propone una serie de componentes constitutivos de un establecimiento educativo, tales como espacio material con instalaciones y equipamiento, un conjunto de personas, un proyecto vinculado a un modelo del mundo y persona social, una tarea global que vehiculiza el logro de los fines y experimenta la división del trabajo y; una serie de sistemas de organización que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y componentes materiales comprendidos en la realización de la tarea.

Teniendo en consideración las bases teóricas que fundan las instituciones educativas es que logré enlazarlas con los objetivos de mi trabajo. Mi objetivo general fue analizar la promoción de los vínculos afectivos, la convivencia saludable y el aprendizaje significativo en alumnos de primer año y esto pudo ser analizado considerando las metodologías activas de enseñanza el cual se responde mediante la solución de los objetivos específicos desarrollados a continuación.

8.2.1. Herramientas propuestas por el colegio para fomentar los vínculos afectivos y el aprendizaje significativo

Para dar comienzo al desarrollo considero pertinente volver sobre mi primer objetivo específico, el cual busca identificar cuáles son las herramientas propuestas por la institución para fomentar los vínculos afectivos y el aprendizaje significativo. Es por ello, que tomé como eje la propuesta de Fernandez (2013), quien expone que durante el origen de toda experiencia humana debemos considerar la relevancia que cobran las tramas relacionales, las situaciones reguladas por la pluralidad de instituciones, el proceso de socialización y el efecto que cada una de estas aristas tiene al dar lugar a la conformación de la subjetividad y el futuro funcionamiento de los reguladores sociales del sujeto.

La idea precedente aporta conceptos claves que nos permiten inferir la importancia que revisten en el individuo las cuestiones vinculadas a las relaciones con otros, la necesidad de enmarcar la praxis desde las instituciones y cuáles son los impactos que cada una de ellas tiene sobre el sujeto. Es por ello que cobra sentido la frase del director “somos un colegio pobre, pero rico en ambiciones” (registro cuaderno de campo, p. 58) puesto que en esa ambición dejan entrever las herramientas que propician a los alumnos para conformar su subjetividad y modos de actuación posteriores. Considero esto como algo relevante pues, como expone Bleichmar (2022), la constitución subjetiva implica elementos de orden, no solo de cultura y pauta; sino también de relleno ideológico y social (p. 42).

Desde estas observaciones, vuelvo a los aportes de Freire (2005) dado que expone que la finalidad de la educación es humanizar al sujeto, impulsando en el estudiante una actitud activa en la construcción de conocimiento. De este modo, la escuela debe cumplir con la labor de formar, como primera instancia, alumnos activos dado que nos encontramos inmersos en un capitalismo salvaje; el mismo, hace referencia a un sistema que da lugar a una sociedad caracterizada por la primacía de vínculos sociales momentáneos, desinterés e

inestabilidad. Lo que nos lleva a tener que razonar sobre los modos de construir sensibilidad con los demás (Kaplan 2021).

Esta perspectiva de trabajo puede verse reflejada en el discurso del director: “El alumno no es una pieza de ajedrez, ya que cuenta con historias, circunstancias y subjetividades. A su vez la educación, al igual que las instituciones, son de carne y hueso”. (registro cuaderno de campo, p. 9). La propuesta institucional apunta al desarrollo de su proyecto educativo, cuyo eje transversal es el alumno: “lo que se busca es generar espacios de contención y escucha para los jóvenes, fortalecer los vínculos sanos intra e inter institucional y poder dar herramientas para que lleguen más allá de la escuela” (registro cuaderno de campo, p. 12).

Esto es importante dado que hay un cambio del paradigma ya que, como expresa Sierra Gómez (2013), tradicionalmente los estudiantes eran considerados sujetos pasivos sobre los cuales se destacan características desfavorables tales como su compromiso pobre, concentración reducida, participación mediocre y un nivel de motivación imperceptible; todo esto en el marco de una clase donde se emplea el método expositivo, donde el alumno se limita a tomar apuntes sobre lo que ve en el pizarrón o enuncia el docente a cargo.

Además este nuevo marco de referencia le demanda al estudiante operaciones intelectuales de orden superior como lo son analizar, sintetizar, interpretar, inferir y evaluar para lograr la construcción del conocimiento (Hipolito Gonzalez, 2000). De este modo, se vuelve responsable del proceso, ya que debe reflexionar sobre lo que aprende, lo que debe aprender y lo que aún le falta por aprender, expone la autora. Lo citado anteriormente se ve reflejados en el discurso de la profesora de Lengua:

“No me interesa que sepan tanto de autores y teoría, sino que la teoría la vivan desde la práctica para desarrollar la capacidad de pensamiento crítico. No me interesa que reproduzcan teorías que no entienden o de otra época, sino que

contextualizan el saber, se apropien y desarrollen sus propias ideas con buenos valores y creencias que los acompañen en su día a día.

Tengo interés en que el día de mañana no les digan una cosa por otra y que no puedan defenderse. Quiero que sean capaces de valerse por sí mismos y sean lucidos. Solo eso” (registro cuaderno de campo, p. 51-52).

De esta manera se le da al estudiante la posibilidad de construir su conocimiento, utilizando sus capacidades de reflexión y practicar los nuevos conocimientos y ensayando habilidades, con el fin de desarrollar una comprensión más profunda y duradera a largo plazo (Sierra Gomez, 2013). Esta autonomía, se advierte en el discurso de las alumnas de primer año quienes, al terminar el horario de trabajo, prosiguieron la labor durante el recreo y, al darse cuenta que el tiempo no sería suficiente, me comentaron lo siguiente: “No se preocupe profe, cualquier cosa nos lo llevamos a casa y lo terminamos de tarea” (registro cuaderno de campo, p. 61).

