

ENSAYOS SOBRE EDUCACIÓN

LOS NUEVOS SENTIDOS DE LA TAREA DE ENSEÑAR

By Augusto Roggiero

REFLEXIONES PARA
TIEMPOS LÍQUIDOS

Roggiero, Angel Augusto

Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar : reflexiones para tiempos líquidos / Angel Augusto Roggiero.
- 1a ed . - San Rafael : Angel Augusto Roggiero, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-86-0818-1

1. Ciencias de la Educación. 2. Universidad. 3. Política Educacional. I. Título.
CDD 371.102



Los nuevos sentidos de la Tarea de Enseñar por Angel Augusto Roggiero se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Primera Edición: diciembre 2018

ISBN:

Índice

1 -

SOCIOLOGY OF EDUCATION.....	7
Introducción.....	9
Sociología, sociedades y educación	10
El tema del tema: políticas en acción o acción pública en educación	12
¿Qué puede explicar el interés entre los sociólogos por este nuevo propósito, cuando las políticas educativas son viejas realidades?	13
La naturaleza cambiante de las políticas educativas.	14
La renovación del análisis de las políticas públicas: el surgimiento de una sociología de la acción pública.....	17
Balance de algunos de los resultados de las "nuevas políticas educativas	19
Conclusión.....	21
Bibliografía de referencia.....	23
STRATEGIC APPLICATION OF HUMAN DEVELOPMENT APPLYING POSITIVE PSYCHOLOGY.....	24
Introducción.....	25
¿Qué es la psicología positiva?.....	25
Relevancia de la satisfacción con la vida en el lugar de trabajo.....	25
Felicidad a tu alcance.....	26
Construyendo bienestar en el trabajo.....	28
Posibles acciones de los directivos de instituciones educativas.	30
Situaciones gerenciales	32
Gestión de personas difíciles	32
Resolución de conflictos.....	33
Acompañamiento en el cambio.	33
Manejo del estrés	34
Presiones económicas	34

Conclusión.....	35
Bibliografía de referencia	36
Aportes desde la Psicología Educativa	37
para repensar la Reforma Educativa en Argentina.....	37
Introducción.....	38
Principios psicológicos centrados en los estudiantes.....	40
Factores metacognitivos y cognitivos.....	40
Primer principio: la naturaleza del proceso de aprendizaje.....	40
Segundo principio: objetivos del proceso de aprendizaje	41
Tercer principio: la construcción del conocimiento.....	41
Cuarto principio: las etapas superiores del pensamiento.....	41
Factores afectivos	42
Quinto principio: la influencia de la motivación en el aprendizaje	42
Sexto principio: la motivación intrínseca para aprender.....	42
Séptimo principio: características de los objetos de aprendizaje que aumentan la motivación	43
Factores de desarrollo.....	43
Octavo principio: desarrollo personal: circunstancias y obstáculos favorables	43
Factores personales y sociales	44
Noveno principio: diversidad social y cultural.....	44
Decimo principio: aceptación por la sociedad, estimación del ser y el aprendizaje	44
Diferencias individuales.....	44
Undécimo principio: diferencias individuales en el aprendizaje	44
Duodécimo principio: filtros cognitivos	45
Implicaciones para la redefinición y la reforma de la escuela	45
Enseñanza	45

El currículo	46
Evaluación del aprendizaje	47
Gestión educativa.....	48
Capacitación docente.....	48
Participación de los padres y la comunidad	50
Las políticas de una escuela centrada en el aprendizaje y el aprendizaje	50
Principios de evaluación.....	51
Conclusión.....	52
Bibliografía de Referencia	52
El sujeto neurocognitivo y la educación	54
Introducción.....	55
Información proporcionada por la neurociencia cognitiva sobre los procesos cerebrales involucrados en el aprendizaje	58
Principales técnicas de investigación en Neurociencia Cognitiva	58
a- Imágenes de Resonancia Magnética Funcional (fMRI)	58
b- La tomografía por emisión de positrones (PET)	58
c- Electroencefalografía y magnetoencefalografía (EEG y MEG).....	59
d- La estimulación magnética transcraneal (TMS).....	59
La memoria	59
La atención.....	60
Las emociones	61
Contribuciones de la neurociencia cognitiva en educación	62
El lenguaje	62
La lectura.....	63
Cambio conceptual.....	63
La operacionalización de la neurociencia cognitiva en las neurociencias de la educación	64
Conclusión.....	67

Bibliografía de referencia.....	70
ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY.....	71
La psicodinámica del trabajo y el paradigma del estrés.....	71
Introducción.....	72
El enfoque de la psicodinámica del trabajo.....	75
Las similitudes entre los enfoques.....	79
Discrepancias entre enfoques.....	80
El enfoque integral es inductivo.....	81
El enfoque de trabajo-estrés.....	82
Pero adaptarse a una situación es hacer cambios.....	85
Conclusión.....	86
Bibliografía de referencia.....	89

SOCIOLOGY OF EDUCATION

Nuevas políticas de educación y capacitación

Introducción

En la mayoría de los países desarrollados, durante más de 20 años, se han desarrollado nuevas políticas y arreglos institucionales para la regulación en los campos de educación y capacitación, cualquiera que sea el segmento considerado: educación obligatoria (primaria y secundaria), educación superior (postsecundaria y universitaria) o educación de adultos. Las reformas están en marcha en gran medida con el objetivo explícito de mejorar la eficiencia y la eficacia de los sistemas, sin ignorar las preocupaciones de equidad, destacadas en varios países y por varias organizaciones internacionales como la UNESCO. Las reformas son multidimensionales: cambios en el contenido de cursos o capacitación, introducción de nuevos métodos de enseñanza,

El tiempo para las reformas a gran escala, para citar a Fullan (2000), ha regresado. La mitad del siglo XX fue un período de fuerte turbulencia institucional y de organización que llevó a replantear y reestructurar radicalmente los sistemas nacionales de educación en nombre de la igualdad de oportunidades y el desarrollo económico, tanto en los países desarrollados que en países en desarrollo. Las décadas de 1990 y 2000 también marcaron un punto de inflexión, ya que los arquitectos de los sistemas educativos volvieron a su tablero de diseño para introducir "nuevas" políticas educativas e iniciar un amplio movimiento de reforma en muchos países desarrollados.

El objetivo de este trabajo es explorar y hacer un balance de las principales tendencias en las políticas de educación y capacitación recientes y en curso, incluida la regulación de los sistemas de educación y capacitación. También se trata de cuestionar las orientaciones teóricas, los faros y las formas heurísticas de desarrollo de una sociología de las políticas de educación y formación.

Antes, por tanto, de presentar algunas tendencias transversales de las políticas educativas actuales, es preciso examinar, reflexiva y críticamente, en la aparición de este "nuevo" objeto, las políticas de educación y entrenamiento. Y de antemano estar convencido de la novedad del tema, haciendo un breve repaso sobre los problemas de la sociología y las sociedades que se ocupan de la educación.

Sociología, sociedades y educación

En 1983, Béland, Bélanger, Dandurand y Rocher redactaron un documento sobre sistemas educativos la revista *Sociology and Societies*. Este documento se organizó en torno a cinco temas estructurantes que permitieron clasificar de manera significativa las obras, cada vez más numerosas, sobre la educación: las relaciones entre el sistema de educación y las clases sociales, el lugar de la educación en el la historia de las sociedades humanas, los vínculos entre la educación y la economía, la organización política del sistema educativo y la clase como sistema social. Siete años después Pierre Dandurand propuso un número sobre las relaciones entre educación, economía y política. La intención del documento era poner la escuela nuevamente en su lugar, es decir, reconocer la contribución del sistema escolar en la gestión de las relaciones sociales. Se discutieron tres temas: el papel de la escuela en la producción de calificaciones, la reproducción de las relaciones de poder entre las clases sociales por el sistema escolar y la relación con la cultura. En 1991, apareció el tema del conocimiento. Los investigadores orientados a la infracción, según sus propias palabras, por 'centrarse en un problema de una sociología del conocimiento en el proceso de modelado, la difusión y la apropiación se convierten en el centro. Más específicamente, fue para examinar el lugar del conocimiento en la escuela, pero también en otros lugares donde están presentes, como las empresas o los medios de comunicación.

Una segunda observación es el lugar débil dedicado al tema de las políticas educativas, sobre los artículos científicos publicados en revistas internacionales. En la edición de 1998, un artículo tematiza "la organización política del sistema educativo", que "cubre temas tales como la distribución y / o la concentración del poder, los modos y formas de burocratización de los diversos sectores del sistema escolar , los canales de comunicación entre los niveles jerárquicos de la escuela o la burocracia universitaria, y también entre las subestructuras del sistema educativo, las costumbres y los hábitos electorales en las encuestas escolares. El término "político" se refiere entonces a las diferentes formas de ejercicio de poder y autoridad en el sistema educativo más que a las políticas educativas como un conjunto estructurado de fines normativos e intelectuales asociados con un conjunto de recursos de diferentes naturalezas. Curiosamente, los textos sobre "reformas educativas" para modernizar la escuela no se consideran parte de la política de educación,

En los años 90 abordan tres temas: el papel de la escuela en la producción de calificaciones, la reproducción de las relaciones de poder entre las clases sociales por el sistema escolar y la relación con la cultura. Si el primer tema se refiere a la articulación entre instituciones y prácticas escolares con la estructura del campo económico, la relación con la política "plantea el problema de la reproducción de las relaciones de poder entre las clases en y por el sistema escolar, ya sea por el a través de una política escolar implementada por el Estado, o mediante el análisis de las luchas de clase y las estrategias para apropiarse del sistema escolar. Las políticas escolares de "democratización" se estudian así como formas de gestión de las relaciones de clase conflictivas. Los recursos educativos son objeto de luchas para su apropiación entre las diferentes clases. Por lo tanto, el tema de diferentes artículos trata de la organización y el contenido de la educación en diferentes segmentos del sistema educativo, como la formación profesional o las intervenciones en áreas desfavorecidas. Estos análisis proponen los conceptos de nuevos modos de formación o nuevos modos de producción educativa sin integración con una perspectiva en términos de políticas educativas. En resumen, las políticas se tematizan en gran parte a la luz de un paradigma sociológico que privilegia la primacía de las relaciones de

clases sociales como una clave interpretativa de las políticas estatales, que en consecuencia tienden a perder toda coherencia y autonomía.

Finalmente, en la cuestión del conocimiento en los 2000, no se tematiza ninguna política educativa explícita. Más específicamente, el tema es la producción e institucionalización del conocimiento, ya sea en la escuela o en otro lugar. Por supuesto, el aumento de la investigación en la institución universitaria, las diferentes formas de jerarquización del conocimiento, la expansión del conocimiento científico pueden leerse como componentes de una política educativa de facto; sin embargo, no se menciona explícitamente. Sin embargo, los autores señalan que "también tenemos la sensación de estar presentes en el mundo de la escuela, a la penetración de una ideología de la performatividad vinculada a una concepción esencialmente tecnocrática de la acción social más cercana a la cultura corporativa. En otras palabras, ¿no vemos que aparecen nuevas referencias normativas, que estarán en el corazón de las políticas de la década siguiente?

El tema del tema: políticas en acción o acción pública en educación

A finales de los 90 y principio del 2000 los investigadores se centran en "Nuevas políticas de educación y capacitación". Tal tema podría parecer dominado por la oportunidad de las reformas educativas en muchos países. Sin embargo, más allá de esta noticia, la problematización de las políticas educativas no es evidente, porque los sociólogos, especialmente aquellos en educación, en el pasado con frecuencia no han buscado analizar las "políticas educativas". Su propósito era más bien captar las "estructuras" de los sistemas educativos en relación con las estructuras económicas y sociales o las relaciones sociales que atravesaban la sociedad. Más recientemente, se trata más bien de los actores locales en las aulas, las instituciones, los "barrios" han sido detenidos por la sociología de la educación, tanto para captar el proceso de desigualdades en la escuela y el fracaso escolar en la vida de las escuelas para comprender la lógica

de constitución de instituciones o su relación con el entorno local. Finalmente, el conocimiento transmitido, su organización en el currículo, sus efectos en el camino de los estudiantes también han sido tematizados.

Esto quiere decir que las políticas educativas apenas han sido aprehendidas, los sociólogos de la educación dejan este campo virgen, así como los politólogos preocupados por otras áreas de la política pública.

La situación ha cambiado drásticamente en los últimos años. En los países anglosajones, en primer lugar, aparecieron una serie de libros a raíz de las políticas relativamente radicales que surgieron a finales de la década de 1980. También en los Estados Unidos, se está desarrollando un campo de estudio en políticas educativas. Aparecen diferentes revistas, en su mayoría recientemente, como Revista de Política Educativa (1985), Política Educativa (1987), Archivos de Análisis de Política Educativa (1993), Política y Gestión de la Educación Superior (1993), Política de la Educación en la Educación (2000), Revista de Políticas Educativas Críticas (2003).

¿Qué puede explicar el interés entre los sociólogos por este nuevo propósito, cuando las políticas educativas son viejas realidades?

En nuestra opinión, debemos tratar de explicarlo mediante dos evoluciones: por un lado, el contenido y el interés de las políticas evolucionan y algunos (incluidos nosotros mismos) los describen como "nuevas políticas educativas"; por otro lado, la percepción de estas políticas, su problematización y aprehensión ha cambiado considerablemente, principalmente como resultado de una especie de "sociologización" más general de la mirada científica sobre las políticas públicas, dentro o alrededor de las Ciencias Políticas.

La naturaleza cambiante de las políticas educativas.

El libro de Van Zanten (Las políticas en Educación) aborda la importante cuestión de "marcos de referencia", metas y valores que pueden motivar, acompañar o simplemente justificar "decisiones educativas" después del hecho. Distingue tres tipos. Algunas políticas y decisiones se refieren a "secularismo", "religión" y "etnicidad", términos cuyo significado y contenido están sujetos a evolución y debate.

Este es el caso de las políticas que regulan la relación entre la educación pública y la privada y las decisiones sobre el "velo islámico". Se han implementado otras decisiones con referencia a la cuestión de la igualdad y la justicia escolar, cuyas concepciones evolucionan y se diversifican también (igualdad meritocrática de oportunidades, igualdad de dignidad, equidad y políticas compensatorias, igualdad de resultados). Pero, lo que es más importante, señala que en la década de 2000 las políticas ahora se refieren a un principio de eficiencia, con la apariencia de una preocupación por la evaluación y la mejora de los resultados; Además, asistimos a la introducción de diversas formas de elección escolar por parte de los padres, que abren la puerta a muchas formas de competencia escolar y comercial.

Sin embargo, Louis Legrand tematiza en gran medida las políticas destinadas a una mayor "democratización escolar", refiriéndose a la cuestión de la igualdad y, ya, de la equidad (por ejemplo, las decisiones destinadas a la integración del currículo y las instituciones educativas en una "universidad única", la promoción de "pedagogía diferenciada", etc.); también tematiza las preguntas relacionadas con el informe Iglesias / Estado y, más ampliamente, resalta las grandes "ideologías" a las que se refieren las políticas: religiones, positivismo, marxismo, fascismo. Pero en ninguna parte se refiere a un propósito o principio de eficiencia que debería aplicarse a la institución escolar, lo que motivaría, acompañaría o justificaría ciertas decisiones educativas. Este principio ciertamente regresa en la discusión de los medios, pero no interviene como un "valor", un principio normativo que debe sopesarse frente a los demás, por ejemplo la igualdad. Pero

en el período siguiente, si su estado de "valor" sigue siendo ambiguo en la medida en que el discurso sobre la eficiencia apunta a definir los problemas como puramente técnicos, sin embargo, somos testigos del ascenso de una legitimidad procesal de las políticas que va acompañada de una valoración de las consideraciones de eficiencia económica y que importa todo un vocabulario tomado nuevamente al universo cognitivo y normativo de la empresa privada (proyecto, responsabilidad, contrato, comunicación, etc.

Por lo tanto, si se trata de políticas educativas "nuevas", es que estas son políticas cuyo propósito es más además de una concepción económica de la escuela y más ampliamente del sistema escolar. La escuela fue esencialmente tematizada como una institución y, desde la década de 1990, se ha considerado cada vez más como un sistema de "producción", cuya eficacia y eficiencia legítima se cuestiona.

En este punto, hablemos de nuestra hipótesis. Si los sociólogos aprovechan más que nunca este objeto, las "políticas educativas", es en particular por la aparición de nuevas políticas educativas que se dan y se expresan en el registro de la racionalidad instrumental. En primer lugar, sus objetivos están explícitamente orientados a mejorar el rendimiento del sistema, y se expresan cada vez más en términos operativos y encriptados. Por ejemplo, estamos hablando de limitar el número de estudiantes que salen sin un diploma o cualificación del sistema, para mejorar la adquisición de estudiantes de 15 años en matemáticas, español o ciencias, para reducir las desigualdades de las posibilidades de acceso al sistema de enseñanza superior.

Por lo tanto, estamos enfrentando un cambio en las normas normativas sobre las cuales se formulan las políticas. Si la búsqueda de objetivos tales como laicismo o igualdad y equidad está lejos de desaparecer, la eficiencia y el mejor desempeño se convierten en objetivos de la política escolar, entre otros. En este sentido, la reducción de las desigualdades se considera un criterio de efectividad.

Finalmente, podemos pensar que este nuevo vocabulario económico e "industrial" apunta a un cambio importante en el "discurso" (en el sentido de Foucault) o referencias de política pública, afirmaciones explícitas subyacentes que motivan políticas, pero también justificaciones que acompañan o siguen las decisiones concretas.

En otras palabras, estas "nuevas políticas" bien podrían ser el comienzo de una nueva forma de sistema general de justicia. No solo seríamos testigos de una búsqueda de un mejor funcionamiento de las estructuras existentes, un cambio "técnico", inocuo finalmente, dirigido a mejorar la eficiencia del sistema, pero mucho más profundamente en un cambio en la naturaleza institucional del sistema escolar. El declive de la "institución escolar", una escuela que es sobre todo inclusiva y garantiza la cohesión nacional y que también distribuye legítimamente individuos en los diversos lugares de la división trabajo social. Sería cada vez más reemplazado por un sistema escolar que generaría una apropiación de conocimiento y habilidades útiles por las nuevas generaciones, cada vez más pensado como una suma de individuos para ser equipados con capital humano y algunas veces con capital social. En otras palabras, también se puede pensar que estamos siendo testigos de cambios profundos en el "régimen regulador" de los sistemas educativos.

