

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Título

Trabajo Final de análisis situacional educativo
en base a los aportes de la
psicología educacional

Docentes

Dra. Mag. Analía M. Palacios
Dra. Mag. M. Alejandra Pedragosa

Alumnos

Juan Cruz Terra Echeto
Pablo Jasin
Yesica Ojeda

2021

PROBLEMA 1

Señala la observación que son cursos destinados a los indígenas, en donde se ofrece formación técnica laboral, formación tecnológica y formación complementaria a toda la población. El instructor indica que las características de la población se definen como complicadas por cuestiones ligadas a la falta de recursos, dificultad para comprender el idioma español, esto mencionado impide la posibilidad de producir aprendizajes significativos.

Como dijimos previamente, se menciona que esta población indígena tiene poca integración con el idioma español, en donde se adquiere como resultante poca participación e integración en el sistema educativo, la violencia simbólica que se impone en las escuelas produce un choque cultural que produce dificultades a la hora de aprender. Dado este diagnóstico, entendemos que tienen poca participación en las actividades porque estas prácticas no son de su comunidad, creemos que eso dificulta además de los procesos de aprendizaje, las formas de socialización y significación de las actividades. Este contexto nos permite pensar en la situación desde las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo planteadas por González Rey (2010). Lo primero que cabe preguntarse es ¿de qué manera adquieren sentido, a través de sus nombres, los cursos de “formación técnica laboral, formación tecnológica y formación complementaria”? ¿Cuál es la relación, para el aborígen, entre el motivo y los objetivos de la actividad (sentido personal)? ¿Hay requerimiento de la comunidad o se parte de la presuposición que lo necesitan? Y más aún ¿cuál es el sentido subjetivo que esa población le da a frases y palabras como “técnica laboral”, “tecnológica” y “complementaria”?

También podríamos analizar la insistencia que se hace del término formación y en especial nos llama la atención “haciendo que los resultados no fueran significativos e incluso desmejorando la calidad de los egresados de la regional”. Siguiendo en esa línea, tomándonos la libertad de pensar que este docente capacita a individuos de una comunidad que luego compartirán los saberes aprendidos con otros, se nos ocurre, desde Badia y Monereo (2004), situarlo desde un enfoque preconstructivo de enseñanza desde el cuál se pretende la interiorización personalizada del esquema presentado por el docente, dando poco lugar a la construcción por parte del aprendiz.

El lenguaje en este caso es un aspecto central a considerar, entendemos que para esta propuesta formativa debe existir una mediación o intercambio entre los saberes de los

estudiantes y los saberes a los que se pretenden alcanzar, en ese sentido, sabemos que los estudiantes no dominan con soltura el idioma español, por lo tanto sería interesante pensar el intercambio en los lenguajes de tal manera que los estudiantes participen realizando sus actividades con su propia idioma y que lentamente vayan comparando con el lenguaje español. Esto que mencionamos se apoya en lo que menciona Palacios (2015) cuando indica que: Las aulas son contextos comunicacionales que permiten el intercambio conjunto y la elaboración individual de una cultura propia en el seno del grupo.

De esta manera entendemos que, al apropiarse paulatinamente del lenguaje, se logra que los miembros de esta comunidad se inscriban en la cultura. No obstante, pensamos que este intercambio implica una lucha de significados y lógicas de poder, en donde, se establecen cuestiones que se relacionan con la negociación de dichos significados. Pero si nos posicionamos desde una mirada de inclusión, pretendemos apoyarnos en lo que menciona Nuñez Delgado (2011)” en donde sostiene que una mirada social inclusiva no descuida a los individuos como hablantes, miembros de grupos sociales y culturales con características específicas.(..) sitúa el valor de los intercambios comunicativos, de las lenguas, de las personas que las hablan y de sus culturas en un mercado en el que no todos los usos gozan de igual valoración social y en el que el origen de las personas condiciona su diferente acceso a los bienes lingüísticos, ya que no todas tienen acceso a las mismas situaciones de comunicación (especialmente, en las que se usa la variedad culta”.(Nuñez Delgado,2011,p140 ,citado por Palacios,2015)