No obstante esta estrategia de aprendizaje que se les transmite a los estudiantes, no apunta al desarrollo del aprendizaje desde una mirada individualista. Por el contrario, se fomenta la importancia que reviste la mirada del par. Johnson et al. (1998) ponen de manifiesto que los alumnos se favorecen de la interacción con sus pares, puesto que ésta les da la posibilidad de escuchar de forma crítica, a cuestionar sobre temas que aún no logran comprender y expresar dudas sobre aquello sobre lo que no están de acuerdo. Lo que resulta en la posibilidad de producir nuevas aptitudes y habilidades. Esta modalidad de trabajo se pudo observar en la interacción de grupos de alumnos de distintos años en la muestra de proyectos de la primera mitad del año de la siguiente manera:

“Los alumnos de primer año habían hecho una garra hidráulica que podía levantar un vaso. A, uno de los alumnos expositores, explicaba el proyecto con una pasión desbordante y sus compañeros no se quedaban atrás, todos querían usar la garra y, al

mismo tiempo, trataban éste; y todos los proyectos, con sumo cuidado para que los distintos asistentes de la muestra pudieran disfrutarlos. También habían hecho audífonos y otras cosas” (registro cuaderno de campo, p. 67).

Continuando la propuesta, Sierra Gómez (2013) pone de manifiesto que es en el encuentro con el otro donde los alumnos tienen la posibilidad de percatarse que cada individuo tiene su modo particular de encarar una tarea determinada. Esto da lugar a la posibilidad de enfrentarse con la realidad, no siempre vamos a estar de acuerdo con la perspectiva del otro y, aún así, debemos ser respetuosos con ellos. Esta situación se pudo ver plasmada en varias oportunidades, dos de las cuales se mencionan a continuación. La primera con un grupo de alumnos al trabajar en la biblioteca donde se vivió la siguiente escena:

Mientras conversábamos, las alumnas de primer año seguían trabajando pero un alumno de segundo año, en adelante alumno 1, estaba gimiendo y haciendo movimientos alusivos al acto sexual. Lo que incomodaba a las alumnas:

Alumno 1: ¿Qué están haciendo?

Alumna 2 : Carteles para la muestra.

Alumna 1: ¿Y por qué? Mientras lo dice hace gestos y gime.

Alumna 3: Sí seguís así voy a necesitar un abogado, porque te voy a cagar a trompadas (registro cuaderno de campo, p. 62).

Como se puede ver en la escena precedente, lo que resalta es la falta de respeto entre los estudiantes. Sennet (2003) expone que aunque se dé modo menos agresivo que un insulto, aún así es una vivencia hiriente dado que se trata de una manera de negar a otro sujeto; como si su existencia no fuera relevante. Ante esta situación, intervinimos con la directora pedagógica, ella llamó a la preceptora del alumno de segundo año para que éste volviera al aula. Mientras tanto me encargue de conversar sobre la situación con las estudiantes, les comenté que si bien lo que había pasado era algo que desde la institución se estaba trabajando

con el alumno y su familia, que era un proceso que requería tiempo y que la violencia, en cualquiera de sus formas, nunca sería una respuesta.

No obstante han sido más las situaciones donde el trabajo da resultados positivos, como es el caso de la próxima escena vivida:

El trabajo en equipo era evidente, había que hacer fuerza y limpiar. Cada uno trabajaba con el fin de lograr el objetivo propuesto del día con entusiasmo. Debimos transportar un pequeño árbol, porque la maceta en donde estaba era muy pequeña. Los chicos pensaban y compartían en voz alta como debíamos hacer, reflexionaban si las macetas vacías que había disponibles serían lo suficientemente grandes o no. A pesar de que no estaba claro que íbamos a hacer, el director les dijo “probemos sacarlo y pasarlo a este tacho de pintura, porque capaz entra”. Rompieron la maceta, sacaron el árbol; pero al momento de trasplantarlo se dieron cuenta que el pan de tierra era demasiado grande. La nueva propuesta fue dejarlo así y juntar toda la tierra negra que se había caído para trasplantarlo nuevamente. Luego de eso se volvieron a organizar las plantas del patio, todos ayudaron ya fuera limpiando, ordenando o moviendo (grupalmente) las macetas más grandes (registro cuaderno de campo, p. 56).

Coe et al. (2020) postula que la teoría que da origen al aprendizaje activo es la del Constructivismo Social, la cual propone que el aprendizaje se da a través de la interacción social con otros sujetos involucrados en el mismo, tales como los demás alumnos y/ o los docentes. Un representante de esta teoría es Lev Vigotsky, quien define la zona del desarrollo próximo. Dentro de esta esfera se desarrollan las actividades del aprendizaje activo puesto que es donde ambas propuestas encuentran su punto en común: que el alumno participe en su proceso de enseñanza y aprendizaje desde la elaboración del conocimiento y su posterior comprensión.

Sin embargo, estas maneras de interactuar no se dan sólo en el espacio de la lombricultura, sino también dentro del aula como se ve a continuación:

En el caso de primer año una alumna había finalizado su examen y le consultó a la profesora si podía ayudar a su compañero a finalizar el mismo. Se permitió y la primera alumna no lo resolvió, sino que orientó a su compañera para que pudiera hacerlo. Ésta alumna, por momentos, funciona como una par pedagógica logrando el acompañamiento e integración en el proceso de aprendizaje de su compañera (registro cuaderno de campo, p. 13).