Estas nuevas políticas educativas, por sus apuestas, su magnitud, sus significados culturales e institucionales, su impacto en la institución escolar, despiertan el interés de los sociólogos. Entonces esa es la primera hipótesis. Agreguemos inmediatamente que los estudios sobre políticas educativas también se desarrollarán entre dos polos. En primer lugar, investigadores adoptarán una postura crítica, cuestionando implícita, los efectos del significado y el poder generados por el surgimiento de esta nueva retórica política, pero también los instrumentos mediante los cuales se operacionalizan. Por otro lado, otros profesionales lo harán sin identificarse con los objetivos promovidos por los tomadores de decisiones. La principal preocupación aquí es superar un cierto reduccionismo de la realidad de las políticas, sus procesos y sus efectos, que

generaría enfoques económicos. En otras palabras, los enfoques sociológicos, ya sean presentados como "críticos" o no, tendrían en común la distinción entre el carácter simplista, descontextualizado y normativo de ciertos enfoques económicos de las políticas educativas y probablemente con creciente influencia en círculos nacionales o internacionales de toma de decisiones.

La renovación del análisis de las políticas públicas: el surgimiento de una sociología de la acción pública

Más allá de las diferencias en la postura, la investigación sociológica sobre la política educativa se alimentará de las tendencias de la sociología y las ciencias políticas, que han tendido desde mediados de la década de 2000 para complicar considerablemente la problemática de las políticas públicas y ruptura con un modelo que es demasiado estratoscérico, lineal, secuencial en la aprehensión de las políticas públicas. En resumen, el enfoque de la política pública se ha sociologizado fuertemente hasta el punto de que algunos defienden una sociología de la acción pública en lugar de un análisis de las "políticas públicas".

Para ilustrar esta evolución, podemos comparar nuevamente los libros de Legrand (1988) y van Zanten (2004), cuyas diferencias de problematización nos parecen muy sintomáticas de esta evolución teórica.

Legrand define las políticas educativas en línea con los estudios de los científicos políticos clásicos. Una política educativa: 1) debe provenir de una autoridad pública, una organización colectiva como el Estado, la región o la escuela; 2) involucra un proyecto explícitamente definido, que abre una distinción entre la fase de determinación del proyecto y su implementación; 3) este proyecto se traduce en leyes, decretos e instrucciones impulsadas y controladas por una jerarquía o un poder; 4) que el poder debe ser reconocido como legítimo, desde la perspectiva del campo, ya que tienen autonomía y pueden soportar, desviar o adherirse a las políticas de acuerdo a sus intereses, valores o sus rutinas .

En el libro de Agnès van Zanten, la definición de política de educación pública es menos unívoca y está más situada en una perspectiva socioconstructivista, que tendrá en cuenta las contribuciones de varias tendencias recientes en el análisis de políticas. pública. A partir de entonces, el objeto mismo del análisis oscila entre una definición "clásica" y operacional de políticas públicas y una redefinición del objeto en términos de acción pública.

De hecho, frente a la definición "clásica" de autoridades públicas, los recursos y programas implementados para tratar de resolver ciertos problemas, otras corrientes pondrán en cuestión esta visión lineal de la política como un proceso. "solución de problemas" relativamente instrumental (con varias fases: la definición del problema, su fijación en la agenda de los órganos de decisión, el examen y la negociación de posibles soluciones, la aplicación de un programa de acción). y, finalmente, su evaluación con fines de retroalimentación).

Por un lado, las corrientes "cognitivas" del análisis de las políticas públicas insisten en el hecho de que una política pública no es solo un programa técnico y organizativo establecido para abordar este o aquel problema, sino que es ante todo y sobre todo una representación del sistema en el que desea intervenir, la naturaleza de los problemas que hay que resolver y las posibles soluciones ampliamente cubierto "repositorios de acción pública" o "paradigmas" que guían cognitivamente y normativamente el definición de problemas y soluciones.

Estas diversas tendencias críticas culminan en una redefinición más sociológico del objeto de análisis, que se reformula como una sociología de la acción pública, claramente opuesto a un enfoque limitado exclusivamente política pública. Si se trata de una sociología de la acción pública, es precisamente en la medida en que ya no son solo los objetos tradicionales de la ciencia política (poder, cuerpos gubernamentales, instituciones estatales, personal político y fuerzas partidistas,

etc.) que están preocupados, pero qué está sucediendo dentro de las propias sociedades en las interacciones múltiples, diversas y complejas que las estructuran.

En última instancia, la propia definición del objeto a analizar crece, se hace más compleja, se ha "sociologizado" en comparación con los enfoques clásicos "institucionales" del estado o el enfoque "centrado" en la política (política) instituciones políticas clásicas. Es esta apertura del análisis de las políticas públicas lo que constituye, en nuestra opinión, un segundo elemento que puede explicar el desarrollo de la problemática de la política educativa entre los sociólogos de la educación.

Por un lado, los nuevos desafíos y las nuevas dimensiones de las políticas educativas que una vez más se están convirtiendo en fuertes programas de acción de los gobiernos, por otro lado, un cambio en los marcos de análisis de políticas públicas, es lo que subyace al surgimiento de una sociología de las políticas educativas, en todo caso, la delimitación de un objeto y un interés específico de investigación.

Balance de algunos de los resultados de las "nuevas políticas educativas"

Varios artículos de investigación recientes realizan balance de algunos de los resultados de las "nuevas políticas educativas", yendo más allá de las oposiciones (relativas) entre obras que tienen la intención de ser críticamente críticas y aquellas que quieren ser portadoras de inteligibilidad sociológica de los procesos actuales. También es importante tener una mirada reflexiva sobre este nuevo objeto de la sociología de la educación y los diferentes enfoques teóricos o metodológicos que lo caracterizan. Pero a este respecto, también debemos ser modestos. Estamos lejos de presentar aquí una lista exhaustiva de todas las direcciones emergentes en este campo de investigación.

Hay autores que analizan la evolución de los modos de control institucional de la educación secundaria en cinco países europeos (Francia, Gran Bretaña, Portugal, Hungría y la Comunidad francesa de Bélgica). Señalan que uno puede percibir los signos de un cambio en el régimen de regulación. Por régimen nos referimos a una configuración específica de arreglos institucionales y modos autónomos de regulación realmente presentes en un sistema educativo. Estos cambios son apoyados por políticas educativas que tienden a transformar los modos institucionales de regulación que el estado puede promover mediante la adopción de leyes, la producción de regulaciones pero también la creación de nuevos arreglos institucionales (descentralización, evaluación, fórmulas de financiamiento). , dispositivos de mercado ...

El régimen de regulación burocrático-profesional se modifica con importantes variantes nacionales. Dos modelos sirven como referencias de política. La regulación cuasimercado introduce una competencia más fuerte entre instituciones, aunque se rige por reglas emitidas por las autoridades públicas. Estos son más importantes para la elección de los padres, con un debilitamiento del juego de la escuela que requiere para asistir al establecimiento del barrio de residencia. También pueden conducir a una modificación local de los planes de estudios propuestos por cada institución. El segundo modelo es el del Estado evaluador, es decir, el gobierno a través de los resultados. Las escuelas reciben más autonomía en la gestión diaria, pero también están sujetos a una evaluación periódica en cuanto al logro de los objetivos. Estos dos modelos contribuyen a la gestación de un régimen regulador "post-burocrático" por dos razones. Por un lado, la legitimidad del régimen burocrático se basa en un ideal igualitario y el valor intrínseco de la ley, cuyo significado no puede reducirse sólo a la dimensión organizativa. Ahora, los nuevos modelos están legitimados solo por la racionalidad instrumental. Por otra parte, los modos de coordinación y control ya no se basan únicamente en los actos de control de cumplimiento de las normas, pero introducen "herramientas" de "puntos de referencia", evaluación o dispositivos de la competencia, que serán tantas referencias cognitivas, referencias normativas o restricciones para los actores locales.

Se indican los motivos de la persistencia de las especificidades nacionales. Una es la dependencia de la ruta y el peso de las estructuras existentes. Otro es el proceso de apropiación por parte de los actores locales de las políticas y reformas propuestas. Las condiciones de recepción locales (limitaciones materiales, políticas y simbólicas) conducen a diferentes interpretaciones e implementaciones. Finalmente, las políticas a menudo incorporan los dos modelos post-burocráticos. En resumen, la variabilidad radica en la hibridación y la contextualización de políticas y dispositivos educativos.

Conclusión

Este trabajo da testimonio de la vitalidad de la visión sociológica de este nuevo campo de estudio de las políticas educativas. De hecho, los estudios sociológicos subrayan simultáneamente la pluralidad de actores involucrados en la construcción de políticas, la complejidad de los procesos de traducción de las acciones de las autoridades públicas u organismos internacionales en su implementación concreta. También llama la atención sobre los problemas y los instrumentos de la acción pública, particularmente la función del análisis cognitivo y los sistemas de evaluación en la elaboración y regulación de las políticas públicas. Finalmente, enfatizan la necesidad de ir más allá del "nacionalismo metodológico", que tradicionalmente sustentaba los estudios de educación; por un lado, es crucial tener en cuenta las fuerzas,

Así, el análisis de las políticas educativas se enfoca en el desarrollo del campo de la educación una visión diferente de la de los sociólogos de la educación pertenecientes a generaciones anteriores, que estaban interesados en el uso de recursos educativos por diferentes fracciones sociales y diversas formas en que la escuela contribuyó a la reproducción social. En todos los casos, la educación es un lugar de ejercicio de poder y un objeto problemas sociales entre diferentes grupos y categorías sociales, como entre diferentes entidades políticas regionales, nacionales o locales. o locales.

Bibliografía de referencia

Bonal, Xavier (1998) Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona, Paidós, Cuadernos de Pedagogía

Martínez Rizo, F. (1989). La sociología de la educación. Breve panorama y bibliografía. Reportes de Investigación de la UAA. Serie Investigación Educativa, No. 18.

Legrand, L. (1988). Política educativa, París, PUF.

Taberner Guasp, J. (2002). Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas. Madrid: Tecnos

Van Zanten, A. (2004). Las políticas educativas, París, PUF, coll. ¿Que se yo?

Van Zanten (2008): "¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social, en Tenti Fanfani Emilio (comp.), Nuevos temas de la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.

**STRATEGIC APPLICATION OF HUMAN DEVELOPMENT APPLYING
POSITIVE PSYCHOLOGY**

**Elegir la felicidad, promover el bienestar y la productividad en las
instituciones educativas.**

Introducción

Pasamos una parte importante de nuestra vida en el trabajo, para bien o para mal. El bienestar es un factor importante de satisfacción y productividad. Aquí utilizamos los avances en psicología positiva para centrarnos en mejorar las prácticas de gestión de personas para promover el bienestar y la productividad de la institución educativa.

Para hacer esto, primero nos enfocaremos brevemente en la psicología positiva para establecer una comprensión común del marco teórico. Luego examinaremos cómo es relevante la satisfacción en el lugar de trabajo. Luego, discutiremos algunos elementos clave de la psicología positiva para los fines de nuestra investigación. Por último, estableceremos formas de promover el bienestar en el trabajo, incluso a través de diversos tipos de intervención en el sentido ascendente de las situaciones de gestión actuales.

¿Qué es la psicología positiva?

La psicología positiva estudia el impacto de la felicidad, la satisfacción con la vida y el bienestar (conceptos utilizados aquí de manera sinónima) en individuos, lugares de trabajo o comunidades civiles. Esta corriente de la psicología existe desde hace más de veinte años. La psicología positiva nos capacita para lograr una mayor satisfacción diaria y en nuestros lugares de trabajo mediante la identificación de disposiciones y hábitos que conducen a la felicidad.

Relevancia de la satisfacción con la vida en el lugar de trabajo.

¿Cuál es la contribución de la satisfacción en el lugar de trabajo? Podemos decir que es importante por más de una razón.

Por un lado, observamos un efecto de satisfacción en la calidad de vida de los empleados y en la mejora sostenida de la productividad. Esto se traduce en un mejor logro de los objetivos de la institución educativa. La literatura científica muestra que la productividad en el trabajo mejora y está influenciada por la reducción del ausentismo (voluntario o involuntario). Este último punto se apoya, en particular, en el hecho de que una mejor calidad de vida se correlaciona con

una mejor salud física y mental. Además, un ambiente agradable promueve la creatividad, clave para la innovación y la autorrealización en el trabajo.

Por otro lado, este entorno de trabajo también mejora la resistencia al cambio, además de fomentar la colegialidad y la colaboración. Estas condiciones dificultan la propagación de la animosidad. Cuando hay conflicto, la psicología positiva alienta su resolución mediante procesos que restauran un vínculo de confianza. Por lo tanto, un ambiente de trabajo positivo en sí mismo alimenta relaciones más satisfactorias.

En última instancia, cuando los gerentes adoptan el bienestar como una brújula para la toma de decisiones, las opciones tienden hacia el bienestar de la comunidad.

Achor (2013) resume claramente los beneficios de elegir la felicidad: las personas felices, ya satisfechas con sus vidas, también son más energéticas, productivas y saludables. Estos hallazgos nos alientan a desarrollar el problema de la satisfacción, ya que todos los socios de la institución educativa ganan: los empleados son más felices y están más satisfechos en el trabajo, los objetivos de la institución educativa se cumplen y su misión se logra mejor.

Este compromiso con el bienestar es aún más rentable dentro del entorno de la institución educativa: vemos su impacto no solo en los equipos de trabajo, sino también en los usuarios y la comunidad. Las instituciones educativas desempeñan un papel importante en su comunidad y el impacto de adoptar el bienestar como un valor fundamental podría ser importante. Las instituciones educativas pueden convertirse ellas mismas en agentes de cambio.

Felicidad a tu alcance.

Un factor determinante en la psicología positiva es que todos tenemos una capacidad individual para controlar y actuar sobre nuestra satisfacción con la vida.

Los investigadores estadounidenses Warner y Vroman (2011) identificaron tres factores clave que influyen en nuestra satisfacción con la vida:

- Las circunstancias de la vida (por ejemplo, matrimonio feliz, empleo estable);
- Una predisposición genética y;
- Participación en actividades que mejoran la felicidad (p. ej., relaciones saludables, ejercicios físicos, actividades espirituales).

Por lo tanto, podemos tener un dominio de nuestra satisfacción con la vida. Esto es crucial para motivar a nuestros equipos y motivarnos para continuar en este camino.

La felicidad está a la mano, es posible aumentar la satisfacción con la vida. Para lograr esto, primero debemos cambiar nuestras perspectivas. Achor (2013) ofrece diferentes ejercicios que desafían nuestro razonamiento habitual. Conocemos el cuestionamiento clásico: ¿somos optimistas o pesimistas? ¿Está el vaso medio lleno o medio vacío? Si vemos un vaso medio lleno, nos consideramos optimistas. Si lo percibimos medio vacío, quizás seamos bastante pesimistas. Pero Achor (2013) nos pide que nos abramos a otras perspectivas, otras soluciones y más creatividad: ¿por qué no centrarnos en la jarra de agua junto al vaso? Esta es una perspectiva creativa que abre más posibilidades. Por lo tanto, nuestra atención ya no es una falta, sino más bien un recurso. La perspectiva es diferente. Podemos decir que este cambio puede enriquecer otras situaciones.

Encontrar diferentes perspectivas para comprender nuestra realidad nos permite ajustar nuestra comprensión del mundo y obtener más flexibilidad para manejar nuestras emociones y las respuestas que brindamos. Si un colega nos ignora una mañana, podemos imaginar que es desagradable, que no nos respeta, que no tomó su café, que pasa una mañana difícil, que está preocupado. por otra cosa, que él tiene una preocupación personal o que no nos ha escuchado. Dependiendo de lo que percibamos, nuestra reacción variará. El curso de los acontecimientos también. Si nos preocupa una situación, debemos discutirla con las personas involucradas para tratar con los hechos reales, no con las percepciones múltiples y volátiles. Obtendremos al menos una comprensión compartida de los eventos. Tal vez estamos trabajando con un colega desagradable,

Achor (2013) ofrece diferentes maneras de mejorar nuestra apreciación de la vida más allá de la multiplicación de perspectivas para usar.

Todos trabajamos para establecer objetivos alcanzables y claros que brinden orientación y formas prácticas para lograrlos. Tener metas es la base de la felicidad. Su logro ofrece un sentido de logro y eficiencia, que también alimenta la satisfacción. En la misma línea, es relevante establecer subobjetivos razonables que conduzcan a nuevos proyectos cuyo éxito proporcionará una sensación de éxito.

Es importante manejar las voces negativas internas y externas si queremos ser felices. Nuestro discurso interno y los que nos rodean tienen un impacto importante en nuestra visión y nuestra visión de nosotros mismos y del mundo. El bienestar solo puede crecer en un entorno favorable para él.

Al trabajar en nuestra propia felicidad, mejoramos nuestra influencia en quienes nos rodean: equipos de trabajo, personas supervisadas, colegas y administración. Como se mencionó anteriormente, nuestro bienestar también puede tener un efecto de rebote en los suscriptores. El ambiente es percibido como un lugar donde se puede realizar, donde es bueno estar. Esto influye en los usuarios, quienes, a su vez, influyen en su entorno. La felicidad no solo es alcanzable, también es contagiosa. A través de nuestras acciones y palabras, todos somos agentes de cambio.

Construyendo bienestar en el trabajo

Hemos establecido que fomentar el bienestar en el trabajo es una misión que vale la pena. Para lograr esto, varios medios están a nuestro alcance.

Coaching (orientación) es un tipo bien conocido de la intervención basada en los principios de la psicología positiva. Intervenimos de acuerdo con los principios específicos del dominio cuando desarrollamos fortalezas (la nuestra y la del consejero) mediante el uso de narraciones positivas (por ejemplo, destacando los beneficios del cambio) y alentando Resiliencia y bienestar.

Otro tipo de intervención es el enriquecimiento del capital psicológico positivo de cada persona. Solidificar este capital implica una mejora o un refuerzo de la

eficiencia (saber que uno es capaz de realizar una tarea de manera competente, dentro de un tiempo razonable), del optimismo, la esperanza y la capacidad de recuperación.

Un capital psicológico fuerte tendrá efectos positivos en el comportamiento, la productividad y el compromiso con el trabajo de un empleado.