Continuando con nuestro análisis, es importante remarcar el trabajo que se debe realizar por el equipo de orientación psicopedagógico, es decir que se interpreta de esta demanda educativa, consideramos valioso introducir abordajes multidisciplinares a la hora de comprender esta problemática educativa en donde si bien poseemos la principal dificultad que es la adquisición del idioma, también sería importante el abordaje psicológico y físico de estos sujetos, Con esto nos referimos a que es valioso contemplar múltiples seguimientos a los sujetos en cuestión de tal manera que se asegure su derecho a educarse, en ese sentido el trabajo orientativo resultaría importante y beneficioso dado que se nutriría de una variedad de análisis disciplinares que le permitan delimitar el perfil de este problema y aspirar a una potencial solución desde una perspectiva de construcción. Recuperamos lo que menciona Sole y Martín (2011), respecto al modelo orientativo de construcción. Este modelo entiende que la institución en su conjunto, su bienestar y su adecuado funcionamiento constituyen un objeto

privilegiado de intervención, en donde se trabaja para mejorar la calidad de la enseñanza de modo que inclusión y excelencia vayan de la mano. (Tharp y otros, 2000, citado por Sole y Martín 2011) esto supone intervenir para fortalecer las estructuras institucionales, así como apoyar los procesos de colaboración, tendiente a generar culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Siguiendo esta línea nos parece importante recuperar una perspectiva de enfoque pedagógico que integre tutorías, en donde se permita un acompañamiento de los expertos pedagógicos hacia los estudiantes, en donde se asegure el seguimiento permanente hacia ellos, de tal manera que los estudiantes a medida que construyen su trayectoria escolar, comprendan que su propia educación no es aislada y producto de su labor individual, sino que dentro de la institución tienen espacios de contención a la hora de desarrollar sus aprendizajes de forma interactiva. Pedragosa (que año) nos ilustra respecto a esto que mencionamos, introduciendo” la noción de andamiaje entendiendo que este concepto tiene un valor instrumental, para delinear situaciones que tiendan a lograr aprendizajes significativos” (Ausubel, 1987, citado por Pedragosa, 2015), de modo que el sujeto tutorizado alcance un desarrollo óptimo con respecto a sus propias posibilidades y expectativas con la ayuda de otro.” Enfatiza el valor del diálogo y la interacción, permitiendo la simbolización, la apropiación a través de la presencia de los otros y el intercambio activo de significados” (Pedragosa, 2015, 2).

PROBLEMA 2

En línea con Del Cueto (2015), pensando desde un enfoque no escisionista en educación donde puedan establecerse una dialéctica entre el individuo, estudiante, y lo social -el afuera de la escuela-, mediando con los saberes propuestos desde el currículo, vemos como la maestra aprovecha la situación donde la niña plantea que no come para evitar engordar eligiendo pensar desde el gasto de energía a través de la actividad física. Ese comentario de la alumna sería un buen inicio para recuperar y tratar algunos aspectos de la ESI sobre la hegemonía de los cuerpos y la mal llamada gordofobia -creemos que se debe dejar de relacionar la fobia con formas de discriminación-. En otras palabras, darle lugar al sentido (González Rey, 2010) del comentario de la alumna y convertirlo en una situación didáctica. ¿Cuáles serán la reminiscencia de las relaciones afectivas de la realidad de esa niña expresadas en esa idea? (González Rey, 2010). Nos parece importante también destacar que es importante visibilizar estos ejemplos que

aparecen a menudo invisibilizados dentro del formato escolar dado que se piensa generalmente en términos de homogeneidad, la normalización simplifica, homogeniza y naturaliza los procesos educativos, a partir de esquemas clasificatorios que ponen bajo sospecha las capacidades de quienes no se ajustan a las normas, dispositivos y ritmos establecidos (Baquero, 2007) .

Respecto del accionar de la practicante, al retirarse la maestra del grado, podríamos interpretarlo como una estrategia de la docente para que la practicante se enfrenta a problemas particulares en las situaciones de enseñanza y aprendizaje que acontecen en un aula y pueda poner en juego estrategias teóricas para establecer el orden en el aula. Consideramos que es una situación del tipo “aprender a hacer, haciendo”, en donde, en una situación áulica, la practicante, tendrá que desarrollar algún tipo de memoria que ponga en coordinación diversos sistemas de representación de la información (Badia Monereo, 2004) entre la realidad y la teoría que le permita afrontar los desafíos de la tarea docente. En este sentido creemos importante hacer una referencia a los dos enfoques recuperados por Badia Monereo (2004). Por un lado, la practicante se enfrenta a un enfoque preconstructivo. Ella deberá enseñar un contenido preelaborado y preespecificado por el docente” (op. cit., p. 50), no teniendo margen para pensar en la forma en la que comunicar esos saberes. En cambio, en algunas prácticas docentes, se da oportunidad a la practicante, de desarrollar un enfoque coconstructivo con quien guía la situación de práctica. De esta forma se da el lugar a que exista, desde el punto de vista didáctico, una “apropiación negociada del significado de los contenidos tratados” (op. cit., p. 50).