Teniendo en consideración la propuesta anterior, tengo en cuenta que los instrumentos mediante los cuales se fomentan los vínculos afectivos y el aprendizaje significativo son la figura del alumno activo, implicado en la construcción de su conocimiento y habilidades; y cómo esta construcción se da en el marco de la interacción con su grupo de pares.

Es por ello que tengo en cuenta los dichos de Rodríguez (2011), ya que la autora expone que los orígenes del aprendizaje significativo se presentan como una alternativa al modelo de enseñanza y aprendizaje, al buscar potenciar el descubrimiento y potenciar el activismo del estudiante. Volviendo sobre la información recopilada en el grupo focal que se realizó con los alumnos de 1° año, podemos ver esta propuesta plasmada: “En las horas libres podemos hacer actividades entre nosotros, que nos den más tiempo para seguir con la lombricultura” (registro cuaderno de campo, p. 121).

Continuando con su propuesta, la autora propone que la naturaleza de este tipo de aprendizaje radica en que las ideas manifestadas simbólicamente están vinculadas de manera sustancial, para el alumno, esto implica que ya domina algún aspecto de su estructura de conocimiento. Durante la primera mitad del año se trabajó con los estudiantes de primer año sobre el proyecto de la lombricultura y, al avanzar sobre la propuesta, se iban reincorporando conocimientos que ya traían consigo; tales como el reciclaje. Son los propios alumnos

quienes durante la muestra vuelven a utilizar este modo de transmitir conocimiento a sus compañeros integrándolos a su proyecto desde donde ellos lo necesitaban:

Estaban todos disfrutando de la experiencia y Luna no sólo explicaba, sino que los invitaba a participar desde el lugar en el que estaban; ya sea desde el reciclaje o traer las cáscaras de verduras, frutas y/ o cualquier material orgánico que pudieran aportar (registro de cuaderno de campo, p. 64).

Prestando atención a esto, podemos comprender que las condiciones que propone Ausubel (1983) son la presentación de un material que sea potencialmente significativo. Así, nos referimos a que tenga un significado lógico, esto es, que esté vinculado de forma sustantiva a la estructura cognitiva de quien aprende. Además, se requiere que el alumno presente la voluntad de aprender. Durante la muestra de cierre de la primera mitad del año se pudo observar el total entusiasmo por aprender del proyecto de los alumnos de primer año, todos hablaban de ese trabajo y esta fue una de las escenas que se dieron:

- Alumno 1: ¿Esa es la chica de 1° qué están diciendo los otros?
 - Alumno 2: Sí, cállate y escuchala a ver si aprendes algo.
 - Alumno 3: Profe me imagino que le van a poner 10. Chica, no aceptes menos
- (registro cuaderno de campo, p. 64).

Pero, no se puede hablar de aprendizaje significativo sin volver a la base de todo: el vínculo. Específicamente el vínculo afectivo ya que, como menciona Kaplan (2018), los humanos hemos logrado, por medio del lenguaje, comunicarnos y transmitir conocimientos y sentimientos de una generación a otra. Lo que nos hace ser quienes somos es nuestra capacidad de simbolizar y aprender; mediante el lenguaje, los pensamientos y las emociones nos fundan como individuos. Es en el contacto con el otro donde el vínculo cobra sentido y, como se vió al trabajar en el proyecto de la lombricultura:

Mientras ellos trabajaban, otro grupito de alumnas se acercan y me piden alguna tarea para realizar, les propongo que entre todas barramos así después podemos terminar de limpiar con agua. Estuvieron de acuerdo y se turnaban para que todas pudieran ayudar, se daban ánimos y empezaban a integrar a Facundo Le indican qué hacer, como para que no se lastimara y para trabajar mejor (registro cuaderno de campo, p. 26).

Por su parte, Catelli (2018) pone de manifiesto que si concebimos la educación como un contexto donde se construye a los individuos, sus proyectos de vida se ponen en movimiento las estructuras que los sobredeterminado y se abren potencialidades de despliegue en las subjetividades que se ponen en juego, tanto en docentes como alumnos.

Así el vínculo con el otro se trata de una acción inicial de la salida del encierro narcisista, el reconocimiento del otro, la empatía y la comprensión del sujeto. En palabras del director: “la importancia que reviste contar un un buen vínculo docente - alumno ya que de este dependerá si el aprendizaje se ve favorecido o retrasado” (registro cuaderno de campo, p.20) .

8.2.2. El rol del equipo docente y no docente en la promoción de la convivencia saludable, vínculos afectivos y el aprendizaje significativo

Como declaran García Correa y Ferreira Cristofolini (2005) “la convivencia escolar es un indicador fundamental de la calidad educativa” (p. 163). Las autoras exponen que hay un nivel generalizado de preocupación en torno a la misma, como consecuencia de las situaciones que se viven actualmente dado que resultan en la alteración y ruptura de la armonía escolar. En consonancia con esto, el director propone: “lo más complejo, incluso a nivel macro, no es llegar a fin de mes; sino convivir” (registro cuaderno de campo, p. 9).

Actualmente nos encontramos con situaciones que quebrantan los valores que van en pos de la convivencia y el respeto, para dar lugar a la violencia, la agresión, la indisciplina y el descontrol (García Correa y Ferreira Cristofolini, 2005, p. 164). La directora pedagógica nos comentaba que esta situación se tornó más grave luego de la pandemia y, sobre la misma, comenta: “hay mucho maltrato entre pares, especialmente dirigido a quien más inclusión necesita. La violencia es física y verbal; les pegan, insultan y les dicen “con está plata anda comprarme una cosa” o “dale, tirate por la escalera.” Se ve mucho y se vuelve muy difícil y pesado el ambiente para todos” (registro cuaderno de campo, p. 54).