También podemos intervenir utilizando los conceptos de la psicología positiva en las prácticas cotidianas. Estos incluyen el uso de fuerzas, la adquisición de nuevos conocimientos, el trabajo significativo para el empleado, el uso de lenguaje dinámico (por ejemplo, el reconocimiento y la promoción del éxito). , creando condiciones de trabajo que equilibren desafíos y habilidades, resiliencia y bienestar.

Del mismo modo, el uso de la narración positiva proporciona un terreno fértil para las relaciones y las emociones de calidad. Una forma de transmitir esta perspectiva favorable es usar un cable de alimentación, en persona, por teléfono o en una reunión. Significa conducir interacciones con optimismo e incluso entusiasmo. Por ejemplo, contestar el teléfono diciendo "Buenas tardes, habla Augusto " o comenzar una reunión felicitando a alguien por un éxito o una buena toma establece el tono y el impulso dinámico para la reunión.

Otros tipos de acción también están a nuestro alcance como agentes de cambio. Podemos fomentar actividades individuales gratificantes para los empleados, que impactarán cada aspecto de sus vidas, especialmente en el trabajo.

Estas acciones pueden promover el bienestar a nivel individual. Las actividades reconocidas y aceptadas por los investigadores en psicología positiva son la expresión de gratitud o el ejercicio de la compasión y el altruismo. Los actos espontáneos de bondad (o actos aleatorios de generosidad) son una forma prometedora de obtener capital social, fortalecer una comunidad (actuando contra la anomia social) y preparar el terreno para las experiencias que alimentan nuestra propia felicidad. También puede ser bueno hacer ejercicio y disfrutar de un sueño reparador.

Podemos fomentar tales actividades a través de incentivos concretos en el lugar de trabajo. La creación de un grupo de caminatas a la hora de la cena es un ejemplo simple.

La cultura corporativa en sí juega un papel vital. ¿Qué mensajes son enviados por la gerencia? ¿Están los administradores felices, cómodos en el trabajo o estresados, satisfechos con el intercambio de vida y trabajo (a la espera de un equilibrio entre la vida y el equilibrio)? Una administración que apoya a sus empleados y ve el lugar de trabajo como un entorno de vida productivo promoverá una calidad de vida que favorezca el desarrollo de los empleados.

Otra forma de promover la felicidad en el lugar de trabajo es compartir las experiencias propias. Todos estamos influenciados por nuestro entorno y las noticias que nos llegan. No es posible evitar las dificultades y los males, que son una parte integral de la vida, pero podemos buscar hacer espacio para la felicidad, perspectivas múltiples que fomenten la perseverancia.

Habremos entendido que la felicidad no significa estar exclusivamente de vacaciones, con los pies en la arena, sino poder realizarse en un entorno saludable. No se trata de instalar un minigolf en la oficina, sino de crear un entorno favorable donde todos puedan explotar sus talentos y participar en un proyecto importante, como la misión de la institución educativa.

Posibles acciones de los directivos de instituciones educativas.

Los gerentes son más conscientes de su entorno y de su capacidad para influir en el bienestar de su equipo. Primero, obtienen reconocimiento de las fortalezas de sus empleados, su equipo y su comunidad, particularmente para beneficiarse de su máxima utilización. (No solo el lugar de trabajo está más habilitado, identificado, reconocido y publicitado, sino que los empleados mismos son más felices porque tienen la oportunidad de usar sus fuerzas, se vuelven más productivos y el medio gana de muchas maneras.)

Los gerentes también se benefician al celebrar el trabajo bien hecho y al brindar retroalimentación o comentarios. Al hacerlo, se valora a los empleados y se

calibran las expectativas: se ejemplifica lo que se espera del entorno. La etapa de retroalimentación es importante. Por un lado, ofrece merecido reconocimiento. Por otro lado, le dice al grupo cuál es el estándar del trabajo ejemplar.

Varias circunstancias de gestión presentan la oportunidad de mejorar la satisfacción de los empleados. Las evaluaciones o reuniones anuales son tiempos especialmente buenos para un replanteo y reapropiación positiva de los eventos a través de una interpretación positiva.

También es un buen momento para asegurarse de que los empleados se den cuenta a través de su trabajo, sabiendo que es significativo y facilita un equilibrio de desafíos y habilidades

La designación de objetivos medibles es un factor importante en la satisfacción, ya que proporciona una sensación de éxito y eficacia. Los objetivos toman la forma de tareas derivadas de la misión de la institución educativa. Conducen a un sentido de logro.

De la misma manera, la elección y la integridad de las tareas permiten a cada empleado ejercer su influencia y tener un sentimiento de satisfacción. Ser capaz de realizar tareas importantes ancla el trabajo en los propios valores y objetivos de la vida. Finalmente, el uso diario de una fuerza da una sensación de logro y valorización a la persona que la ejerce. En otras palabras, la autorrealización en el trabajo a través de tareas que son consistentes con los valores propios puede lograr satisfacción porque el trabajo se percibe como un lugar de realización personal. Cuando los valores y las necesidades de los trabajadores y las instituciones se unen, todos ganan.

Crear un ambiente de trabajo positivo para una persona involucra varios elementos. Se alienta al individuo a convertirse en el mejor, a conocerse y a comportarse de manera ejemplar (incluida la autorregulación de las emociones y los comportamientos). Él aprecia sus fortalezas y las pone a trabajar. También aprecia los esfuerzos de sus colegas. Este individuo encuentra un significado en el compromiso, en la satisfacción del trabajo (flujo) y en el desafío que representa. Un ambiente agradable le permite al empleado encontrar significado

y propósito en su carrera y continuar su desarrollo profesional. Finalmente, un entorno positivo es aquel que apoya el desarrollo de los empleados.

Los gerentes desempeñan un papel crucial en el desarrollo de un lugar de trabajo positivo donde los empleados se llevan a cabo y la institución educativa logra sus objetivos. Los líderes establecen el tono para el ambiente de trabajo, incluyendo la promoción de emociones positivas y una cultura de aprendizaje.

El trabajo colaborativo aumenta al recompensar las relaciones sociales, la generosidad y la compasión. En esta misma perspectiva, exponga la presencia consciente (o atención plena) como valor corporativo promueve la satisfacción diaria. Finalmente, otro elemento clave es la comunicación dentro de la organización y la consulta de los equipos. Por ejemplo, durante los tiempos de cambio, se recomienda comunicarse regularmente con su equipo para enviarles información, pero también para conocer las propuestas, preguntas y perspectivas imaginadas por los órganos de trabajo. Tales intercambios permiten identificar mejor los problemas.

Situaciones gerenciales

Gestión de personas difíciles

Las escuelas o universidades no están exentas de la gestión de personas difíciles. En ningún momento debe aceptarse el comportamiento no profesional. A pesar de la renuencia a reportar ciertos comportamientos, el acoso, por ejemplo, debemos actuar por el bienestar de todo el equipo en el marco legal. Ganamos para mostrar compasión en nuestras comunicaciones. Una herramienta fundamental es el desarrollo de la resiliencia, la capacidad de recuperarse después de eventos más o menos dolorosos. Frente a personas difíciles se propone usar retiros estratégicos para alejarse física y mentalmente de situaciones de conflicto.

Cuando decidimos enfrentarnos a una situación que prevemos asperezas, podemos elegir la hora, la duración y la ubicación de los intercambios. En otras palabras, establecemos un plan de juego para lograr nuestro objetivo (por

ejemplo, obtener un documento), limitando las trampas, las molestias y los eventos inesperados. Tener un plan es un requisito básico para realizar una tarea difícil de manera efectiva y con los menores problemas posibles. También nos beneficiaremos de estar acompañados por una persona amigable que pueda resolver las tensiones y facilitar el éxito del plan de intervención.

Normalmente, será útil demostrar una actitud abierta que promueva nuestro propio bienestar para contrarrestar la negatividad de las personas difíciles y llamar la atención sobre lo que es correcto y lo que tenemos a nuestro alcance. También es necesario considerar la transferencia de empleados a otros servicios o incluso el despido de quienes tienen acciones antisociales o inaceptables

Resolución de conflictos

En caso de conflicto, es importante resolverlos, ya sea que haya reconciliación o no. Esto se hace disculpándose, perdonando y buscando restaurar una relación de confianza. Estos pasos son importantes porque ayudan a mantener el comercio, reducir el estrés y promover el bienestar.

Las emociones positivas abren nuevas perspectivas: nos permiten ver más posibilidades, tener más creatividad y confianza, lo que nos lleva a una negociación más armoniosa.

Esto es consistente con la lógica de que mejorar la convivencia aumenta el capital social.

Acompañamiento en el cambio.

La adaptación al cambio es una realidad de gestión común a todas las carreras. Para fomentar la aceptación del cambio, es importante centrarse en los beneficios esperados y garantizar que los equipos estén equipados para tratar con ellos (conocimientos, habilidades). También es deseable crear hábitos y rituales para que los cambios se arraiguen y se arraiguen. Además, es aconsejable comunicarse de manera clara y convincente, así como consultar a los equipos existentes, informarles sobre los próximos cambios e identificar los efectos derivados esperados.

Otros factores aún contribuyen a la aceptación del cambio: resiliencia y adaptabilidad, liderazgo positivo, optimismo y capacidad para gestionar desafíos y éxitos.

Manejo del estrés

Otro reto importante es el manejo del estrés. Para abordar esto, volveremos a un elemento clave ya enfatizado: las percepciones. Ganamos cambiando nuestra percepción del estrés y viéndolo como un catalizador en lugar de un inhibidor. El estrés se alimenta mucho de sí mismo. Tomar conciencia de ello y tratar de entenderlo adecuadamente ayudará a manejar el estrés. Si el trabajo es estresante, debe ser importante. Un trabajo que tiene mucho valor es una gran oportunidad. También podemos tratar de calmar nuestro estrés analizando la situación, examinando sus consecuencias e identificando posibles apoyos. Conocer nuestras propias prioridades facilitará las elecciones apropiadas y el manejo del estrés.

Presiones económicas

Finalmente, un último gran desafío que enfrenta el mundo de la administración hoy en día es la reducción de la financiación de la institución educativa y las diversas presiones económicas. No encontraremos aquí soluciones para reponer presupuestos. Lo que estamos proponiendo es buscar maximizar la satisfacción de una comunidad con los mismos montos, adoptar una perspectiva justa, tomar decisiones dentro de los límites financieros y buscar el bienestar de la comunidad.

Bután proporciona un ejemplo modelo de tal visión. Este país utiliza el índice de felicidad nacional bruta como una medida de éxito en lugar del producto interno bruto (PIB). Entonces la felicidad se convierte en una pista al tomar decisiones. Por lo tanto, la pregunta definitoria para una iniciativa de alto impacto ya no es simplemente "¿Es rentable?" "Pero más bien" ¿Esto trae, a largo plazo, más bienestar a la comunidad?". Este modelo de toma de decisiones es muy relevante en un mundo donde el "progreso" a toda costa y el desarrollo económico salvaje ya no son sostenibles para el planeta ni para las personas. Debemos luchar por un modelo en el que el bienestar holístico y el logro de la

satisfacción sin oprimir a otros o destruir el medio ambiente sea la prioridad. Este cuestionamiento aparece cuando se trata de proyectos de desarrollo. Volvamos al ejemplo de Bután. ¿Debemos priorizar un proyecto de energía hidroeléctrica o la preservación de los ecosistemas? Si el desarrollo económico es el factor principal, se elegirá el proyecto hidráulico. Si nos centramos en la calidad de vida (a corto, mediano o largo plazo), elegiremos la protección del ecosistema.

Conclusión

Todas las prácticas enumeradas aquí promueven el crecimiento de nuestro capital social (relaciones positivas con otros) y nuestro sentido de pertenencia a un grupo. Con todo, estas actitudes allanan el camino para las experiencias que alimentan nuestra propia felicidad.

Este trabajo es una invitación a la felicidad, una invitación a pensar y actuar, para que los administradores y empleados de las instituciones educativas promuevan su propio bienestar y se conviertan en agentes de cambio en su comunidad. Los efectos esperados se manifestarán tanto en términos de productividad como de calidad de convivencia. De ahora en adelante, debemos alentar la expresión de gratitud, el uso del poder y la narración positiva. ¿Bajo qué condiciones queremos trabajar en el futuro? Con alegría, satisfacción y bienestar.

Bibliografía de referencia

Achor, Shawn. 2013. Antes de la felicidad: las 5 claves ocultas para lograr el éxito, difundir la felicidad y mantener un cambio positivo. Nueva York: Crown Business

Achor, Shawn. 2010. La ventaja de la felicidad: los siete principios de la psicología positiva que impulsan el éxito y el desempeño en el trabajo. Nueva York: libros de Broadway.

Castro Solano, A. (2010). Ensayo: Psicología positiva: ¿Una nueva forma de hacer psicología? [en línea], Revista de Psicología, 6(11), 113-131. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/ensayo-psicologiapositiva-nueva-forma.pdf>

Contreras, Françoise, & Esguerra, Gustavo. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. Diversitas, 2(2), 311-319. Recuperado el 14 de marzo de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982006000200011&lng=pt&tlng=es

Warner, Rebecca M. y Kerryellen Vroman. 2011. Comportamientos inductores de felicidad en la vida cotidiana: una evaluación empírica de "el camino de la felicidad". Diario de los estudios de la felicidad 12 (6): 1063-1082.

Aportes desde la Psicología Educativa

para repensar la Reforma Educativa en Argentina

Introducción

Hoy, en Argentina, se considera que el sistema escolar nacional en su conjunto está en crisis. Para superar esto se están realizando muchos esfuerzos para redefinir y reformar este sistema. Este documento lo presento como una contribución específica a estos esfuerzos. De hecho, he centrado mi atención en los principios psicológicos aplicables al alumno que pueden servir como base para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas de Argentina.

Los principios esbozados en este documento, muchos de los cuales ya están en uso, son tanto una visión ideal como un aprendizaje experiencial que, bajo la influencia de la investigación, continuará evolucionando. El objetivo es proporcionar información útil que sea coherente con los resultados de la investigación de psicólogos y educadores en las áreas de aprendizaje. La aplicación de estos principios, que sintetizan numerosas visiones y enfoques educativos, pretende contribuir al logro de un objetivo ampliamente compartido, el de la educación caracterizado por la preocupación por la excelencia y donde cada alumno es el sujeto central de atención.

La psicología, a lo largo de su historia, por los resultados de su investigación y las teorías que ha propuesto sobre la naturaleza, el aprendizaje y el desarrollo del ser humano, brindó información vital para la definición concreta de escuela. Sin embargo, nunca ha sido tan productivo como en los últimos diez años en resultados de investigación relevantes para la educación. El progreso en la comprensión del pensamiento, la memoria y los procesos cognitivos y de motivación pueden contribuir directamente a mejorar la enseñanza, el aprendizaje y, en general, el sistema escolar. Al mismo tiempo, los educadores están preocupados por los crecientes problemas de abandono escolar, el bajo rendimiento en las asignaturas básicas y otros indicadores de fracaso escolar abogan por modelos de escolarización más centrados en el alumno. En el contexto de la reforma en curso del sistema escolar, dichos modelos no solo están abiertos a la diversidad de los estudiantes, sino que también se utilizan para enriquecer el aprendizaje y lograr resultados.

El presente trabajo, que se constituye como ensayo, requiere un breve recordatorio de estas teorías de la enseñanza y el aprendizaje abordadas en el Curso Psicología de la Educación:

- El funcionalismo ve el aprendizaje como una actividad de transformación de dos niveles: el de la acción y de la reflexión; el estudiante actúa y razona a partir de esta acción. El aprendizaje debe ser percibido por el alumno como una actividad funcional, que tiene sentido, será útil.
- El conductista considera que el aprendizaje se determina por el medio ambiente, fuente de estímulo o refuerzo de la conducta. Esta tendencia ha marcado prácticas pedagógicas como el aprendizaje programado, la pedagogía por objetivos, la pedagogía del dominio.

- La psicología de la Gestalt o psicología de la forma, considera que el comportamiento humano no está condicionada mecánicamente, sino que el hombre va a ejercer la actividad mental en el medio ambiente.
- Esta corriente influirá en todos los modelos vinculados a la actividad reflexiva del alumno y, en particular, la psicología cognitiva. Las teorías del procesamiento de la información, aplicadas a las prácticas pedagógicas, consideran al alumno como un procesador que recibe, selecciona, memoriza y comunica información. La investigación en psicología cognitiva, en el campo de la educación, por lo tanto, estudiará estas operaciones de procesamiento de la información de acuerdo con el aprendizaje específico.
- El constructivismo , definido por Piaget como una ruta alternativa entre conductismo y Gestalt , considerar el aprendizaje como un proceso por el que el conocimiento movilizado por el sujeto en una situación dada se transforman durante la interacción con su entorno. Cuando el conocimiento inicial movilizado no es suficiente para procesar la información a la que se enfrenta el sujeto, se produce un desequilibrio o conflicto cognitivo.
- La teoría del aprendizaje social , propuesta por A. Bandura, deriva del modelo conductista y atribuye los cambios en el comportamiento del individuo a dos causas principales: la observación y la imitación. Bandura, por ejemplo, desarrolla el concepto de refuerzo directo (comportamiento) cuando una persona observa un modelo, imita el modelo y luego es reforzada o castigada por este comportamiento. Habla de refuerzo vicario cuando una persona anticipa una recompensa al tratar de reproducir el comportamiento por el cual otra persona ha sido recompensada. Este último tipo de comportamiento es importante porque introduce la noción de efectividad personal, de la confianza del sujeto en su capacidad para responder o actuar correctamente y, por lo tanto, su motivación.
- Los neopiagetianos muestran que los estudiantes con tareas de resolución de problemas aprenden más rápido y de manera más sostenible si hay interacción entre iguales. No es el enfoque se dirige socioconstruccionista (aprendizaje cooperativo).
- Una figura clave en el inventario teórico del aprendizaje es Lev Vygotski . Largo incomprendido, porque la traducción prohibida, critica el enfoque piagetiano por su falta de dimensión social y cultural. Para Vygotsky, "todo aprendizaje implica el uso de herramientas, materiales o simbólicas". Pero estas herramientas son necesariamente producciones culturales, que transmiten los patrones de pensamiento y valores de la sociedad que las produce y las utiliza. Sus teorías han recibido una gran atención, tanto que hablamos de una corriente "neo-vygostkiana". Como una extensión de este enfoque, vale la pena mencionar la referencia actual a Jerome Bruner. Se basa en el principio de que el aprendizaje no es un proceso individual, sino colectivo, basado en recursos colectivos. En el campo, esta tendencia se refleja en mecanismos basados en la interacción entre iguales, la tutoría (coaching cognitivo) y el desarrollo de comunidades de práctica.