Por otra parte, cuando la docente propone pensar en los alimentos nutritivos nosotros pensamos que aquí el lenguaje sirve como un instrumento mediador entre la realidad y lo abstracto del pensamiento, es decir que aquí el estudiante entra a través del lenguaje en representación de lo real, de tal manera que no solo se determina la propiedad y correspondencia del lenguaje, sino que también permite establecer relaciones, entre los objetos y acciones, según Luria (1984), la palabra no sólo designa objetos del mundo externo, acciones, rasgos, relaciones, sino también analiza y generaliza los objetos del mundo externo, “en edad temprana, el significado de la palabra tiene en el niño un carácter afectivo, al finalizar el preescolar y al comienzo de la edad escolar en el significado se encierran impresiones concretas sobre la experiencia directa real y práctica, y en las etapas posteriores comienzan a estar tras la palabra sistemas complejos de enlaces y relaciones abstractos y la palabra empieza a introducir el objeto en una

determinada categoría de sistemas conceptuales, jerárquicamente organizados” (Luria, 1984, p. 62, citado por Palacios, 2015)

Al observar este relato de clase, nos indica que luego de proponerles pensar un alimento nutritivo, los niños debían pasar a escribirlo en el pizarrón, la acción consecuente de la docente consiste en corregir aquellos alimentos que estén mal escritos, esta acción no nos pasa desapercibido dado que la docente actúa con una acción de corrección, pero a su vez como acto de construcción, establece de esta manera una forma distinta a la aplicada por los niños en el pizarrón, esto tiene su relevancia en la interacción con el docente y, en especial, con pares; en los postulados de Piaget se justifica en la noción de conflicto cognitivo cuyo mecanismo provoca el desequilibrio de esquemas de conocimientos para generar cambios en las estructuras cognitivas, formas y funciones del pensamiento.

Siguiendo en esta dirección las actividades que les proponía el libro, era completar una tabla con lo que hacían cada día de la semana después de la escuela. Aquí también intervino la ayuda de la docente, suponemos aquí que se enfatiza en cuestiones de orden ortográfico y semántico a la hora de describir las actividades realizadas por los estudiantes, en ese sentido consideramos esto como parte de la comunicación que puede ser entendida como un proceso de negociación de significados a través del cual se construye el conocimiento compartido en el aula (Perret Clemont, 1979). Recuperamos los dos factores mencionados en el texto de Palacios (2015) cuando nos indica que este proceso de negociación comprende: a) La estructura semántica de interpretación del estudiante: sus esquemas de conocimientos, representaciones y creencias sobre el mundo, estrategias y estilos cognitivos, motivaciones e intereses, etcétera. b) La estructura semántica de interpretación del profesor: sus esquemas personales acerca del contenido de enseñanza, de los alumnos, sus conocimientos pedagógicos, estrategias y estilos de pensamiento, intereses personales, académicos, etcétera. (Palacios, 2015, 8)

Bibliografía Obligatoria

Badía, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente.

Del Cueto, J. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad, Situación social del desarrollo y vivencia.

González Rey, F. (2010) “Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural, un camino hacia una nueva definición de subjetividad”.

Palacios, A. (2015). Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En, Palacios, A. (Coord) Claves para incluir. Buenos Aires, Noveduc

Pedragosa, M. (2018). Una mirada psicoeducativa sobre la construcción del conocimiento profesional docente En: Palacios, A., Pedragosa, M.A. y Querejeta, M., Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación (I). Buenos Aires, Edulp.

Pedragosa, M. (2020). Orientación educativa universitaria: acciones de intervención integral. En: Palacios, A., Pedragosa, M.A. y Querejeta, M. Conocimiento psicoeducativo en acción. Buenos Aires, Edulp.

Pedragosa, M. A. (2015). Las tutorías desde un enfoque psicopedagógico. En, Palacios, A. (Coord) Claves para incluir. Buenos Aires, Noveduc

Sole, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento.

Bibliografía complementaria

Palacios, A. (2020). Comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje. En: Palacios, A., Pedragosa, M.A. y Querejeta, M. *Conocimiento psicoeducativo en acción*. Buenos Aires, Edulp.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112620>

Palacios, A. (2020) Una mirada crítica de los discursos y las prácticas psicológicas y educativas. En: Palacios, A., Pedragosa, M.A. y Querejeta, M.. *Conocimiento psicoeducativo en acción*. Buenos Aires, Edulp.

[.http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112620](http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112620)

Pedragosa, M. (2018). El desarrollo del conocimiento como asimilación significativa. En: Palacios, A., Pedragosa, M.A. y Querejeta, M. (2020). Conocimiento psicoeducativo en acción. Buenos Aires.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112620>