Es por ello que la propuesta de Sennett (2003) me parece un punto de partida clave. La base central de las vivencias sociales, así como también el Yo, es el respeto. Es mediante el respeto que tenemos la capacidad de tomar en serio las necesidades de los otros, a pesar de ser diferentes; puesto que buscamos mediante la inspección de distintos modos de comportarnos como semejantes dejando en un segundo plano las diferencias, para respetarnos. La propuesta que guía el modo de trabajo dentro del Monseñor de Andrea es la siguiente: “la escuela debe funcionar como un espacio de convivencia, ya que se busca que no haya diferencias y/ o distinciones entre los alumnos, a pesar de contar con realidades

económicas y socioculturales dispares, donde prima la vulnerabilidad en estos aspectos” (registro cuaderno de campo, p. 11).

Parte de la tarea docente es buscar alcanzar nivel de orden para lograr desempeñar el funcionamiento adecuado con el fin de intentar conseguir los objetivos planteados en la escolarización. Esta tarea no se agota al transmitir el conocimiento sobre cuestiones meramente académicas, sino también ir más allá y dar cuenta de un aprendizaje sobre cuestiones vinculadas a la socialización (García Correa y Ferreira Cristofolini, 2005).

Así, la escuela como institución social y la clase como grupo necesitan para poder cumplir sus funciones y para poder existir humanamente unas normas de respeto y convivencia y que haya un control del cumplimiento de las mismas (García Correa, 2005, p. 165). Traigo a colación esta cita, ya que se enlaza a la propuesta de la profesora de Lengua, que luego de haber tenido ciertas dificultades con los alumnos, nos comentó: “se han armado los acuerdos de convivencia y con ellos se fija el eje de trabajo donde cada una de las partes asume un compromiso” (registro cuaderno de campo, p. 28).

Entonces, ¿a qué me refiero cuando hablo de convivencia saludable? Para responder a este interrogante, retomaré la propuesta de Carvajal (2005) en Sánchez Rodríguez (2017). La autora comenta que se trata de un modelo de conducta que de forma saludable asume el estudiante dentro del contexto educativo, el mismo encuentra sus bases en la elaboración intencionada de los proyectos educativos que se encuentran atravesados por los valores y cualidades morales de un referente institucional; diferente de sí mismo. Un ejemplo de cómo se da esto dentro de la institución es el siguiente: “la preceptora diseña una propuesta para que los chicos se retiren del aula y vayan a su despacho para que charlen sobre lo que les sucede y, al volver al aula, se encuentren más calmados” (registro cuaderno de campo, p. 21).

Entonces, para concluir sobre la propuesta de la convivencia saludable, vuelvo sobre los dichos del director quien afirma: “la escuela debe pensarse desde otra perspectiva. Ya no

es más la casa del saber, el conocimiento está en la palma de las manos; actualmente es un espacio de encuentro donde lo que se busca es que los alumnos interactúen” (registro cuaderno de campo, p. 51).

Para continuar el desarrollo, tenemos que pensar que estas formas de convivencia están atravesadas por vínculos afectivos que se dan entre los diferentes actores institucionales. Considero que la propuesta de Arango Calad (2003) sobre el enfoque psicosocial me va a permitir ahondar la mirada en este subapartado, ya que busco entender las relaciones que se dan entre las instituciones y la comunidad, así como también las relaciones entre personas.

Entonces, podemos partir desde la idea de que este enfoque valora las experiencias del individuo al igual que la interpersonal; éstas dan como resultado la configuración de procesos y objetos que dan lugar a nuestra subjetividad e identidad personal, social y cultural. Una forma más simple de comprender este enfoque es: el desarrollo de la persona, la sociedad y la cultura como un mismo proceso donde existe interdependencia entre las partes implicadas (Arango Calad, 2003, p. 72). Para comprender cómo se vive esta cita en la experiencia de las prácticas, me parece pertinente el siguiente registro: “lo fundamental a trabajar en la escuela es la socialización, el trabajar en fomentar los vínculos sanos” (registro de cuaderno de campo, p. 88)

Otro aporte teórico significativo es siguiente:

Si “toda educación es siempre una pos educación”, aquel encuentro primario, que marca el encuentro del sujeto con lo social, representado en el asistente que lo recibe en este mundo, va a ser pródigo de consecuencias y sostén inicial de una primera escena que potencialmente tendrá lugar en los vínculos con otros representantes de lo social, especialmente en la educación (Catelli, 2018, p. 133).

Pero, en caso que no se de un un encuentro que esté a favor de las normas establecidas como saludables, pueden darse situaciones como la siguiente:

“V: Pero la idea es que trabajen todos juntos así se conocen y aprenden a compartir.

- Alumno 1: Pero nadie quiere trabajar con él.
- Alumna 2: Sí profe, nos trata mal, nos insulta.
- Alumno 3: Pero ustedes siempre me tratan mal y cuando les pido algo no me hacen caso.
- Vale: Es parte de la convivencia, si nos cerramos no hay forma de aprender a estar todos juntos. Los vínculos se construyen, acompañándonos, escuchándonos y dando lugar a todos” (registro cuaderno de campo, p. 75).

Para dar lugar a intervenciones concretas a este tipo de situaciones Kaplan (1992) propone que el deber de la escuela es aumentar las oportunidades para construir respeto, reconocimiento y el cuidado hacia sí mismo, como a los demás. Así, lo que se busca es sujetar el orden escolar puesto que éste dará lugar a la construcción de tramas y prácticas de tipo afectivas. Y, siguiendo esta línea de pensamiento, el Monseñor de Andrea formula dos propuestas. Por un lado: “Silvia, preceptora, ha comenzado a trabajar el área de convivencia con los alumnos de los primeros años, pero de formas más lúdicas para fomentar un cambio en la dinámica de trabajo de los alumnos” (registro cuaderno de campo, p. 80).