A continuación se proponen principios, que son consistentes con la investigación sobre la psicología de la enseñanza y el aprendizaje, son ampliamente

aceptados y, dentro de varios programas aplicados en las escuelas, reconocidos implícitamente. Además, integran los resultados relevantes de investigación y práctica de varias áreas de la psicología, incluyendo psicología clínica, desarrollo humano, experimental, social, organizacional, comunitario, educativo y académico, así como de educación, sociología, antropología y filosofía.

Los principios psicológicos centrados en el alumno y la integración de estos principios dentro de una perspectiva sistémica son componentes necesarios para una nueva definición concreta de la escuela. La perspectiva sistémica debe enfatizar, en los múltiples niveles del sistema escolar (aprendizaje, enseñanza, evaluación y administración), las funciones del ser humano.

En colaboración con los educadores, los psicólogos pueden participar en las decisiones sobre las aplicaciones más apropiadas que deben hacerse, como parte de una redefinición de las escuelas argentinas. Puede surgir una visión nueva y estimulante de la escuela, así como el papel de la psicología en esta visión.

Principios psicológicos centrados en los estudiantes

Los siguientes 12 principios psicológicos se centran en el alumno y el proceso de aprendizaje. Se enfocan principalmente en los factores psicológicos que son internos para el alumno, a la vez que reconocen la interacción que se produce entre ellos y el entorno externo o factores contextuales. Estos principios también se aplican a captar al alumno en su totalidad, a través de situaciones de aprendizaje cercanas al mundo real. En consecuencia, deben considerarse como un todo, no como una serie de principios aislados. Los primeros diez son, según el caso, el metacognitivo, cognitivo, afectivo. En cuanto a los dos últimos, se superponen con los anteriores y se centran en lo que los psicólogos saben sobre las diferencias individuales. Cabe señalar que estos principios se aplican a todos los alumnos, incluidos los que son preescolares.

Factores metacognitivos y cognitivos

Primer principio: la naturaleza del proceso de aprendizaje

El aprendizaje es el proceso natural de perseguir metas que son significativas para uno mismo. Este proceso es interior, volitivo y activo; se define por un descubrimiento y una construcción de significado basados en información y experiencia, ambos filtrados por las percepciones, pensamientos y emociones del alumno.

Los estudiantes tienen una inclinación para aprender y perseguir por su cuenta los objetivos de aprendizaje que consideran relevantes. En un entorno que tiene en cuenta su aprendizaje, vincula el aprendizaje nuevo con sus objetivos y promueve su participación en su propio proceso de aprendizaje, pueden asumir la plena responsabilidad de ese proceso, es decir, supervisa su orientación, verifica su comprensión y se convierte en aprendices autónomos y activos. Frente a situaciones prácticas significativas, incluso los niños muy pequeños

participan de forma natural en actividades de aprendizaje autónomo relacionadas con sus objetivos personales.

Segundo principio: objetivos del proceso de aprendizaje

El alumno, independientemente de la cantidad y calidad de la información disponible, busca darse una representación coherente y significativa de su conocimiento.

Incluso cuando se enfrentan a hechos, conceptos, principios o teorías que son mal entendidos o incomprensibles, los estudiantes se dan a sí mismos representaciones integradas y explicaciones de sentido común. Los procesos de aprendizaje operan de manera holística, ya que, bajo su efecto, existe una comprensión interna coherente, independientemente de su validez desde un punto de vista objetivo y externo. Sin embargo, cuando internalizan valores y significados dentro de una disciplina, los alumnos pueden perfeccionar sus ideas completando los espacios en blanco, resolviendo inconsistencias y revisando sus concepciones previas.

Tercer principio: la construcción del conocimiento

Al darle un significado muy personal, el alumno conecta la nueva información con el conocimiento ya adquirido o en formación.

Dado que las experiencias y aprendizajes de cada persona pueden diferir sustancialmente y que, además, la mente naturalmente busca darle significado y ubicarlo dentro de un conjunto. Se requiere darle un significado muy personal a que los alumnos organicen la información que reciben. Uno de los objetivos de la educación formal o académica es garantizar que todos los alumnos compartan un entendimiento común y una comprensión de los conocimientos y habilidades que definen o conducen al aprendizaje que se valora. En estas situaciones, los profesores pueden ayudar a los alumnos a adquirir e integrar sus conocimientos

Cuarto principio: las etapas superiores del pensamiento

Estrategias:

- para supervisar y gestionar las operaciones mentales
- facilitar el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la competencia personal.

Durante su transición desde el comienzo hasta la mitad de su niñez, los aprendices pueden llegar a la etapa metacognitiva o directiva con respecto a su propio pensamiento; significa la capacidad de conocer los procesos y contenidos de su pensamiento, las estructuras de su conocimiento y memoria, así como cuestionar estos procesos y contenidos, dialogar con ellos, gestionar y garantizar su regulación. La conciencia que los estudiantes tienen de su propia acción o

control sobre sus procesos de pensamiento y aprendizaje ayuda a promover niveles más altos de compromiso, persistencia y participación en su aprendizaje.

Factores afectivos

Quinto principio: la influencia de la motivación en el aprendizaje

El alcance y la profundidad de la información que se procesa, así como también lo que se aprende y en qué grado se encuentra, están influenciados por:

- a) la conciencia y las creencias que uno posee sobre el autocontrol, la competencia y las habilidades;
- (b) la claridad y firmeza de sus valores, intereses y objetivos personales;
- c) expectativas personales de éxito o fracaso;
- d) emociones, emociones y estado general de la mente; y
- e) la motivación para aprender que resulta de este conjunto.

El rico mundo interno de creencias, metas, expectativas y sentimientos puede aumentar la calidad del pensamiento del alumno, así como el tratamiento que él o ella hace de la información recibida, o socavar esa calidad. La relación entre los pensamientos, las disposiciones internas y el comportamiento de una persona determina su salud psicológica y su capacidad de aprender. Las interpretaciones o construcciones cognitivas de la realidad del alumno, así como la presencia de pensamientos y sentimientos negativos, pueden cerrar la puerta a la motivación positiva, el aprendizaje o el rendimiento.

Sexto principio: la motivación intrínseca para aprender

El ser humano es naturalmente curioso y le gusta aprender, pero si tiene fuertes experiencias cognitivas y emocionales negativas (por ejemplo, sentirse inseguro, temer el fracaso, ser tímido o inseguro, o tener miedo al castigo corporal, comentarios ridículos o estigmatizadores) reprimen su entusiasmo.

En lugar de "categorizar" a los estudiantes o conducirlos con el temor de una sanción excesiva, los educadores deben apoyarlos y desarrollar su curiosidad natural, o motivación intrínseca, para el aprendizaje. Del mismo modo, el apoyo interpersonal positivo y la educación, en el contexto de estrategias autodirigidas, pueden mitigar la influencia de factores que interfieren con el aprendizaje óptimo, incluida la baja autoconciencia, las creencias derrotistas y otros factores.

Séptimo principio: características de los objetos de aprendizaje que aumentan la motivación

La curiosidad, la creatividad y el pensamiento en sus etapas más avanzadas de desarrollo se ven estimulados por objetos de aprendizajes relevantes y auténticos que presentan un grado óptimo de dificultad y novedad para cada alumno.

Los afectos positivos, la creatividad y el pensamiento flexible y penetrante se afirman en un entorno que los alumnos perciben como relevante y significativo para ellos. Por lo tanto, los estudiantes deben tener la oportunidad de tomar decisiones acordes con sus intereses y, a la luz de la conciencia, el descubrimiento o las nuevas percepciones, tener la libertad de cambiar su camino. el aprendizaje. Del mismo modo, los proyectos cuya complejidad y duración son comparables a las situaciones de la vida real obligan a los estudiantes a utilizar sus habilidades de pensamiento superior y creatividad.

Factores de desarrollo

Octavo principio: desarrollo personal: circunstancias y obstáculos favorables

El crecimiento de las personas tiene lugar a través de etapas de desarrollo físico, intelectual, emocional y social que dependen de factores genéticos y ambientales específicos.

Los niños aprenden mejor cuando los materiales de aprendizaje disponibles están adaptados a sus etapas de desarrollo y, al tiempo que les ofrecen desafíos intelectuales, emocionales, físicos o sociales, se presentan de una manera amena y atractiva. interesante. Los factores ambientales específicos (la calidad de los intercambios verbales entre el adulto y el niño y la participación de los padres en la educación escolar de sus hijos, por ejemplo) pueden tener un impacto en cada área del desarrollo de un niño. Sin embargo, demasiado énfasis en ajustar la enseñanza en una etapa específica de desarrollo puede evitar que el alumno demuestre que su capacidad intelectual es mayor que la de la escuela, los maestros o los padres le permiten desplegar. La conciencia y la comprensión de las diferencias en el desarrollo de los niños con discapacidades emocionales, físicas o intelectuales o habilidades particulares es probable que faciliten en gran medida los esfuerzos para crear entornos con un alcance óptimo para el aprendizaje.

Factores personales y sociales

Noveno principio: diversidad social y cultural

La interacción social y la comunicación con los demás en un entorno educativo abierto, adaptable y diverso (por edad, cultura, historia familiar u otras características similares de las personas) facilita el aprendizaje.

El aprendizaje es más fácil cuando el alumno tiene la oportunidad de interactuar con estudiantes cuyos antecedentes culturales, familiares, intereses y valores son diferentes a los suyos. Los entornos de aprendizaje que visualizan y respetan la diversidad promueven el pensamiento abierto, así como la competencia social y el desarrollo moral. En esos entornos, las personas, al tener la oportunidad de ver las cosas desde otras perspectivas y desarrollar un pensamiento reflexivo, obtienen acceso a percepciones y descubrimientos que generan nuevos conocimientos.

Decimo principio: aceptación por la sociedad, estimación del ser y el aprendizaje

Hay un aumento en el aprendizaje y la autoestima cuando una persona tiene relaciones respetuosas y afectuosas con los demás, y estas personas son conscientes de sus habilidades, realmente aprecian sus propios talentos y los aceptan como tal.

Las relaciones interpersonales satisfactorias le permiten a una persona acceder a niveles más altos y más productivos de pensamiento, emoción y comportamiento. El estado de ánimo, la estabilidad, la confianza y la empatía de los profesores (u otros adultos afectados) son requisitos previos para desarrollar un sentido de pertenencia, de respeto propio, de autoaceptación y un clima estimulante para el aprendizaje. Los niveles más favorables para un pensamiento fructífero son aquellos en los que la persona es menos egocéntrica, menos ansiosa, menos irracional y menos inclinada a depreciarse. La autoestima y el aprendizaje se refuerzan mutuamente.

Diferencias individuales

Undécimo principio: diferencias individuales en el aprendizaje

Aunque los principios básicos de aprendizaje, motivación y enseñanza efectiva se aplican a todos los alumnos (independientemente de su origen étnico, raza, sexo, capacidad física, religión o estado socioeconómico), el hecho es que todos tienen diferentes potencialidades y preferencias frente a los diferentes modos y estrategias de aprendizaje. Estas diferencias dependen del entorno (es decir, de lo que se aprende y transmite en diferentes grupos culturales u otros grupos sociales) y de la herencia (es decir, lo que es producido naturalmente bajo la influencia de genes).

Los mismos principios básicos de aprendizaje, motivación y enseñanza efectiva se aplican a todos los estudiantes. Sin embargo, las personas nacen con sus propias potencialidades y talentos, se desarrollan de la misma manera y, a través de su aprendizaje y socialización, toman diferentes decisiones sobre cómo les gusta aprender y el ritmo al que les gusta el realizar su aprendizaje.

Además, las diferencias entre los estudiantes y el currículo y las condiciones ambientales son factores clave que afectan en gran medida los resultados del proceso de aprendizaje. Comprender y valorar las diferencias culturales, así como los contextos culturales en los que se desarrollan los alumnos.

Duodécimo principio: filtros cognitivos

Es a partir de las creencias, el pensamiento y la comprensión de las cosas que resultan de sus aprendizajes e interpretaciones anteriores que una persona tiene una idea de la realidad e interpreta lo que sucede.

Los constructos cognitivos únicos forman la base de las creencias sobre los demás y las actitudes hacia ellos. Como resultado, las personas actúan desde estas "realidades distintas" como si se aplicaran por igual a todos, lo que a menudo conduce a malentendidos y conflictos. La conciencia y la comprensión de estos fenómenos abren a la persona a una mayor variedad de creencias y un mayor control sobre la influencia que ejercen sus propias creencias sobre sus acciones y le permite ver y tener en cuenta otros puntos de vista. El desarrollo cognitivo, emocional y social de un niño y la forma en que este niño interpreta las experiencias de la vida son un producto de la influencia que los factores escolares,

Implicaciones para la redefinición y la reforma de la escuela

Los principios anteriores tienen implicaciones para la práctica educativa en las áreas de enseñanza, currículo, evaluación del aprendizaje, gestión pedagógica, formación docente, el papel de los padres y políticas comunitarias y educativas.

Las siguientes secciones identifican algunas de estas implicaciones como ejemplos importantes de principios centrados en el alumno ya articulados. Esta lista pretende provocar una mayor reflexión, discusión y elaboración de ideas que permitan diseñar nuevos planes de desarrollo educativo.

Enseñanza

Las características de la enseñanza efectiva

- Promueve la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, al tiempo que proporciona a los maestros y compañeros interacciones que estimulan la curiosidad natural de los estudiantes y brindan oportunidades para la reflexión personal y el estudio. ellos mismos.

- Alienta a los estudiantes a establecer conexiones entre el conocimiento previo y la nueva información presentándolos a varias formas de representar la información (por ejemplo, por medios sonoros, visuales o cinéticos).
- Se ocupa del contenido de las diversas áreas curriculares, así como de los procesos, tanto generales como específicos de cada uno de ellos, que facilitan la adquisición e integración del conocimiento relacionado con estas áreas.
- Incluye, para el alumno, retroalimentación informativa y constructiva sobre el enfoque que ha adoptado en su camino de aprendizaje y los resultados que ha alcanzado, así como un número suficiente de oportunidades profesionales. poner en práctica, en niveles de dominio apropiados para su desarrollo, sus nuevos conocimientos y habilidades.
- Brinda a los estudiantes la oportunidad de adquirir y aplicar diversas estrategias de aprendizaje en diversas áreas del contenido del plan de estudios, para ayudarlos a desarrollar su inteligencia y utilizarla eficazmente mientras actúan nuevo aprendizaje.
- Fomenta la resolución de problemas, la planificación, la exigencia de la toma de decisiones, el debate, la discusión en grupo y otras estrategias que promueven el desarrollo de etapas más avanzadas de pensamiento y uso estrategias metacognitivas.
- Ayuda a los estudiantes a comprender y respetar las diferencias individuales, enseñándoles los principios del funcionamiento psicológico e intelectual y cómo operan en la construcción de sistemas de creencias y actitudes que afectan a otras personas.
- Permite a los estudiantes planificar cursos de acción con visión de futuro y aplicar lo que aprenden.
- Respetar a las personas, mantener políticas justas, consistentes y afectuosas y, con este fin, enfatizar el dominio individual del aprendizaje requerido y el trabajo en equipo cooperativo en lugar de objetivos de desempeño en un contexto de la competencia.
- Asegura que todos los estudiantes vivan su experiencia de aprendizaje beneficiando a) los maestros interesados en su campo de educación, b) los maestros que los respetan y los valoran como personas, c) contacto con modelos de comportamiento positivo y apoyo, d) evaluaciones regulares y constructivas, e) profesores con expectativas optimistas de ellos, y f) un enfoque que utiliza su hacer preguntas que los lleven a participar activamente en su proceso de aprendizaje.

El currículo

Las características de un currículo efectivo

- En todas las actividades y experiencias de aprendizaje, les preocupan los afectos y las disposiciones generales de la persona, así como su capacidad cognitiva y de pensamiento; como resultado, comprometen al aprendiz en su totalidad.
- Proporcionan, a través de los propios estudiantes y profesores, varias evaluaciones de aprendizaje, para verificar la comprensión de los

estudiantes de la materia enseñada, incluidos sus implicaciones y aplicaciones.

- En los campos afectivo y cognitivo, poseen una riqueza que ayuda a generar pensamientos fuertes y sentimientos de entusiasmo e interés por parte de los estudiantes.
- Ayudan a los estudiantes a alcanzar las etapas más avanzadas de pensamiento y aplicar estrategias metacognitivas, que incluyen la autoconciencia y el establecimiento de metas personales.
- Dirigen a los estudiantes a estar más atentos a su propio funcionamiento psicológico y cómo influye en sus procesos de aprendizaje.
- Incluyen tareas y evaluaciones "auténticas" (es decir, relevantes para el mundo real) que ayudan a los estudiantes a integrar, más allá de materias de enseñanza específicas, información y demostración práctica de su dominio, mientras que al mismo tiempo para elegir el nivel de dificultad que desean abordar o desean abordar.
- Se adaptan al desarrollo de las características intelectuales, afectivas, físicas y sociales de la persona.
- Ayudan a los estudiantes a ampliar su conocimiento y comprensión de cómo las operaciones de pensamiento conducen a realidades distintivas, y a la autoafirmación, de modo que sean más capaces de para entender las diferencias individuales y varios grupos sociales y religiosos.
- Estimulan a los alumnos a ver qué es positivo en todos los grupos de alumnos, independientemente de su raza, sexo, cultura, capacidad física u otras diferencias individuales.
- Incluyen actividades que promueven la empatía y la comprensión, el respeto por las diferencias individuales y resaltan diversos puntos de vista, incluso a través de recursos educativos que presentan una perspectiva multicultural.

Evaluación del aprendizaje

Las características de una evaluación efectiva del aprendizaje:

- Se integra en la enseñanza al punto de convertirse en parte del proceso de aprendizaje, y sus requisitos, tanto en términos de contenido como de dominio para demostrar, están relacionados con el mundo real (es "auténtico").
- Evalúa el progreso y el éxito de cada persona en lugar de comparar el desempeño de una persona con el de los demás y promueve la búsqueda de objetivos de aprendizaje específicos.
- Se redefine lo que significa el éxito; las normas que lo determinan no deben basarse en la competencia, sino en los objetivos de aprendizaje elegidos por cada persona, o por este último en colaboración con otros, y alentar la búsqueda de soluciones provenientes de las propias personas. misma.
- Permite a los estudiantes tomar diversas decisiones, incluidos los tipos de pruebas que necesitarán para demostrar que han cumplido con los estándares educativos esperados.