A pesar de que se generan espacios de aprendizaje sobre las nuevas modalidades de trabajo, aún hay docentes que no logran adoptarlas en profundidad. Este es el caso de la profesora de Tecnología de primer año “B”, Vilma, quien a pesar de intentar modernizar su modalidad de trabajo áulico con ayuda del profesor de Tecnología Matías del otro primer año aún no lo consigue:

Habían ido al patio a trabajar, sin embargo la profesora de Tecnología sostuvo la estructura lúdica. Es una profe rígida, los reta y no suele tener palabras de aliento "esto no va a servir"; en palabras del director "trabaja desde la pedagogía del no". Rápidamente la actividad fuera del aula se termina, les explica que deberán esperar horas para que se seque el pegamento por lo que van a volver al aula" (registro cuaderno de campo, p. 41).

8.2.3. Reconocer los tipos de vínculos que predominan en las clases con metodologías de enseñanza activas

Al haber avanzado con el análisis he logrado identificar las herramientas que propone la institución para fomentar los vínculos afectivos y el aprendizaje significativo, así como también tomé conciencia sobre el rol del equipo docente y no docente para promover los vínculos afectivos y los aprendizajes significativos en el marco de una convivencia saludable.

De esta manera, para finalizar el análisis, me propongo reconocer en la institución cuales son los tipos de vínculos que predominan en las clases con metodologías activas de enseñanza. Considero pertinente partir de la base teórica sobre qué es una metodología activa de enseñanza: se trata de un proceso constructivo y no receptivo que se sustentan en tres ideas principales: 1) el alumno es un protagonista activo de su proceso de aprendizaje, 2) el aprendizaje se caracteriza por ser social, es decir, el alumno aprende más si se relaciona y comunica con sus pares y 3) los aprendizajes deben ser significativos (Bernal Gonzalez y Martinez Dueñas, 2017).

Entonces, esta metodología tiene como centro al estudiante, el director de la institución sostiene que es de este modo como debe darse: “la educación debe poner en el centro al alumno y no al docente como se viene dando” (registro cuaderno de campo, p. 10). Lo que se busca con esto es que el estudiante, como declara Hipólito Gonzalez (2000), se comprometa con su educación, dando lugar a la introspección sobre sus aprendizajes, como los integra y qué más podría aprender.

Además, al inculcarle los principios del *learning by doing* y el de *hands on*, se favorecen cuestiones relativas a la formación y construcción del conocimiento y las habilidades mediadas por la experiencia y el descubrimiento (Sierra Gómez, 2013). Esto se vio ejemplificado al realizar el grupo focal, donde una de las estudiantes comentó: “También sería bueno verlo desde otras formas desde diferentes materias. Por ejemplo, en Biología, el

humus de las lombrices lo podemos hacer para las plantas. Otro ejemplo podría ser intentar seguirlo, o sea, ampliar nuestro lombricario” (registro cuaderno de campo, p. 121).

Avanzando sobre la propuesta teórica que sienta las bases de esta metodología, debemos tener en consideración que se trata de un aprendizaje caracterizado y atravesado por lo social. La relevancia se da al comprender que los estudiantes se enriquecen al comunicarse con sus pares, ya que se da la oportunidad de escuchar de forma crítica, a cuestionar sobre temas que aún no logran comprender y expresar dudas sobre aquello sobre lo que no están de acuerdo. Lo que resulta en la posibilidad de producir nuevas aptitudes y habilidades. Durante la presentación del proyecto, este fue uno de los comentarios sobre el mismo: “comenzaron a exponer las alumnas del lombricario y los chicos estaban fascinados escuchandolas, cómo explicaban su proyecto y la pasión que transmitían sobre el mismo” (registro cuaderno de campo, p. 65).

El último componente de estas metodologías lo ocupa el aprendizaje significativo que, como ya he mencionado con anterioridad, busca potenciar el descubrimiento y el activismo del estudiante (Rodríguez, 2011). Ya nos comunicaba el director esto al comenzar las prácticas: “el conocimiento debe ser construido de forma dinámica, moldeable y flexible, entre el alumno y el docente. Así se incentiva la producción e interacción entre ambos actores” (registro cuaderno de campo, p. 13).

Teniendo esto en consideración, los vínculos que atraviesan las metodologías se caracterizan por ser de índole social. Es por ello que pude observar una gran diversidad de situaciones que resultan positivas al trabajar con este tipo de metodologías, reflejadas en el grupo focal con los alumnos de primer año:

“ Una de las preguntas disparadoras fue que recordaran el taller de ESI que habíamos realizado: ¿se acuerdan cuando trabajamos con la ESI en el salón y nos pusimos en dos grupos?. A está respondieron: Pía: Sí, ahí convivimos con chicos que

no trabajamos tanto y estuvo re bueno. Y, seguidamente, se preguntó sobre qué estrategias consideran positivas para la promoción de vínculos. A lo que comentaron:

- Alumna 1: Poder entenderse así hablando. No insultandonos
- Alumno 2: Respetar a los que te preguntan si está bien o no.
- Alumna 3: retarnos no arregla nada” (registro cuaderno de campo, p. 123).