- Evalúa el crecimiento del estudiante y proporciona, según los estándares apropiados para su desarrollo, los más altos niveles de control; en cuanto a los estándares mismos, están formulados de tal manera que cada alumno tiene la oportunidad de sobresalir en algo.
- Estimula la reflexión del alumno sobre su crecimiento al darle oportunidades de autoevaluación y comentarios reflexivos sobre el progreso de su aprendizaje.

Gestión educativa

Las características de las escuelas y clases efectivas

- Facilitan el asesoramiento individualizado y proporcionan a los estudiantes tiempo, espacio y equipo para perseguir sus objetivos y actividades de aprendizaje.
- Con estudiantes de la misma edad, pueden usar recursos de aprendizaje adecuados para diferentes niveles de desarrollo.
- Fomentan la cooperación y el respeto por la diversidad y las diferencias individuales y desalientan las prácticas que no incluyen a todos los alumnos.
- Son receptivos a diferentes formas de inteligencia y talentos especiales en los campos artístico, musical, espacial, físico y social.
- Tienen tecnologías y vías adecuadas para el desarrollo de desajustes de aprendizaje o el aprendizaje de los estudiantes (sistemas de "comunicación total" para los discapacitados auditivos, sistemas de braille para los discapacitados visuales y múltiples medios de comunicación para estudiantes con discapacidades múltiples) y maestros calificados en consecuencia.
- Proporcionan apoyo sistémico para los estudiantes y profesores (para grupos de atención y de apoyo personalizadas, por ejemplo), para que puedan responder a las expectativas de los planes de estudio exigente.
- Cubren todas las necesidades del niño (emocional, intelectual, social y físico), proporcionándoles, además de la enseñanza, servicios integrales de salud física y mental y social.

Capacitación docente

Características de los programas efectivos de capacitación docente:

- Para la selección de sus maestros y otros miembros del personal, contienen estándares que abordan actitudes y creencias que reflejan su orientación como docentes que enfrentan diferentes grupos de estudiantes.
- Tanto en educación inicial como continua, se basan en los principios ya presentados en relación con la enseñanza centrada en el alumno.
- Proponen estrategias para crear un clima para el aprendizaje, incluidas formas de abordar y redirigir los pensamientos negativos y las disposiciones que, en profesores o estudiantes, interfieren con la enseñanza y el aprendizaje. el aprendizaje.

- Ayudan a los maestros a ver cómo sus propias actitudes y motivación para la enseñanza y el aprendizaje afectan la motivación y el aprendizaje del alumno en el aula.
- Enseñan el cuerpo de conocimiento sobre los procesos cognitivos, afectivos y motivacionales que influyen en el aprendizaje, de modo que en su enseñanza, los profesores se preocupan por el desarrollo de procesos avanzados de pensamiento y aprendizaje.
- Brindan información sobre estrategias metacognitivas, generales y específicas de cada área, y cómo estas estrategias se pueden enseñar de manera más efectiva a estudiantes con diferentes habilidades y antecedentes.
- Prepara a los profesores para "pensar en voz alta" durante las explicaciones que dan, que es una estrategia que hace explícito y transparente el método utilizado para resolver un problema y, por lo tanto, modela estrategias metacognitivas de pensamiento y enseñanza. válido para sus estudiantes.
- Proporcionan información sobre las características intelectuales, emocionales, físicas y sociales de los niños en diversas etapas de su desarrollo, así como sobre los métodos apropiados para realizar una evaluación diagnóstica de las diferencias de desarrollo e intelectuales en sus habilidades de aprendizaje y adaptarse.
- Llamam la atención sobre formas de involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y lograr que encuentren recursos o soluciones ellos mismos de una manera no amenazante que estimule su pensamiento creativo.
- Destacan las estrategias de apoyo para que los alumnos utilicen la motivación autodidacta y los procesos de aprendizaje, así como la evaluación diagnóstica de este uso.
- Ayudan a los profesores a comprender cómo cada alumno aprende mejor, y cómo relacionar la materia enseñada con sus intereses de una manera que despierte su curiosidad y deseo innato de aprender.
- Contienen información sobre cómo fomentar el entusiasmo de los estudiantes y su interés intrínseco en aprender a lo largo de un camino que les haga olvidar su timidez, preocuparse por su imagen o la necesidad de probarles algo. ellos mismos y, además, no confiar en recompensas externas que debiliten el interés natural en el aprendizaje.
- Ayudan a los maestros a entender cómo pueden manejar su clase con autoridad (pero sin autoritarismo) y demuestran respeto y atención continua por sus alumnos.
- Incluyen entrenamiento para el manejo del estrés que enfatiza las relaciones entre el pensamiento, las emociones y el comportamiento, y el apoyo socioemocional a los demás.
- Incluyen estrategias para la selección de currículos que proporcionan niveles de complejidad cognitiva y "autenticidad" que corresponden a la capacidad y desarrollo del alumno.
- Ayudan a los docentes a estar más atentos a a) la necesidad de relacionar el contenido y los procesos de enseñanza con los contextos culturales de sus alumnos, y b) la influencia que estos contextos diferentes tienen en los gestos. como comunicar información espontáneamente, hacer

preguntas, pedir ayuda o hablar con otras personas sobre asuntos personales, así como una gran cantidad de

Participación de los padres y la comunidad

La definición de un sistema escolar efectivo es el resultado de la colaboración de estudiantes, maestros, consejeros, administradores escolares, padres y representantes de la comunidad. Se ha lanzado una nueva visión, es a través de la capacitación del personal que debemos comenzar.

Es a través de la colaboración continua con familias y subculturas en los antecedentes de los estudiantes que un sistema escolar efectivo ayuda a los estudiantes a aprender. La escuela es solo uno de los agentes que influye en el aprendizaje de los estudiantes. Otros agentes cuya influencia se demuestra incluyen la familia, los grupos de pares y las subculturas con las que las personas se identifican.

La administración escolar efectiva comparte información y responsabilidad con los estudiantes, maestros y padres sobre el plan de estudios, la disciplina y otras políticas y prácticas que brindan a los estudiantes y maestros un entorno seguro y estimulante.

Las políticas de una escuela centrada en el aprendizaje y el aprendizaje

Cuando se deriva de implicaciones políticas, uno no puede aislar los principios ya establecidos centrados en el alumno. En conjunto, estos principios describen una nueva visión del aprendiz, el proceso de aprendizaje y la enseñanza. Es esta visión ampliada de la totalidad del alumno y las implicaciones que tiene para la enseñanza, sobre el acto de enseñar como tal, sobre el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje, que, cuando se aplica la política, allana el camino para una perspectiva sistémica y centrada en el aprendizaje.

Características de estas políticas

- Reconocen que el aprendizaje solo puede ser tan importante como la capacidad de un maestro para promoverlo y la determinación de un sistema educativo que satisfaga las necesidades del alumno. No puede suponerse que los docentes pueden facilitar automáticamente el proceso de aprendizaje y crecimiento de una persona si la administración no brinda apoyo continuo para su desarrollo intelectual, emocional, social y conductual. Como resultado, las políticas establecidas deben proporcionar los medios que aseguren que tanto los profesores como los estudiantes se responsabilicen mutuamente de tal manera que los docentes se sientan suficientemente respaldados y valorados, y puedan , de vuelta,
- Permiten la construcción de un entorno de aprendizaje que sea sensible a las necesidades de cada alumno, lo que incluye evitar la delineación del currículo, especificar objetivos y determinar horarios y lugares de aprendizaje rígidos y restringidos. Debe desarrollarse la definición de lo que se debe estudiar, cuándo debería ser, cuánto tiempo debe continuar este estudio y qué recursos se utilizarán en relación con este estudio, así

como la reglamentación consiguiente. de una manera que maximice la flexibilidad y las opciones que tienen los estudiantes y los maestros para estructurar un entorno de aprendizaje que satisfaga las necesidades de cada alumno.

- Reflejan la necesidad de que los alumnos integren y organicen sus conocimientos personalizándolos. Los procesos previstos para el currículo y la evaluación del aprendizaje alientan a los alumnos a ver las conexiones entre lo que se les pide que aprendan y lo que ya saben, las conexiones entre la información que son asimilar y otras materias y disciplinas y, por último, cómo se utiliza el conocimiento en el contexto de situaciones del mundo real y se interrelaciona con estas situaciones - es decir, los experimentos y los fenómenos naturales que no han sido formalizadas para propósitos de enseñanza.
- Apoyan la organización de secuencias o jerarquías de aprendizaje de modo que la evaluación del progreso refleje el aumento de las habilidades y el conocimiento del alumno, no la vinculación del contenido rígido con una clase o una edad dada.
- Promueven la creación de entornos que abarcan toda la gama de contextos sociales de mediación necesarios para el aprendizaje (por ejemplo, trabajar solo, trabajar con otros y trabajar como miembros de un equipo). La regulación flexible y los recursos adaptables respaldan esta diversidad de entornos; las políticas que promueven una sola perspectiva, como el aislamiento individual de los estudiantes o la competencia entre ellos, deben evitarse.
- Para abordar las preocupaciones sobre la salud psicológica y el funcionamiento de los alumnos, facilitan las interacciones entre la psicología y otras disciplinas. Las interacciones entre disciplinas y la incorporación de su contenido a organizaciones financiadas y proveedoras de servicios pueden mejorar tanto el cuerpo de conocimiento como la atención a todas las necesidades. de la persona (emocional, intelectual, social y física).

Principios de evaluación

A partir de los principios ya formulados centrados en el alumno, se pueden identificar los siguientes principios de evaluación:

- En educación, el objetivo fundamental de cualquier evaluación de los estudiantes debe ser la promoción de un aprendizaje significativo.
- La definición de estándares de excelencia y sistemas de evaluación debe ser negociada por todos los que tengan algo que ver con estos estándares y sistemas en los distritos escolares y estados, incluidos los padres, maestros, administradores y estudiantes, a fin de garantizar que los primeros socios involucrados se apropien de ellos y se sientan comprometidos con ellos.
- La evaluación debe guiar el mejor esfuerzo, la motivación y el compromiso del estudiante con los objetivos que se evaluarán y apoyar la autoevaluación y un proceso de aprendizaje autodirigido.

- Las estrategias, las habilidades y el conocimiento que se requieren en las evaluaciones formales deben ser los mismos que los que se requieren para el dominio diario del plan de estudios.
- Las evaluaciones deben basarse en tareas verdaderas y significativas que son una extensión del plan de estudios actual y la instrucción en el aula.
- La evaluación debe dar credibilidad y legitimidad a una amplia gama de talentos desarrollados y de aprendizaje dominado por los estudiantes en todo el plan de estudios.
- Hay que evitar el examen nacional única, porque en una sociedad heterogénea y multicultural, que no puede hacer justicia a la diversidad de los logros de los estudiantes.
- Las evaluaciones deben ser justas y equitativas para todos los estudiantes, independientemente de los logros previos, género, raza, idioma o antecedentes culturales.
- Todas las evaluaciones deben estipular que periódicamente serán revisadas y revisadas por aquellos que son responsables de ellas y por quienes usan los resultados.
- La evaluación del aula debe ser continua, de modo que el hallazgo del crecimiento individual provenga de una evaluación realizada durante un período de tiempo bastante largo.

Conclusión

El éxito de cualquier reforma, y de la educación en particular, depende de la adhesión de las comunidades afectadas a los principios y condiciones para la implementación de esta reforma. Esta adherencia se adquiere con mayor facilidad ya que estas comunidades están asociadas con la concepción de la reforma, al menos en la expresión de las preocupaciones esenciales del desarrollo y la cultura, del propósito mismo de la educación. Los principios y recomendaciones provienen del análisis y reflexión de literatura en Psicología Educativa producida en los últimos años por importantes investigadores. El presente documento aporta línea de acción, a modo de principios guías, que desde los equipos de gestión podrán ser utilizados para la reforma educativa tan ansiada en Argentina.

Bibliografía de Referencia

Ajello, A. M. (2003), "La motivación para aprender", en Pontecorvo, C. (coord.) Manual de Psicología de la Educación, Madrid: Ed. Popular.

Baquero, R. (1996), Vigotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires: Aique.

Baquero, R. (2001), "Ángel Rivière y la agenda post-vigotskiana de la psicología del desarrollo", en Rosas, R. (ed.): La mente reconsiderada: En homenaje a Ángel Rivière. Santiago: Psykhé Ediciones.

Baquero, R. (2007), "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saber sobre lo escolar", en Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G.

(comps.) Las formas de lo escolar. Serie educación, Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Baquero, R. (2007b), Sujetos y aprendizaje. Serie de materiales para el proyecto hemisférico "Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar". Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2007

Gilmartín, M. A. (2008). Ambientes escolares. En J. A. Aragonés y M. Américo (Eds.), Psicología ambiental (pp. 221-237). Madrid: Pirámide.

Paoloni, P. V., Rinaudo M. C., Donolo D. y Chiecher A. (2006), Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos. Serie Psicología Educativa. Río Cuarto: EFUNARC

Pintrich, P. y Schunk, D. (2006), Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones, Madrid: Pearson.

Sillick, T. J., y Schutte, N. S. (2006). Emotional intelligence and self-esteem mediate between perceived early parental love and adult happiness. E-Journal of Applied Psychology, 2(2), 28-48. Recuperado de <http://ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap>

Terigi, F. (2007), "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007

El sujeto neurocognitivo y la educación

Introducción

La idea de que los datos de neurociencia pueden proporcionar información sobre teorías y prácticas educativas no es nueva. Sin embargo, es solo desde la década de 2000 que el desarrollo del campo de la neurociencia cognitiva ha dado un gran impulso a su uso en el campo de la educación.

De hecho, la neurociencia cognitiva utiliza nuevos métodos que permiten explorar con precisión las diferencias y especialmente las semejanzas interindividuales en la anatomía del cerebro y en sus modalidades de funcionamiento. Los datos estadísticos de estos estudios ahora pueden descifrar, a partir de la actividad cerebral de un sujeto, sus intenciones y su carácter. La práctica educativa y formativa ya no puede ignorar la investigación y la neurociencia cognitiva adquirida en la actualidad. Nace un campo de investigación y aplicación: la neurociencia de la educación (neurociencia educativa). La neurociencia de la educación utiliza datos de una multitud de ramas de la ciencia y la ingeniería, en particular: neurociencia cognitiva, lingüística, antropología, psicología, filosofía, inteligencia artificial, tecnología educativa y teorías de la educación para explorar las interacciones entre los procesos biológicos y la educación.

Los investigadores de la neurociencia de la educación exploran a nivel cerebral no solo los correlatos de la actividad fisiológica asociados con todos los mecanismos implicados en el aprendizaje (memoria, atención, emociones, etc.), sino también los fenómenos cerebrales asociados con el aprendizaje específicos (lectura, matemáticas), así como aquellos que posiblemente apoyan los mecanismos descritos por las teorías del aprendizaje (cambio conceptual).

El objetivo es profundizar el conocimiento sobre el aprendizaje y la enseñanza en una base interdisciplinaria. Las aplicaciones están destinadas a implementar programas de tecnología educativa para ayudar a la enseñanza (aprendizaje basado en el cerebro).

En esta perspectiva se describe este escenario futurista:

la escena tiene lugar durante una reunión de profesores / padres en una escuela primaria. Un padre discute con el maestro el pobre desempeño

matemático de su hijo, Charlotte. El maestro dice que los resultados deficientes de matemáticas de Charlotte han estado bajo vigilancia durante un tiempo y que para este fin, el docente ha solicitado un informe de neuroimagen. Después de analizar este informe, el docente recomienda un curso de biorretroalimentación en tiempo real que incluya el uso de problemas aritméticos de varios pasos para reforzar la memoria a corto plazo involucrada en la resolución de problemas numéricos, ya que la memoria ha sido relativamente débil en la imagen cerebral de Charlotte.

Esta secuencia "educativa" podría ser el objetivo de los defensores de la neurociencia de la educación). Pero en este caso, ¿qué hacemos con Charlotte, su personalidad, su entorno emocional y social?

- ❖ Score en un test
 - Conducta
 - Zonas cerebrales
 - Redes neuronales
 - ◆ Neuronas
 - Sinapsis
 - Moléculas
 - Genes

Figura 1: El sujeto de la neurociencia cognitiva

La Figura 1 es una ilustración de la idea de múltiples niveles de análisis en educación e investigación, en una ciencia del pensamiento, cerebro, educación y aprendizaje. Podría haber una traducción no reduccionista en todos los niveles y cada nivel contribuiría a una comprensión integrada. Por ejemplo: el bajo rendimiento de un estudiante en una prueba podría explicarse por un comportamiento inaceptable en el aula que involucre sistemas de atención y sus redes neuronales específicas. Esta comprensión puede ser incluso más amplia si se sabe que los niveles de neurotransmisores, como la dopamina, son cruces

sinápticas cruciales, y también pueden ser modulados por el entorno del aula y el genoma del alumno.

Este uso de la neurociencia para la educación y su aplicación en las pedagogías cognitivas nos parece plantear el problema de tener en cuenta el sujeto humano. De hecho, parece importante saber cuáles son las representaciones del sujeto humano y sus valores que los investigadores de las neurociencias de la educación toman en cuenta en la implementación de sus intervenciones educativas.

¿Son estas representaciones del sujeto, explícitas o implícitas, compatibles con la aspiración de "educación para" permitir que todos se conviertan en ciudadanos responsables, libres y autónomos mientras desarrollan su iniciativa y su pensamiento crítico? ¿Cuál es el enfoque de la neurociencia de la educación? parece importante saber cuáles son las representaciones del sujeto humano y los valores que la educación neurocientíficos tienen en cuenta en la ejecución de sus intervenciones educativas.

El propósito de este trabajo es identificar este tema a través del análisis de algunos resultados clave de la neurociencia cognitiva, así como las aplicaciones implementadas o planificadas por investigadores en la neurociencia de la educación. Veremos :

- las ideas aportadas por la neurociencia cognitiva sobre algunos procesos cerebrales implicados en el aprendizaje,
- las contribuciones actuales de la neurociencia cognitiva en la educación,
- la operacionalización de la neurociencia cognitiva en las neurociencias de la educación,
- finalmente, trataremos de definir la realidad del sujeto confrontado con las neurociencias de la educación.

Información proporcionada por la neurociencia cognitiva sobre los procesos cerebrales involucrados en el aprendizaje

El objeto principal de la ciencia cognitiva ha sido el estudio de las operaciones cognitivas, es decir, todo lo relacionado con la adquisición del conocimiento: percepción, procesamiento de la información, memoria... En este campo, la neurociencia cognitiva se puede definir como el "conjunto de disciplinas cuyo propósito es establecer la naturaleza de las relaciones entre la cognición y el cerebro". Por lo tanto, la neurociencia cognitiva intenta establecer la materialidad cerebral de los mecanismos cognitivos. En esta sección, discutiré brevemente los resultados recientes obtenidos con nuevas técnicas de imagenología y estimulación cerebral, concernientes a algunas funciones cerebrales involucradas en el aprendizaje.

Principales técnicas de investigación en Neurociencia Cognitiva

La investigación en neurociencia cognitiva ha progresado principalmente gracias a las técnicas recientes de imagenología y estimulación cerebral (finales de la década de 1990) y su cobertura mediática. Muchas técnicas se usan y están en constante evolución.

a- Imágenes de Resonancia Magnética Funcional (fMRI) permite un mapeo preciso de las estructuras cerebrales y estima sus cambios en el consumo de oxígeno. Consiste en medir una señal audaz que refleja la tasa de oxigenación de la sangre en el cerebro. Por un mecanismo aún poco explicado, llamado respuesta hemodinámica, el flujo de sangre oxigenada aumenta en áreas que consumen energía. Por lo tanto, es posible, mediante este método, saber con gran precisión espacial qué regiones del cerebro están especialmente activas durante una tarea determinada. Desde la década de 2000, la técnica de MRI funcional basada en eventos proporciona acceso a la dinámica de señales BOLD (con una resolución temporal de aproximadamente un segundo), pero sigue siendo mucho más lenta que la dinámica de los procesos cognitivos.

b- La tomografía por emisión de positrones (PET) permite explorar el cerebro (y otros órganos) con gran precisión espacial y temporal la ruta de las sustancias radiactivas inyectadas de antemano.

c- Electroencefalografía y magnetoencefalografía (EEG y MEG) registran la actividad de grupos de neuronas de la corteza cerebral con una definición espacial menor pero con una mejor resolución temporal. Grabamos lo que comúnmente se llama "ondas cerebrales". EEG cuantitativo (qEEG) es el análisis del EEG digitalizado y se llama 'mapeo cerebral'. EEG y MEG no permiten el registro de las actividades de la zona subcortical.

d- La estimulación magnética transcraneal (TMS) permite que cualquiera de simular temporalmente los efectos de la lesión cerebral, efecto inhibitor que constituye una versión experimental de la neuropsicológica que une defectos cerebrales, cambios de comportamiento, o para estimular áreas específicas del cerebro y por lo tanto para ponerlos en actividad.

Las posibilidades de estas técnicas supera lo que era el propósito de FJ Gall, con la frenología (disciplina que tiene por objeto identificar las facultades e inclinaciones de los hombres por los relieves de la palpación del cráneo), es decir, la sencilla localización de actividades cerebrales. Por lo tanto, la neuroimagen proporciona respuestas a algunos de los principales objetivos de la psicología cognitiva, que incluyen:

- la descomposición de las tareas cognitivas en subsistemas o "módulos";
- medir el curso temporal de las operaciones cognitivas;
- el análisis de la organización interna de las representaciones mentales.

La memoria

En los animales, al igual que en los seres humanos, hay un aumento en la cantidad de sueño durante la noche o después de un aprendizaje, y el sueño mejora el rendimiento de la memoria. Por el contrario, la privación del sueño afecta la adquisición de nuevos aprendizajes. La importancia del sueño en la memoria se ha demostrado en la neuroimagen funcional en humanos. Las observaciones identifican dos áreas de activación significativa durante la tarea de aprendizaje (hipocampo y corteza). Durante el período de sueño posterior a

este aprendizaje, estas mismas zonas se reactivan. Por lo tanto, estas áreas serían responsables de la consolidación de la memoria.

Este trabajo ha conducido a la realización de experimentos que muestran que la estimulación de áreas específicas del cerebro implicadas en la memoria condujo a una consolidación del mismo, voy a dar algunos ejemplos. Por lo tanto, un estudio demostró que la estimulación magnética transcraneal de particular a áreas específicas bajo la corteza de facilita comunes de aprendizaje de la actividad motora de los dedos. Esta facilitación sigue la secuencia de estimulación y es efímera.

Algunos investigadores realizaron estimulación eléctrica directa de la porción posterior del área izquierda perilesiana en sujetos durante la adquisición de un léxico de 30 palabras en un idioma extranjero (tarea de 20 minutos). Al final de la sesión de aprendizaje, medimos la velocidad y la eficiencia del aprendizaje y la transferencia de la palabra extranjera en el idioma nativo. Los sujetos sometidos a esta estimulación muestran un aprendizaje más rápido y mejor que los sujetos de control. Por lo tanto, los autores deducen una eficacia de esta técnica de estimulación para mejorar el aprendizaje de idiomas.

Por último se han demostrado la efectividad de la estimulación cerebral no invasiva en el aprendizaje de las matemáticas, que se analizará con más detalle en la sección sobre discalculia.

La atención

Tres redes funcionales que participan en diversas funciones asociadas con la atención principalmente funciones de alerta (mantenimiento de un estado de sensibilidad a los estímulos de entrada), orientación (de selección de información de los sistemas sensoriales), y control de ejecución (mecanismos para monitorear y resolver conflictos entre pensamientos, emociones y respuestas). Por lo tanto, la atención selectiva puede considerarse como el papel de un sistema con su propia organización funcional, resultante de la combinación de estas tres redes que exhiben diferentes dispositivos celulares y neuromediadores. Aunque la información es incompleta en estos tres niveles,

esta observación permite comprender mejor los trastornos neurológicos específicos que pueden interferir con el aprendizaje.

Las emociones

Sabemos que las emociones juegan un papel importante en todos los procesos de tratamiento de la información por el cerebro. La investigación en neurociencia cognitiva muestra que no existe una dicotomía entre la emoción y la racionalidad.

Este resultado se ha demostrado al combinar los experimentos neurocientíficos con la teoría de juegos y especialmente con el "juego del ultimátum". Esta experiencia, conocida en economía, consiste en dar a un individuo una suma de dinero y pedirle que la comparta con un individuo B que no conoce. La regla es: si B acepta la división, A y B ganan cada uno la cantidad correspondiente; si, por otro lado, B rechaza la oferta, A y B se van sin nada.

Otros estudios han demostrado que el uso de un individuo a una lógica deductiva (racional, sin la participación de personal o social) utiliza un área del cerebro (área ventromedial prefrontal derecha) que participan en las emociones y sentimientos.

Recientemente se realizaron grabaciones fMRI de sujetos cuya tarea es determinar la validez lógica de los silogismos, algunos de los cuales son emocionalmente neutros (por ejemplo, A. Todos los campeones son atletas, B. Algunos estudiantes son campeones, conclusión: algunos los estudiantes son atletas, conclusión errónea: algunos campeones son estudiantes), o cargados con emociones negativas (por ej. A. Algunas personas atacadas ya no están vivas B. Todas las personas atacadas están desfiguradas Conclusión: algunas personas desfiguradas no lo hacen están más vivos, conclusión errónea: algunas personas vivas no están desfiguradas). Los autores muestran que los sujetos funcionan peor cuando el silogismo está cargado de emociones negativas que cuando es neutral.

El cerebro por lo tanto, operar en un modo híbrido. En otras palabras, la razón y las emociones se necesitan mutuamente para existir y funcionar.

Este trabajo nos permite ver que la explicación de la neurociencia cognitiva no definen conceptos psicológicos sino que se basan en cambio en una nomenclatura preexistente, que proporcionan explicaciones causales que enlazan los fenómenos cognitivos a los fenómenos fisiológicos sin molestar significados. También vemos que la neurociencia cognitiva estudia un tema cuyas funciones cerebrales asociadas y necesarias para el aprendizaje (memoria, atención, emociones) pueden exponerse en términos de normalidad en comparación con las estimaciones estadísticas. Sin embargo, como se pensó Ludwig Wittgenstein" ... admitir apoyo neurológico nos hizo correr el riesgo de teoría de la identidad, no es lógico pero empíricamente, lo que nos empuja hacia el uso de datos neurológicos como criterios de atribución ". La neurociencia cognitiva habrá creado un sujeto "neurocognitivo".

Contribuciones de la neurociencia cognitiva en educación

Muchos estudios muestran que los aspectos estructurales y funcionales del cerebro se alteran como resultado de aprendizaje y aprender a hacer malabares se acompaña de cambios en la materia gris de las regiones médiotemporale y intramurales. Del mismo modo, se ha demostrado el papel de muchas áreas cerebrales involucradas en el aprendizaje intelectual lo que llevó a los investigadores a crear esta nueva disciplina: la neurociencia de la educación o la neuroeducación.

El objetivo de la neurociencia educativa es implementar el aprendizaje a partir de los resultados de la neurociencia cognitiva, y describiremos algunos ejemplos clave a continuación.

El lenguaje

Los estudios muestran que los tratamientos gramaticales están conectadas a las áreas frontales del hemisferio izquierdo, mientras que los procesos semánticos y el aprendizaje de vocabulario activan las regiones laterales posteriores de los dos hemisferios. En ausencia de alfabetización, las personas no pueden analizar palabras en sus diferentes sonidos (fonemas). Al adquirir la posibilidad de este análisis, el cerebro se modifica. Estos cambios debido al aprendizaje de la lectura

y la escritura dependen del idioma que se aprende, el cerebro cambia de una manera diferente cuando se aprende, por ejemplo, inglés (donde las palabras no pronuncian el camino de los cuales están escritos) e italiano (donde los sonidos y la escritura son similares).

La lectura

Los estudios de PET scan mostró que la organización funcional de la corteza cerebral difiere entre los adultos analfabetos y los que no lo son. La lectura de la escritura alfabética está lateralizada en el hemisferio izquierdo. Los procesos alfabéticos y ortográficos están asociados con las áreas occipital, temporal y parietal. La actividad en estas áreas aumenta con las habilidades de lectura, y es menor en niños con dislexia del desarrollo.

En la dislexia, el trabajo de neuropsicología apoya los sistemas neurales corticales disfuncionales que contribuyen a la adquisición normal de la lectura y otras funciones cognitivas asociadas. Las áreas del lenguaje no se activan suficientemente en los disléxicos durante los ejercicios fonológicos. También existe la posibilidad de que los mecanismos cerebrales de la visión se vean alterados. Por lo tanto, la dislexia podría ser el resultado del déficit de un conjunto de sistemas basados en una incapacidad fundamental del cerebro para realizar tareas que requieren la integración de estímulos cortos que llegan en rápida sucesión temporal. Esta teoría de "interrupción en la ejecución temporal" también podría explicar algunos síntomas perceptuales.

Cambio conceptual

El cambio conceptual es el nombre que se le da a la transición exitosa del concepto erróneo a una comprensión más científica de un concepto. Revisiones recientes exponen varios fenómenos relacionados con el cambio conceptual destacados por las grabaciones de fMRI.

Las áreas del cerebro relacionadas con el aprendizaje y la memoria se vuelven más activas cuando se presenta información congruente con las concepciones de los participantes que cuando entran en conflicto con ellas. Por lo tanto, los individuos integrarían más fácilmente las nuevas concepciones cuando estén de

acuerdo con sus concepciones previas. Además, cuando la información presentada se opone a las concepciones del individuo, se activan las áreas cerebrales asociadas con la detección de conflictos, la inhibición y la reasignación de la atención. Por lo tanto, una estrategia de aprendizaje basada únicamente en el conflicto cognitivo. Es poco probable que tenga éxito en un cambio conceptual ya que el individuo tratará la información como si fuera incorrecta y poco interesante, en lugar de interesante y potencialmente constructiva.

El cambio conceptual puede deberse a la inhibición de respuestas inapropiadas en lugar de la reestructuración radical o la erradicación del conocimiento preexistente.

Al aprender un nuevo concepto, los novatos hacen un mayor uso de las regiones cerebrales responsables de los mecanismos de visión y atención, mientras que los expertos muestran la activación de las áreas cerebrales relacionadas con la memoria de trabajo y la memoria. extracción semántica Los expertos también podrían inhibir las áreas cerebrales y generar respuestas erróneas.

Estos hallazgos tienen implicaciones para el conocimiento sobre el cambio conceptual. Por un lado, desafían las estrategias de aprendizaje basadas únicamente en el conflicto cognitivo. Luego, cuestionan la concepción de que el cambio conceptual implica una reestructuración importante o la eliminación del conocimiento previo. Por último, se abren vías para un modelo neurocognitivo de cambio conceptual en el que el conocimiento anterior podría ser inhibida en asociación con un mejor control cognitivo y la activación de áreas involucradas en la detección de conflictos.

La operacionalización de la neurociencia cognitiva en las neurociencias de la educación

Se reconoce cada vez más que la neurociencia no solo confirma lo que ya se conocía a través de las teorías de la psicología y la educación. Sin embargo, otros autores critican fuertemente esta posición. Sostienen que la neurociencia puede explicar los fenómenos conductuales, pero cuestiona el hecho de que

puede mejorar los esfuerzos educativos. Aunque los modelos en neurociencia no pueden explicar ciertos fenómenos, esto no evita la existencia de estos fenómenos. Por lo tanto, desde el punto de vista del profesor, el conocimiento de las estructuras cerebrales no aporta nada. En efecto, ¿de qué sirve saber que la comprensión de las dificultades están relacionadas con el área de Broca en el hemisferio izquierdo, mientras que los de análisis fonológico involucran el área de Wernicke? Solo necesitan usar pruebas de lenguaje y lectura para distinguir entre dos tipos de problemas. Él critica la posición mecanicista, que rechaza la forma en que se enseñan las matemáticas sobre la base de datos de neurociencia, desafiando el contexto de "formalismo extremo" que caracteriza el currículo francés. Para esta crítica las fallas escolares en matemáticas, se deben a las prácticas y tradiciones de la educación y cultura de los países y no a un déficit de la función cerebral.

Algunos autores enfatizan la importancia de integrar los datos de la neurociencia en las teorías del comportamiento utilizando constructos teóricos. Estas contribuciones podrían referirse a cinco niveles:

- (a) la observación directa de constructos hipotéticos en el cerebro,
- (b) la validación de constructos hipotéticos mediante técnicas de imagen,
- (c) el uso de la arquitectura neuronal para inferir una construcción hipotética. arquitectura conductual,
- (d) el uso de conocimiento bien establecido en el cerebro para seleccionar teorías conductuales competitivas, reduciendo así las ambigüedades y reduciendo el número de hipótesis de investigación de las teorías de aprendizaje a nivel cognitivo, conductual y cognitivo. social, y
- (e) desarrollar nuevos paradigmas de investigación en educación.

Otros autores ven el uso de la neurociencia cognitiva como un medio para establecer o, por el contrario, refutar ciertas teorías y prácticas de la educación, de la siguiente manera: denunciando científicamente afirmaciones "basadas en el cerebro" sobre el aprendizaje y la enseñanza. Por lo tanto, enfoques pedagógicos contradictorios para aprender a leer, ya sea basados en la fonética

o en enfoques globales, cada uno encuentra estudios experimentales en neurociencia para demostrar sus teorías reducir la frustración debido a las medidas de rendimiento bruto (más a menudo lápiz y papel) que no permiten especificar diagnósticos y remedios para dificultades de aprendizaje, para mejorar los métodos de enseñanza y el material educativo, comprender y promover la creatividad y explorar la cognición en la música y otras áreas creativas. De hecho, la expresión artística tiene la propiedad de estimular todos los circuitos neuronales asociados con el aprendizaje.

Considere la estructura general de los entornos de aprendizaje: períodos, la influencia del estrés, la nutrición, el sueño y el contexto social, entre otros. Se enfatiza el papel del aprendizaje emocional y social que la neurociencia ahora saca a la luz. Esto podría conducir al desarrollo de nuevos entornos para el aprendizaje. Se sostiene la idea de que la neurociencia puede ayudar a explicar por qué algunas situaciones de aprendizaje son efectivas, mientras que otras no.

Observamos, sin embargo, que los investigadores en la neurociencia de la educación tienen poco interés en la existencia de un sujeto que exista fuera del sujeto neurocognitivo, sujeto que posiblemente tome la decisión de no experimentar intentos de remediación. De hecho, si solo se tiene en cuenta al sujeto neurocognitivo, estos intentos de remediarlo se justifican a sí mismos.

Algunos científicos piensan que los objetivos de la educación no se pueden corregir porque, por una parte, no es seguro qué características humanas se van a cultivar, por otra parte, uno de los objetivos de la educación es la independencia intelectual. Indica que el objetivo de la educación debe ser el desarrollo de las cualidades intelectuales de la persona. Por otro lado, un modelo decisivo en el desarrollo curricular es que la educación escolar debe organizarse en torno a metas, definidas esencialmente en términos de comportamiento estudiantil. Este modelo está incluido en el "Proceso de Bolonia" en el que el aprendizaje se define en términos de habilidades para adquirir y, por lo tanto, puede concebirse como un conjunto de "medios para fines". En este caso, la neurociencia cognitiva que puede descifrar gradualmente la semántica del cerebro (vocabulario, reglas de funcionamiento), puede desempeñar un papel en el diagnóstico y el seguimiento terapéutico de los problemas de aprendizaje.

Sin embargo, encontramos que las neurociencias de la educación no cuestionan ni cuestionan los problemas educativos. Se trata de mejorar las prácticas educativas, pero ¿para qué? Para adquirir nuevas habilidades, nuevos conceptos, nuevas habilidades de razonamiento, para desarrollar "habilidades neurocognitivas", como la flexibilidad? Si estos problemas no se discuten, ¿no existe el riesgo de un cambio normativo? Las neurociencias de la educación no encajan en un contexto de "educación" sino de habilidades de aprendizaje o metas de comportamiento.