También considero valioso recuperar las voces de los docentes sobre lo que vieron al trabajar con los alumnos al utilizar las metodologías activas:

Comencé por preguntar lo siguiente (mediante un Google forms): ¿cuáles considera que son los valores, creencias e ideologías que caracterizan a los alumnos a la hora de vincularse (tanto fuera como dentro del aula)? A lo que los distintos docentes respondieron:

- Docente 1: Compañerismo, ser solidarios en ocasiones, apoyarse como grupo, etc.
- Docente 2: Los estudiantes se muestran nobles, leales, desinteresados por lo que pasa a su alrededor en muchos casos
- Docente 3: Son solidarios, respetuosos, a veces les cuesta la motivación, creo que todo lo que está pasando en Argentina es llevado al aula por ellos, a veces los veo tristes (registro cuaderno de campo, p. x)

Si bien los comentarios han sido positivos, también se nos han realizado críticas constructivas para tener en consideración a la hora de pensar estas metodologías. Por parte de los estudiantes han sido las siguientes:

Yo creo que no va a ser fácil la convivencia porque es estar, bueno casi las 24/7 en el cole y no es fácil. Osea, no todos nos vamos a querer con todos.

Osea no, no es así, pero yo creo que si lo trabajamos y cada uno le pone un poquito de esfuerzo, yo creo que podríamos ser un hermoso grupo y llegar a lograr cosas increíbles” (registro cuaderno de campo, p. 124).

Y, como posibles situaciones, propusieron lo siguiente:

Alumno 2: Sería bueno que todos nos comprometemos a cuidar lo nuestro y lo del otro, porque nuestros papás hacen un esfuerzo grande por darnos cosas lindas.

Alumna 1: Sería bueno que todos aprendamos a trabajar más en equipo y que no sean siempre los que hagan todo,

Alumna 3: Deberíamos ponernos en el lugar del otro para no hacer lo que no nos gusta que nos hagan (registro cuaderno de campo, p. 90).

9. CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado pretendo volver sobre los objetivos que tracé al comienzo de este trabajo integrador final con la finalidad de no sólo analizar el cumplimiento de los mismos, sino también dar la posibilidad de resolver nuevos interrogantes que se presentaron al toparme con la realidad que atraviesa el quehacer profesional del psicólogo educacional. Con mi objetivo buscaba analizar la promoción de vínculos afectivos, la convivencia saludable y el aprendizaje significativo en estudiantes de primer año, dado que esta institución encuentra su distinción al trabajar desde la propuesta de un proyecto social cuyos destinatarios son adolescentes que sufren vulnerabilidad pedagógica. Además, al tratarse de un colegio localizado en el centro de la ciudad su población se caracteriza por la heterogeneidad, no sólo hay alumnos de distintos barrios de la ciudad, sino con diferentes situaciones socioeconómicas lo que da como resultado una gran complejidad a la hora de acompañar la trayectoria educativa.

Con estas consideraciones me pongo a reflexionar sobre mi objetivo general, el cuál fue el eje principal no solo de este escrito; sino también de mis prácticas. Y en resonancia con ambas cuestiones he logrado comprender que esta institución está en constante desarrollo y búsqueda de diseñar propuestas y experiencias que den lugar a los vínculos afectivos, la convivencia saludable y el aprendizaje significativo. De hecho, son estos tres conceptos los que dan soporte a la propuesta de la lombricultura que, en sus momentos de continuidad, logró muy buenos resultados con los alumnos de primer año. No sólo este proyecto lo logró, también se vió reflejado al momento de trabajar los talleres de ESI y las salidas educativas realizadas con el objetivo de promover espacios de contención y escucha para los jóvenes.

En relación a esto, propuse mi primer objetivo específico, el cual buscaba identificar las herramientas propuestas por el colegio para fomentar los vínculos afectivos y el aprendizaje significativo. Para poder resolverlo primero me propuse a contextualizar la práctica en el momento socioeconómico que la atraviesa con el fin de comprender cuales son

las características de la población meta, para luego poder enlazarlos a los modos de actuación institucional. Desde allí considere que para intentar acompañar la trayectoria educativa se debía sostener la línea de trabajo que proponía el director y su equipo docente: el alumno activo. En el caso de los estudiantes de primer año, debían aprender a hacerse cargo de su proceso de enseñanza-aprendizaje y, desde la lombricultura, los talleres realizados y las salidas educativas pudieron adquirir algunos de los principios de este nuevo modo de aprender. Si bien la propuesta es rica, hay que tener en consideración que la continuidad de la misma está determinada por factores institucionales que le son propios como sus tiempos, emergentes y dinámicas, lo que provocó algunas dificultades para sostenerlas; por ello, se planteó como un proyecto institucional para que tenga continuidad.

Por su parte, el segundo objetivo específico pretendía comprender el rol del equipo docente y no docente en la promoción de vínculos afectivos, convivencia saludable y aprendizaje significativo. Al haber circulado la escuela tuve la oportunidad de presenciar clases dentro de las aulas con distintos docentes, realizar talleres con ellos como observadores participantes, charlar con ellos en la biblioteca sobre cuestiones que ví dentro del aula y, en la parte final de mi práctica, les solicité que completaran un Google Forms para poder comprender en profundidad su quehacer profesional en torno a las temáticas propuestas. Del mismo modo, busqué incorporarme en espacios diseñados por la preceptora de primer año y la directora pedagógica quienes, entre sus múltiples tareas, también se abocaron a la construcción de lo vincular entre los alumnos de primer año. Como resultado recupere sus voces, inquietudes y propuestas con el fin de poder intentar dar soluciones a los emergentes que se viven día a día, dificultando la creación de vínculos afectivos, la convivencia saludable y el aprendizaje significativo.