Además, las neurociencias de la educación no tienen en cuenta, o poco, los contextos de la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, se están alejando de las prácticas de la didáctica, que no solo consideran el conocimiento sino también los contextos: prácticas sociales de referencia, concepciones situadas (conocimiento, valores, prácticas, preguntas socialmente vividas). Del mismo modo, no tienen en cuenta los contratos de enseñanza y comunicación.

Por lo tanto entrar en la función de aprendizaje con una relación causal entre la estructura y la función cerebral. Las dificultades de aprendizaje se consideran en términos de diferencias cerebrales con la definición de una norma biológica. Ellos no parecen tener en cuenta las diferencias interpersonales y podría pasar por alto el hecho de que el cerebro es robusto y "tolerante a fallos" lo que hace posible que continúe funcionando después de que las necesidades iniciales de la organización, incluso si los intentos para modificar las propiedades de sus circuitos.

El uso de las contribuciones de la educación neurociencia, el maestro podría convertirse en el practicante de una educación basada en hechos, como médico que practica la medicina basada en la evidencia

Conclusión

Ninguno de los trabajos de neurociencia cognitiva que hemos analizado en este capítulo hace referencia a ninguna caracterización del tema, como si su naturaleza fuera evidente por sí misma. Podemos entonces postular que las neurociencias de la educación están interesadas en un sujeto neurocognitivo, es

decir, una entidad cuyas funciones mentales se reducen a procesos de procesamiento de la información (atención, memoria, etc.). Este sujeto neurocognitivo puede ser modificado por la imposición de normas preestablecidas. Entonces, ¿la neuroeducación tendrá como objetivo corregir déficits o aumentar el rendimiento?

Sin embargo, ¿qué pasa con el sujeto que está aprendiendo? ¿Qué opciones tendrán los niños para estas técnicas que se les aplicarán o se les aplicarán? Estas preguntas cuestionan directamente las concepciones que guiarán las políticas educativas. La elección entre ellos puede ser conducida por consideraciones de diferentes orígenes: elección de los padres, elección de un gobierno, elección de maestros. ¿La instrucción recomendada será una con metas mensurables, o habrá metas tales como "pensar más claramente" o "capacidad para debatir"? Algunos abordan la cuestión de los valores. De hecho, las neurociencias de la educación contendrán valores que reflejarán el tipo de ciudadano y el tipo de sociedad a la que aspiramos. Sin embargo, como nuestro análisis indica, estos valores probablemente no serán explícitos, al contrario de lo que ocurre en la educación cívica.

Por lo tanto, debemos permanecer atentos a los valores que subyacen a las prácticas educativas, incluso cuando estén validados por los resultados científicos. Hay una necesidad de una "moralidad" de buen uso que debería resultar de un diálogo entre los investigadores y aquellos a quienes se aplicarán estas técnicas.

Técnicas, en particular la neurociencia cognitiva ayudan a establecer "normas" comportamiento fisiológico y la conciencia como determinación exacta del contenido de las normas en las que la vida se ha logrado estabilizar, sin perjuicio de la posibilidad o la imposibilidad de una posible corrección de estas normas. Lo que los educadores pueden interesar y lo que los neurocientíficos están diciendo es que pueden inducir la mejora cognitiva con un aprendizaje especializado que podría "reconectar el sistema" a través de las propiedades plásticas del sistema nervioso. Esto nos coloca en el camino del problema que planteará esta investigación: si es posible corregir estas normas, ¿la sociedad usará esta posibilidad? Si la educación del sujeto se reduce a la optimización de

sus mecanismos biológicos, surgirá una pregunta ética: ¿hasta dónde podemos llegar? Detrás de la decodificación de las funciones cerebrales dirigidas a los remedios cognitivos aplicables en la educación, ¿no se prepara una subyugación de la persona?

Al igual que con otros problemas de bioética, encontramos que la biología y las ciencias en general crean problemas que no resuelven. Hay informes que simplifican demasiado los vínculos entre el cerebro y el aprendizaje. Estas representaciones idealizadas tendrán una mayor influencia ya que los profesores no tendrán una formación específica sobre las relaciones entre la neurociencia cognitiva y la educación, y especialmente sobre los valores explícitos o implícitos, como el paternalismo libertario o el conductismo, que tienden a usar pragmáticamente esta investigación.

Bibliografía de referencia

Beiras, A. (1998). Estado actual de las neurociencias. En: L. Doval y M.A. Santos R. (Eds.). Educación y Neurociencia: 21-31. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela

Dietrich, A. 2004 Neurocognitive mechanisms underlying the experience of flow. *Consciousness and Cognition*, Vol. 13, I 4, p. 746-761.

Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817-824.

Kail, R. V. y Hagen, J. W. (1977) Perspectives on the development of memory and cognition.

Morín, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y cultura (p 5 – 13). Francia: UNESCO 1999

Sánchez Navarro, J. and Román Lapuente, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de psicología*, 20(2), pp.223-240. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/8041>

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

La psicodinámica del trabajo y el paradigma del estrés.

Introducción

Varias disciplinas tradicionales (sociología, psicología, antropología) y varios conceptos (fatiga, depresión, estrés, agotamiento o burnout) han intentado dar cuenta de las dificultades que enfrentan los trabajadores (por ejemplo, las docentes) en su trabajo. De hecho, varias investigaciones de docencia han investigado la relación entre el ambiente de trabajo y la salud mental de los trabajadores de la educación. La gran mayoría de estos estudios son parte del paradigma positivista. Un paradigma es una matriz disciplinaria que guía la tradición de una comunidad científica: formación, práctica e investigación. Los dos principales paradigmas dominantes en la ciencia son el positivismo definido por Comte (1798-1857) y el humanismo (o el enfoque integral) definido por Dilthey (1833-1911). El control del estrés se ajusta a la gran corriente de teorías del estrés y se une al paradigma positivista. Estas teorías se refieren en general a la capacidad del individuo para adaptarse a las demandas del entorno a través de sus recursos personales y el apoyo de otros.

La noción de estrés surgió en la década de 1930 a partir del trabajo de Selye, un fisiólogo canadiense de origen austríaco. Selye introduce las primeras bases fisiológicas del síndrome general de adaptación, mientras que los psicólogos intentan posteriormente definir el estrés psicológico como el producto de una transacción entre la persona y su entorno. Por lo tanto, es necesario comprender por qué un individuo percibe un evento como estresante o no y cómo se adapta a él. En el modelo Lazarus y Folkman la adaptación a una situación (afrentamiento) es el resultado de dos mediadores: evaluaciones cognitivas (primaria y secundaria) y las estrategias para afrontar el estrés que designan los esfuerzos cognitivos y de comportamiento de un individuo para controlar, reducir o tolerar las demandas internas o externas que se derivan de una situación estresante.

Las ocho estrategias de afrontamiento son: confrontación, distanciamiento, autocontrol, evasión de escape, reevaluación positiva, resolución de problemas,

búsqueda de apoyo social y aceptación de responsabilidad. Los científicos sociales, por su parte, están interesados en los factores sociales o psicosociales que pueden proteger o alterar la salud humana y se centran principalmente en el papel del apoyo social expresado en el apoyo individual emocional o a través de redes de relaciones. Un importante eje de investigación también ha intentado determinar el papel de ciertos eventos estresantes de la vida en la génesis de los problemas de salud.

Es a partir de estas tres líneas de investigación (fisiológica, psicológica y social) que el trabajo sobre el estrés en el trabajo se constituyó mediante el marco de sus modelos teóricos y metodológicos.

Los investigadores en el campo del estrés laboral han desarrollado una serie de modelos de estrés de trabajo que aparecen todos, con algunos matices, los siguientes:

- 1) los factores de estrés de varios tipos (físicos, químicos, biológicos, mecánicos, psicosocial, etc.);
- 2) características personales (tipo de personalidad, cómo reaccionar ante el estrés, pertenencia sociodemográfica, etc.);
- 3) indicadores de estrés (síntomas fisiológicos, somáticos, psicológicos y de comportamiento);

Bajo el paradigma del estrés está el postulado implícito de que algunos individuos sufren la incapacidad de negociar situaciones estresantes. Esta suposición no deja de tener consecuencias en la medida en que genera una individualización de los problemas de salud mental. Este modelo de responsabilidad individual plantea, de hecho, que corresponde al individuo encontrar los medios menos dolorosos para adaptarse y responder adecuadamente a las limitaciones y demandas del mundo del trabajo. Evacuamos al sujeto que vive estas situaciones y le pedimos al actor que encuentre formas de adaptarse a él.

Es importante entender que mientras domine este modelo de responsabilidad individual, no hay obligación para una institución o institución de reconocer que

el estrés laboral es un problema social relacionado con una organización de trabajo patogénica. En otras palabras, bajo el paradigma del estrés, es el individuo quien ante todo se enfrenta al reto de estar equipado para enfrentar los factores estresantes; la organización del trabajo raramente se cuestiona. Por lo tanto, la institución puede contentarse, por un lado, con ofrecer a los trabajadores que sufren diversos males físicos y psicológicos relacionados con la patogenicidad de la organización del trabajo, medidas de apoyo individual (terapia, medicamentos), ejercicios de relajación, entrenamiento en manejo del estrés) y abstenerse, por otro lado, de hacer las correcciones necesarias a la organización del trabajo.

Desde mediados de la década de 1970, se ha publicado numerosos estudios sobre el estrés en una gran cantidad de escritos científicos que tratan más específicamente del agotamiento, comúnmente conocido como burnout. Estas publicaciones intentan comprender la incomodidad experimentada por los profesionales dedicados a ayudar a otros (enfermeras, terapeutas, psicólogos, trabajadores sociales, profesores).

Esencialmente presentado por el psicoanalista de Nueva York Herbert J. Freudenberger, el agotamiento se conceptualiza como un conjunto de reacciones psíquicas negativas relacionadas con el estrés continuo en el lugar de trabajo. Estas reacciones se agrupan en torno a tres dimensiones principales, a saber:

1. Agotamiento emocional, que se refiere a la sensación de ser "vaciado" o agotado por el trabajo y que resulta en un "resquebrajamiento" emocional;
2. Desinversión relacional, es decir, deshumanización o despersonalización de la relación, generando la reacción de indiferencia hacia los pacientes. Para protegerse, el cuidador tiende a poner una distancia excesiva entre el paciente y el efecto de que ya no puede sentir la menor empatía hacia él. El proceso de deshumanización del agotamiento a menudo hace que los que son victimizados sean culpados por otros y

3. La percepción de una sensación de pérdida de logros en el lugar de trabajo. presenta el fenómeno del agotamiento como un estado de cansancio o frustración causado por la devoción a una causa o relación que no produce el resultado o la recompensa esperada. La situación de agotamiento sugiere, de hecho, una tensión entre los deseos de realización personal y ayudar a los demás, mientras que la visión ideal de una profesión de ayuda es darle al profesional la oportunidad de expresarse y de realizarse mientras ayuda a los demás.

Si bien el enfoque del estrés es útil para evaluar y describir el agotamiento de los trabajadores o para explicar las correlaciones entre posibles factores estresantes y agotamiento, es menos útil para iluminar la relación dinámica. entre el primero y el último. De hecho, la mera identificación de las dimensiones "patógenas" de la organización del trabajo proporciona poca evidencia para una comprensión de la experiencia laboral subjetiva de los trabajadores.

El enfoque de la psicodinámica del trabajo

El Enfoque Psicodinámico del Trabajo (EPT) ofrece un análisis dinámico y exhaustivo de la actividad laboral que ofrece una interesante complementariedad al enfoque del estrés en una perspectiva de prevención de los problemas de salud mental en el trabajo.

Durante la década de 1960, comenzó una reflexión crítica en la sociología del trabajo bajo la contribución de Georges Friedman en torno al daño de la sociedad industrial. A principios de los años 70, Dejours inspiró esta corriente crítica y propuso la psicopatología de trabajo como una disciplina especializada en el campo de la salud orientada hacia el análisis, detección y tratamiento de las enfermedades mentales específicamente relacionados con el trabajo. Desde sus primeras investigaciones en la psicopatología del trabajo, Dejours extrae un conflicto central entre la organización del trabajo y el funcionamiento psíquico.

Durante la década de 1980, un gran equipo multidisciplinario desarrollado en torno a Dejours (1980a) reunió a ergonomistas, médicos ocupacionales, psiquiatras, psicoanalistas y sociólogos. Dejours señala durante estos mismos

años, que las tasas de enfermedades mentales relacionadas con el trabajo son relativamente bajas teniendo en cuenta la rigidez de la organización taylorista de la obra y sus posibles aberraciones. Enfrentado al alcance de las limitaciones de trabajo de ciertos círculos, busca comprender cómo la mayoría de los trabajadores no se enferman, para mantener un cierto equilibrio entre las limitaciones relacionadas con el trabajo y sus propios deseos (construcción de identidad, d cumplimiento) en otras palabras: permanecer "normal". ¿Se pregunta cómo es que los trabajadores no están todos enfermos? Su investigación muestra gradualmente que los trabajadores no son pasivos frente a las limitaciones organizacionales y que son capaces de protegerse de sus efectos nocivos sobre la salud mental: los trabajadores sufren, pero su libertad se ejerce en la construcción de estrategias defensivas.

Esta clínica de estrategias defensivas se lleva a cabo mediante la referencia al modelo psicoanalítico del funcionamiento psíquico. A partir de ese momento, Dejours está cada vez más interesado, no en las enfermedades mentales, sino en las estrategias empleadas por los trabajadores para evitarlas: abandonó la idea de centrar la investigación en enfermedades mentales para moverlo hacia el sufrimiento y las defensas contra el sufrimiento, es decir, mirando hacia abajo desde una enfermedad mental descompensada. Él declara: "Tomé nota del hecho de que la mayoría de los trabajadores lograron evitar la locura, a pesar de las limitaciones perjudiciales de la organización del trabajo. Así que estaba mirando estrategias defensivas. Y al mismo tiempo, fue la "normalidad" la que surgió como el enigma central de la investigación y el análisis. La normalidad que se da al principio como un equilibrio inestable, fundamentalmente precario, entre el sufrimiento y las defensas contra el sufrimiento". Al dar a la normalidad como un objeto, la psicodinámica del trabajo abre perspectivas más amplias que ya no solo conciernen al sufrimiento sino también al placer en el trabajo, así como a las situaciones de trabajo en el detalle de su dinámica interna.

El hecho de hacer esta transición de la patología a la normalidad llevó a Dejours en 1992 a cambiar el nombre del "enfoque psicodinámico al trabajo". Él define el tema como "el análisis psicodinámico de procesos intra e intersubjetivos movilizados por la situación laboral". El enfoque destaca que "el trabajo no ocupa un lugar marginal en la construcción de la identidad". Además, revela la brecha

entre la organización prescrita y la organización real. Varios investigadores de EPT (encuentran, de hecho, que la organización del trabajo no es estrictamente experimentada por los trabajadores; todas las instrucciones son reinterpretadas y reconstruidas por ellos. La organización real del trabajo no es, por lo tanto, la organización prescrita, nunca lo es; de hecho, es imposible prever todo y dominar todo de antemano en el trabajo. La investigación llevada a cabo que la mayoría de las cuestiones sometidas al análisis de situaciones de trabajo psicodinámica proviene específicamente de la ignorancia y la negación de veces dificultades prácticas que enfrentan los trabajadores debido a la imperfección de la organización del trabajo.

Carpentier-Roy, un pionero de la psicodinámica del trabajo en Quebec indica que el enfoque es la comprensión, por las personas afectadas, la dinámica de trabajo en diferentes situaciones de trabajo y agarrotamiento de los componentes que actuar de los actores dialécticas - asignaturas a diferentes niveles y según las diferentes facetas de la organización del trabajo. Los actores al respecto, condicionados por la organización prescrita del trabajo, también actúan como sujetos habitado por orientaciones subjetivas conscientes y por deseos sobre la organización del trabajo. Lo reconfiguran, transformando las relaciones de trabajo para que cohabiten en la mayor armonía, eficiencia y equilibrio psíquico. La psicodinámica del trabajo propone el análisis de estas interrelaciones dinámicas que existen entre los factores socio-organizacionales y la vida psíquica de los actores-sujetos involucrados.

La psicodinámica del trabajo cuestiona la relación psíquica del hombre con el trabajo y más particularmente con la organización del trabajo. Carpentier-Roy señala la necesidad de un espacio específico donde la libertad necesaria para el trabajador se negocie para hacer que la organización del trabajo sea lo más congruente posible con sus deseos. Y si no se puede crear este espacio, entonces el sufrimiento patogénico se asienta y las estrategias defensivas nacen para contrarrestarlo. Cuanto menor es el espacio de libertad, más potencial hay para el sufrimiento psíquico.

Dejours concluye que la organización del trabajo real en última instancia aparece como un compromiso. De hecho, la organización pasa a través de las

interpretaciones y ya que "no pasar necesariamente por un trabajo de interpretación, también hay siempre muchas interpretaciones posibles, y por lo tanto de conflicto de interpretaciones entre los agentes. La construcción de un compromiso pasa de facto por un juego social. La organización real del trabajo es un producto de las relaciones sociales. Indicó que la psicodinámica del trabajo, entra en la tradición de sociología comprensiva abierta por el debate Dilthey-Durkheim con desarrollos metodológicos específicos y una relación entre lo empírico y lo teórico que comúnmente se reúnen bajo el nombre "Epistemología del campo" para designar una dinámica intelectual ascendente que se opone paso a paso a la dinámica descendente de las ciencias aplicadas.

Los conceptos centrales de la investigación EPT son "sufrimiento" y "placer" en el trabajo. Como señala Carpentier-Roy el placer y el sufrimiento no se articulan necesariamente en una relación de exclusión; es decir, pueden mezclarse entre sí . Por lo tanto, en el mismo lugar de trabajo, es posible encontrar una organización de trabajo que integre tanto elementos estructurantes (o amigables para la salud) como elementos patógenos. El sufrimiento se define como el estado de lucha que experimentan los trabajadores para no caer "enfermos". El sufrimiento es, por lo tanto, un espacio entre la salud y la enfermedad. Explorar el sufrimiento psíquico en el trabajo es explorar "infrapatología"; es decir, el área entre la comodidad y el bienestar psíquico [...] y la enfermedad mental. El EPT ve la salud como un objetivo, como algo que cambia constantemente. Esta definición implica el establecimiento de mecanismos para conquistar, preservar o restaurar la salud. En cuanto a la diversión y la línea de pensamiento de Freud (1915), Dejours muestra que el placer del trabajador como consecuencia de la descarga de la energía psíquica - hecho posible por el espacio de libertad que tiene - de disminuir carga psíquica. El razonamiento detrás de esta afirmación es el hecho de que en toda actividad profesional, el trabajador está sometido a estímulos exógenos o endógenos que generan una tensión psicológica inevitable para el que no tenga que desempeñar caminos. Si estos puntos de venta existen en el lugar de trabajo, entonces abre la puerta dando acceso al placer. En el caso opuesto, la cerradura permanece cerrada y el sufrimiento está instalado. Como afirma el autor en general, se afirma que cuanto más rígida es la organización del trabajo, más difícil será para el trabajador hacer que los modos de operación

coincidan con sus capacidades y deseos, y luego la puerta se abre al sufrimiento; por el contrario, este trabajo de armonización es más posible y, con él, la práctica de las prácticas abiertas al placer. Una de las preguntas centrales planteadas por la psicodinámica del trabajo es saber qué es lo que en la tarea puede permitir u obstaculizar el espacio de libertad donde se desarrolla el juego del deseo-placer.