Es así que logré comprender que tanto docentes como no docentes forman su autoridad pedagógica desde un lugar de acompañamiento y comprensión; y no el

autoritarismo basado en el paradigma tradicional adultocentrista. De este modo comprendí que la institución apunta a la contención del estudiante, respetando sus tiempos y procesos; pero siempre educando desde los valores del respeto y la búsqueda de la igualdad. Es importante destacar que siempre se busca que estos valores incluyan a las familias, que el trabajo de la escuela se integre a las prácticas del día a día de las mismas en pos de generar cambios significativos.

Como tercer objetivo busqué reconocer los tipos de vínculos que predominan en las clases con metodologías de enseñanza activas, el mismo se pensó al comprender la base teórica de esta propuesta de enseñanza y como esta propuesta teórica se enlaza a las emergentes escolares. Viéndolo desde esta perspectiva, considero que este proyecto propuesto por la escuela da lugar a desarrollar alumnos activos quienes tienen como referentes no solo a los docentes, que ya no se enmarcan dentro de una posición autoritaria sino como guías del desarrollo del conocimiento; sino que también se da un lugar de encuentro con el grupo de pares con el fin de poder construir su aprendizaje al proponerse metas, revisar sus primeras nociones, poder realizar críticas constructivas sobre las propuestas ajenas, entre otras cuestiones.

Con dicha finalidad busqué recuperar las voces de docentes y estudiantes para que fueran ellos los que me dijeran los tipos de vínculos que predominaban, así como cuáles eran las sugerencias para que el trabajo fuera mejor. Los docentes resaltaron que los estudiantes se muestran compañeros, solidarios, nobles y respetuosos y, en las situaciones que los han llevado a un límite, han podido realizar propuestas como los acuerdos de convivencia para que si se dan situaciones donde se falta el respeto o se viva una situación de maltrato entre pares, pueda buscarse una solución conjunta. Por su parte, los estudiantes saben que las cuestiones vinculares tienen sus altos y bajos, puesto que no siempre se sienten de la misma manera. Entienden que pueden darse momentos de choque, sin embargo, al igual que los

docentes piensan que si se establecen ciertas normas de convivencia pueden lograr una convivencia armoniosa y empática.

De este modo, considero que he logrado identificar las herramientas propuestas por el colegio para fomentar los vínculos afectivos y el aprendizaje significativo, comprender el rol del equipo docente y no docente en la promoción de vínculos afectivos, la convivencia saludable y el aprendizaje significativo; así como también reconocer los tipos de vínculos que predominan en las clases con metodologías activas de enseñanza. Así, pude analizar las múltiples propuestas que hay en esta institución que buscan promover los vínculos afectivos, la convivencia saludable y el aprendizaje significativo.

Esto me lleva a reflexionar sobre los modos en que puede estar presente el psicólogo educacional. Puesto que parte de apoyar el proceso educativo, como menciona Ossa Cornejo (2015) es acompañar las múltiples variables implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No solo tenemos que abocarnos a cuestiones referidas a lo cognitivo, sino también pensar sobre los modos de vinculación, como actuar de manera conjunta con los demás actores institucionales para trabajar las problemáticas en torno del respeto y la tolerancia, así como también elaborar proyectos educativos que incluyan a todos los alumnos para que accedan equitativamente al desarrollo de sus potencialidades.

Entonces, para finalizar este escrito, considero pertinente la siguiente frase: “Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”. Estimo que esta breve expresión, atribuida a Galeano, engloba a la perfección mi experiencia en la institución. A lo largo del año pasado logré insertarme en el Monseñor de Andrea y su propuesta de cambiar el curso de la educación y creo que se logró, al menos en mí. Aprendí tanto sobre la importancia de respetar los procesos, acompañar las trayectorias y pensar la importancia que reviste cuidar lo vincular dentro y fuera del colegio que no sé si hubiera sido igual en otro espacio de formación. También comprendí que los tiempos de la escuela son

diferentes, la importancia que tiene dar continuidad a las prácticas y lo necesario de responder a los emergentes de modo interdisciplinario.

REFERENCIAS

Arango Cálad, C. A., (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación y Desarrollo*, 11(1), 70-103.

Arvilla Ropain, A. R., Palacio Orozco, L. P., y Arango Gonzáles, C. P. (2011). *El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa*. Duazary, 8(2), 258-261.

Ausubel, D. P., Novak, J. Donald., y Hanesian, Helen. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2a. ed.). Trillas.
<https://es.scribd.com/document/336434593/Ausubel-D-Novak-J-y-Hanesian-H-1983-Psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo-Mexico-Trillas-Tipos-de-aprendizaje-pdf>

Beltrán, M. (2012). *La formación del psicólogo en el campo educativo: construcción de la identidad profesional*. Editorial Brujas.
<https://elibro.net/es/lc/bibliotecas-ucc/titulos/76596>

Bernal González, M. del C., & Martínez Dueñas, M. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (14).
<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i14.1790>

Bleichmar, S. (2022). *Subjetividad y aprendizaje: problemáticas educativas y psicoanálisis*. Noveduc libros

Cartolano, E. (2006) *Adolescencia y subjetividad: tiempo de tomar la palabra*. En Rother Horstein (Comp.) *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Parte II: La turbulencia: tránsito hacia la complejidad. Pág.175-190 Edit. Paidós. Buenos Aires.

Catelli, J. E. (2020). *Fundamentos para una educación socioemocional: apuntes conceptuales desde una mirada posible*. <https://hal.science/hal-02511692/document>

Coe, R.; Rauch, C. J.; Kime, S. y Singleton, D. (2020). *Instrumentos para una enseñanza Excelente. Análisis de pruebas*. Evidence Based Education. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/628080-great-teaching-toolkit-evidence-review-spanish.pdf>

Coll, C.; Palacios González, J. y Marchesi Ullastres, A. (1992). *Desarrollo psicológico y educación, I*. Madrid: Alianza.

Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9(1). Pp. 51-67. Recuperado de: <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>

Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA). Código de Ética Nacional. Aprobado el 10 de abril de 1999, Modificado el 30 de noviembre de 2013 (Argentina).

Fernández, L. (2013). Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento en L. Fernandez (Ed.): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales críticas* (pp.17-35). Paidós

Fernández, L. (2013). Componentes constitutivos de las instituciones educativas en L. Fernandez (Ed.): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales críticas* (pp. 35-53). Paidós

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Grassi, A. y Córdova, N. (2020). *Territorios adolescentes y entretiempos de la sexualidad*. Editorial: Entreideas.

García Correa, A. y Ferreira Cristofolini, G. M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* (2). 163-183 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309012>

Greco, M. B.; Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000276.pdf>

Hipólito González, Z. (2000). “La evaluación de los estudiantes en un proceso de aprendizaje activo de la cartilla docente”. Publicaciones del CREA http://www.icesi.edu.co/contenido/pdfs/cartilla_evaluacion.pdf

Jara Holliday, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>

Johnson, D. W; Johnson, R. T. y Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: what evidence is there that it works? *Change*. Vol (30), pp. 232-255

https://eipd.dcs.wisc.edu/non-credit/LAAS-nonDEPD/LMOWS/LMOWS_6500_Leadership/hypothesis%20readings/M6/Cooperative%20learning%20returns%20to%20college%20what%20evidence%20is%20there%20that%20it%20works.pdf

Kaplan, C. V. (2018). *Emociones, sentimientos y afectos: las marcas subjetivas de la educación..* Editorial: Miño y Dávila.

<https://elibro.net/es/lc/bibliotecas-ucc/titulos/123449>

Kaplan, C.V., Szapu, E y Arevalos, D. H. (2021). *Los sentimientos en la escena educativa*. Editorial: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/159084/CONICET_Digital_Nro.1486060f-65fa-487d-a042-e7c23659be06_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Ley Nacional 23.277. Ley de ejercicio profesional de la psicología. Publicada en el Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 15 de noviembre de 1985.

Ley Nacional 26.206. Ley de educación nacional. Publicada en el Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.

Ley Provincial N°7.106. Disposiciones para el ejercicio de la Psicología. Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba, Córdoba, Argentina, 27 de septiembre de 1984. Recuperado de: Disposiciones para el ejercicio de la Psicología – CPPC.

Lopez Altamirano, A; Lopez Altamirano, D; Ojeda Sanchez, P. y Tunja Castro, D. (2022) Metodologías activas de enseñanza: Una mirada futurista al desarrollo pedagógico docente. *Polo del Conocimiento*. Volumen (7) pp. 1419-1430.

López Molina, E. (2012). Adolescencia/y juventudes de hoy, instituciones de ayer: tensiones, conflictos y dilemas, en H. Ferreyra y S. Vidales (comps.) *Hacia la Innovación en Educación Secundaria* (Vol. 1 pp. 87-106). Editorial Comunicarte.

Lopez, J. y Leal Fernández, I. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Epise.

Olave Moreno, I., Villareal Ballesteros, A. C., Malgesini Burke, F. y Mendoza Meraz, G. (2012). *La interacción con los pares y la autorregulación del aprendizaje*.
http://cie.uach.mx/cd/docs/area_04/a4p9.pdf

Ossa Cornejo, C. (2011). El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequeña Escuela de Psicología* 2011, 1(1), 72-82.

Ossa Cornejo, C. (2015). *Enfoques Psicosociales Emergentes. Abriendo rutas desde lo local*. Ediciones universidad del Bío-Bío.

Pérez, M. (2011) El trabajo del Psicólogo educacional en contextos escolarizados en Elichiry, N. (Comp.) *La Psicología educacional como instrumento de análisis e intervención*. Buenos Aires:Editorial Noveduc.

Perinat, A. (2003). Los adolescentes en el siglo XXI. Capítulo 1. UOC. Barcelona

Porta, V. (2023). Registro de Prácticas Pre-profesionales Supervisadas. Recuperado de
<https://docs.google.com/document/d/1bLL0Ju5s55XgPOynP1rjyO4zN2ALPTj93w6krYMPXeA/edit?usp=sharing>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *MCB University Press*, 9(5).

Quiroga, S. (1998). *Adolescencia. Del goce orgánico al hallazgo del objeto*. Parte I. Eudeba, Buenos Aires.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, V. 3, n. 1, PAGES 29-50. Consultado en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>

Rodriguez Tomé, H. (2003) Pubertad y psicología de la adolescencia. En Perinat, A. *Los adolescentes en el siglo XXI*. Editorial UOC.

Sánchez Rodríguez, C. (2017). Los estilos de vida y la convivencia escolar saludable. Maestro y Sociedad: revista electrónica para maestros y profesores (número especial). 20-30. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/3111/2731>

Sanchez Sanchez, R. (2019). El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587110>

Selvini Palazzoli, M. (1986). El Psicólogo en La Escuela: Análisis histórico de los diferentes tipos de intervención en M. Palazzoli (Ed. Giangiacomo Feltrinelli) *El mago sin magia* (1º edición.; Vol. 1 pp. 9-44). Paidós.

Sennett, R. (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Anagrama

Sierra Gómez, H. (2013). *El aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje*. [Trabajo Final de Maestría, Universidad Pública de Navarra].

Taylor S. J. y Bogdan. R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Paidós.

<https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

Vigotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The MLT Press. Cambridge. The MLT Press.