Además de ser una disciplina y una teoría, la psicodinámica del trabajo es también un método de investigación clínica que se inspira en el campo estudiando las relaciones complejas que se establecen entre las personas y las situaciones reales de trabajo. Este método implica el trabajo colectivo se analizan los factores de placer y sufrimiento en las estrategias de trabajo y de defensa construidas a lo largo del tiempo en respuesta a la rigidez de la organización del trabajo. Los sujetos no son cuestionados uno por uno a través de entrevistas, sino que se expresan a través de la palabra del colectivo, el objetivo es dar un significado colectivo a los fenómenos experimentados individualmente. El autor agrega que la génesis del sufrimiento se reconstruye a partir de la palabra para encontrar el sentido histórico común del comportamiento humano. La psicodinámica del trabajo utiliza la técnica de la interpretación.

Las similitudes entre los enfoques

En términos de similitudes, los estudios llevados a cabo bajo los dos enfoques tienen como punto de partida común la observación de la primacía de la eficiencia productiva sobre las consideraciones físicas y psíquicas que pueden afectar la salud de los trabajadores. Además, son parte de ambos, con algunos matices, en la misma perspectiva de armonizar las relaciones entre el individuo y el lugar de trabajo. De hecho, cuando nos acercamos al estrés de afrontamiento que el enfoque de la psicodinámica del trabajo analiza la organización del trabajo, con la diferencia importante, sin embargo, que el EPT toma los deseos de los trabajadores en cuenta lo que significa generalmente necesario cambios en la organización del trabajo para que esté más en línea con

las aspiraciones del primero. En el enfoque del estrés, la organización del trabajo rara vez es realmente cuestionada. El tema de la autorrealización en el trabajo, que es el foco de la EPT en la medida en que es indispensable para el disfrute y la construcción de la identidad social, va mucho más allá adaptación del trabajador a las limitaciones del trabajo; característica temática del enfoque del estrés laboral.

Además, también es importante tener en cuenta algunas similitudes entre los temas centrales de la EPT. Estos hallazgos identifican oportunidades para movilizar la inteligencia y la creatividad, así como el reconocimiento de los esfuerzos realizados como principales determinantes de la salud mental en el trabajo. Al hacerlo, ellos apoyan la importancia fundamental de reconocimiento, el poder y la autonomía en la prevención de problemas de salud mental en el trabajo. En este sentido, estas conclusiones muestran cierta familiaridad con los enunciados teóricos que están en la base del EPT y que hacen un lugar central para la autonomía y el reconocimiento en la construcción de la identidad del individuo. Se puede decir que los conceptos de autonomía, recompensas y reconocimiento en los modelos se repiten en los fundamentos de la psicodinámica del trabajo. Modelos que tienen que apuntar un interés significativo, mientras que permanece en el enfoque de la tensión de trabajo, tienen conceptuales cerca de áreas con el enfoque de la terapia fotodinámica. Sin embargo, estas áreas de proximidad conceptual no deben hacernos olvidar que los ángulos de enfoque del estrés (en el trabajo) y la psicodinámica del trabajo son diferentes.

Discrepancias entre enfoques

Es importante entender las diferencias entre los dos enfoques sin oscurecer su necesaria complementariedad. Si bien es cierto que la psicodinámica del trabajo puede arrojar una luz diferente, no debe olvidarse que los estudios sobre el estrés han avanzado en gran medida el conocimiento en el campo de la salud mental en el trabajo.

Un hecho es cierto: los paradigmas con los que se relacionan los dos enfoques son indiscutiblemente diferentes. EPT es parte del paradigma integral. El sistema de creencias que subyace a este paradigma difiere del paradigma positivista en el que está incrustado el enfoque del estrés; los dos paradigmas son divergentes e irreconciliables. El paradigma de la comprensión humanística evoluciona en la tradición de la cognición empática o la resonancia intersubjetiva. Para el investigador que adopta el paradigma integral, la vida no es un problema a resolver -una formulación que se refiere más al paradigma positivista- sino un enigma por descifrar. Se enfatiza que según el paradigma integral, el origen es el significado. En efecto, no son los hechos brutos los que se objetivan y validan sino los significados dados a las experiencias de la vida. Estos significados no son medidos, controlados o predichos. El investigador que actúa de acuerdo con el paradigma de comprensión considera que el todo es diferente de la suma de sus partes. El enfoque humanista-integral hace posible comprender la complejidad y la diversidad humanas en su contexto específico. La norma, la recurrencia y la generalización son discutibles a sus ojos; la singularidad que entra en contradicción con la norma. En los humanos, no percibimos recurrencias, porque el proceso de la vida no es repetitivo, sino similitudes. El enfoque integral no está dirigido a la reproducibilidad o generalización; los resultados se abordan más bien desde el punto de vista de la transferibilidad de un contexto a otro. Comprender la experiencia subjetiva particular de un ser humano puede ayudar a comparar y traducir lo que otras personas pueden experimentar en situaciones similares. Por lo tanto, en lugar de tratar un caso de una ley o un principio científico general (nomotético), que permite la generalización, se trata a la luz de un caso similar, que permite comparar (idiográfico).

El enfoque integral es inductivo.

La inducción es un movimiento iterativo entre el cuerpo de los datos recopilados y las categorías emergentes. Este movimiento se repite hasta la saturación e interpretación de las categorías. El movimiento iterativo y la saturación de la información aseguran la validez y la confiabilidad de los resultados. Una vez que

las categorías especificadas, el investigador que favorece paradigma integral trata de captar la configuración emergente como una síntesis de lo que le da un sentido, un significado, o mediante la traducción de un tema o una metáfora. Se trata de dar sentido a una situación y no de establecer un vínculo causal. Es en un movimiento de síntesis más que de análisis que la configuración emerge y toma todo su significado. El investigador que usa el paradigma integral trabaja en un contexto de descubrimiento y no de justificación. Evoluciona en el paradigma del significado y no en el de la verdad objetiva. La aprobación de quienes son objeto de la investigación, o de los lectores que se reconocen en la descripción y la interpretación, permite sancionar el valor del análisis.

El enfoque de trabajo-estrés

El enfoque de trabajo-estrés, que es parte del paradigma positivista, analiza el problema de la salud mental desde un ángulo de "estímulo-respuesta"; el entorno psicosocial y organizacional se asimila a diversos estímulos que pueden causar problemas de salud física o mental en el trabajador expuesto. Los efectos de los estímulos se aprecian teniendo en cuenta los elementos de vulnerabilidad personal y las estrategias de afrontamiento del trabajador. Si el ángulo de enfoque del estrés se centra principalmente en las reacciones individuales y sus determinantes, el objetivo de la EPT es el análisis de la actividad colectiva del trabajo en términos de placer y sufrimiento. En la perspectiva del EPT, el individuo en el trabajo siempre existe dentro de un grupo de trabajadores, de modo que cualquier experiencia laboral experimentada por él se plantea en términos de relación social. Esta visión no es compartida por la gran mayoría de los modelos de estrés, que por su concepción muy individualista de los problemas de salud, se centran en el individuo. El enfoque de estrés laboral considera que las habilidades o habilidades de las personas para enfrentar el estrés determinan el problema (modelo de responsabilidad individual). El EPT supone que ni las características individuales, ni las dimensiones organizativas del entorno determinan el sufrimiento que experimentan los trabajadores en su trabajo. Sin ignorar los efectos moduladores de la personalidad, la EPT postula que existe en la organización del trabajo, elementos estructurantes y patógenos

para el equilibrio psíquico de los individuos, y esto, cualquiera que sea la personalidad de los trabajadores.

En cuanto al objeto de estudio, la diferencia entre dichos enfoques radica en el hecho de que, con pocas excepciones, los estudios que forman parte de la tensión de trabajo de análisis objetivo actual de la tensión Unidos a través de sus manifestaciones patógenas que tienen el efecto de que uno se encuentra inmediatamente en la esfera de la enfermedad. Contrariamente a los estudios sobre el estrés, el objeto de la psicodinámica del trabajo no es la enfermedad que resulta de varios estados de tensión sino la "normalidad" y las estrategias defensivas desplegadas por los trabajadores para mantenerse saludables a pesar de las limitaciones relacionadas con la organización del trabajo. El objetivo de la psicodinámica del trabajo es realmente comprender cómo lo hacen los trabajadores para resistir los ataques a su equilibrio psíquico sin enfermarse o, si lo desean, mantenerse en la normalidad (. EPT se centra en el sufrimiento en el trabajo; este es un nivel que es infrapatológico.

En cuanto a los métodos utilizados, puede decirse que incluso si los estudios raros llevados a cabo bajo el paradigma del estrés dan lugar a la cuestión del significado y si algunos investigadores apegados a este llamamiento actual para una investigación más cualitativa, los estudios de estrés se basan principalmente en métodos cuantitativos. La evaluación del estrés generalmente involucra la técnica de medición de parámetros fisiológicos y encuestas administradas en forma de cuestionarios, la mayoría de las veces autoevaluados individualmente. La evaluación del estrés generalmente se lleva a cabo indirectamente, es decir, por sus causas o efectos, con el resultado de que el habla de los individuos llega al investigador con un eco debilitado. El objetivo mismo del EPT, o el análisis exhaustivo de los procesos psíquicos implementados por los actores / sujetos en su confrontación con una organización de trabajo a menudo restrictiva, requiere un enfoque cualitativo. De hecho, dado que los procesos psíquicos son de naturaleza subjetiva, la base misma del proceso psicodinámico es la subjetividad, que solo puede revelarse a través de un método cualitativo. De hecho, si el estrés en el trabajo puede objetivarse y la medición del estrés no

requiere necesariamente la palabra del sujeto que lo vive es bastante diferente para el sufrimiento en el trabajo.

Los resultados de los estudios sobre el estrés laboral se distinguen, por la misma razón de su objeto de estudio y los métodos de investigación utilizados, de los datos proporcionados por los estudios en EPT. De hecho, de una naturaleza muy en gran medida estadística, los resultados ponen por encima de todas las variables en relación, que representan elementos del modelo puestos a prueba. Estas variables se considerarán significativas si su influencia se demuestra mediante técnicas estadísticas reconocidas (correlación, regresión, etc.). Demostrando, por ejemplo, que las ambigüedades o conflictos de roles aumentan el estrés, que el apoyo social tiene una función moderadora, o que la falta de autonomía y control tiene efectos fisiológicos, los resultados cuantificados obtenidos con este enfoque muestran un interés desde un punto de vista descriptivo. Sin embargo, cuando uno quiere comprender fenómenos eminentemente subjetivos y cualitativos, las teorías sobre el estrés en el trabajo significan sus límites. De hecho, está claro que los enfoques positivistas de la causalidad lineal no nos permiten captar la complejidad de los fenómenos humanos experimentados en el trabajo. El modelo multifactorial tiende hacia este objetivo, pero sigue siendo un modelo con una tendencia individualizadora, ya que el individuo sigue siendo la unidad básica del informe sobre la salud mental en el trabajo.

Los resultados también son muy diferentes en términos de significación social. Las soluciones en EPT están orientadas a la transformación de las relaciones de trabajo social según lo estructurado por la organización del trabajo. Además, el cuestionamiento de la organización del trabajo y la transformación de sus aspectos patogénicos están en el centro de los resultados de las investigaciones en EPT: lo que está dirigido en primer lugar por el EPT es la comprensión, por parte de los propios trabajadores. y, las experiencias de trabajo para darles una idea de su situación laboral con el fin de trabajar hacia una reducción de los efectos patógenos del trabajo y una mayor apertura al placer. En este sentido, el EPT apoya a los trabajadores en la sensibilización y la discusión de cuestiones

laborales con miras a su transformación. Las soluciones que surgen de los estudios de estrés no apuntan tanto a los cambios sociales en el trabajo: "El rigor en el uso del concepto de estrés excluye el problema del cambio social".

Pero adaptarse a una situación es hacer cambios

Las soluciones propuestas por la investigación sobre el estrés se refieren más bien a la capacidad del individuo para reducir la brecha entre las demandas o las limitaciones del trabajo y la capacidad de respuesta del individuo; este último generalmente debe adaptarse a las condiciones de trabajo y ajustarse a la organización del trabajo, independientemente del precio que deba pagarse en términos de salud mental. Pero adaptarse a una situación es hacer cambios sobre uno mismo y no al nivel de la situación, las condiciones y la organización del trabajo. Con la excepción de algunas obras, especialmente en Escandinavia, que cuestionan explícitamente la organización del trabajo taylorista la gran mayoría de las investigaciones sobre el estrés en el trabajo simplemente sugiere una gestión individual y sólida del estrés. El bienestar y los programas de salud en las empresas estadounidenses o los programas de asistencia a los empleados en las instituciones son un excelente ejemplo. De hecho, la transformación necesaria de las condiciones de trabajo a menudo se ignora en favor de la promoción del manejo del estrés individual.

Por lo tanto, en el caso del enfoque de estrés, las soluciones generalmente se encuentran en la gestión del estrés y en el desarrollo de medios o estrategias para adaptar y controlar el estrés. En el caso del enfoque psicodinámico del trabajo, sin embargo, las soluciones se orientarán hacia la transformación de las relaciones sociales de trabajo estructuradas por la organización del trabajo. Hay, si se quiere, un enfoque ético implícito en la psicodinámica del trabajo en la medida en que existe la constante preocupación por descubrir, detrás de las relaciones de trabajo, las relaciones de dominación, si las hay, y dar los agentes sociales son los medios para actuar en su entorno de trabajo.

Conclusión

Parece bastante explícito que el enfoque teórico sobrellevar el estrés y el enfoque de la psicodinámica del trabajo pertenecen a diferentes formas de pensar. Refiriéndose a fundamentos epistemológicos, ontológicos, teóricos y metodológicos que no son muy similares, se abren a modelos diferentes del ser humano. La psicodinámica del trabajo está indiscutiblemente fuera de sintonía con los enfoques objetivos existentes que intentan dar cuenta de la relación entre el hombre y el trabajo a partir de un esquema de comportamiento y ambiente causal y positivista. Hay entre el entorno y el comportamiento, una caja negra que los enfoques objetivistas se esfuerzan en general por dejar de lado. Enfoques conductuales, etológicos, agresivos o incluso epidemiológicos o basados en el concepto de estrés.

Parece que el uso de diferentes enfoques teóricos y metodológicos que se cruzan, se apoyan y se complementan entre sí, ofrece una mayor probabilidad de proporcionar las diversas claves necesarias para comprender la complejidad de la actividad laboral y aprehender el articulación de las dimensiones sociales y subjetivas de la misma. Se evidenciaron ciertas dimensiones del fenómeno en estudio de acuerdo con el ángulo de enfoque preferido (enfermería, psicológica, sociológica, económica); solo el uso de varios enfoques evita conclusiones apresuradas, restaura la complejidad del fenómeno considerado y puede reflejar verdaderamente sus múltiples dimensiones.

Al analizar las fuentes organizativas del sufrimiento psíquico experimentado en el trabajo a través de un enfoque integral, la psicodinámica del trabajo ofrece una complementariedad interesante con el enfoque de afrontamiento del estrés. Algunos investigadores proponen explícitamente la EPT como un enfoque alternativo a la individualización de los problemas de salud mental en el trabajo. Mientras que el enfoque del estrés ignora lo que sucede" entre "el estímulo y la respuesta (el intermedio permanece en el estado de caja negra), el EPT, confiando en un la teoría del sujeto, del trabajo y de la sociedad, tiene como objetivo comprender los mecanismos en el origen de los problemas de salud mental (apertura de la caja negra).

La naturaleza complementaria de los dos enfoques nos lleva a pensar que la contribución específica de la psicodinámica del trabajo en el estudio del fenómeno del sufrimiento de los trabajadores sólo puede beneficiar el avance del conocimiento en el campo de la salud mental.

La investigación de Alderson revela claramente esta contribución al revelar las fuentes de sufrimiento (y placer) de los docentes que trabajan en el contexto actual de Quebec en los centros residenciales y de cuidado a largo plazo. Llevada a cabo utilizando el enfoque EPT, esta investigación ha llevado al desarrollo de una mejor comprensión o inteligibilidad del origen organizacional del sufrimiento experimentado por los docentes. Ha ayudado a revelar, entre otras cosas, cómo la modalidad de aplicación de la atención integral vigente en la institución, En muchos sentidos, choca con la esfera de los deseos de los docentes: el deseo de plenitud, el deseo de reconocer la especificidad del docente, el deseo de autonomía y poder sobre el acto de enseñar, y así sucesivamente.

También se ha descubierto que es la importante carga psicológica del trabajo, vinculada a la falta de reconocimiento, autonomía y poder, lo que más contribuye al sufrimiento de los docentes, debilita su identidad y, por lo tanto, amenaza su salud mental. En esto, los resultados del estudio se unen a una constante que surge de la investigación en EPT, es decir, el predominio de la carga psíquica en la relación entre trabajo y salud mental.

La investigación de Alderson también ha ayudado a enfatizar que la trascendencia de situaciones de trabajo y experiencias difíciles y la compensación en la relación de ayuda y apoyo con los beneficiarios y las familias permite que el trabajo de los docentes se abra al placer, tener un efecto estructurador en términos de identidad y así apoyar la salud mental de los docentes. Este es un resultado importante en términos de avance del conocimiento sobre los determinantes de la salud mental de los docentes. El estudio revela los procesos de sublimación y trascendencia como medios para transformar las tensiones experimentadas en el trabajo en fuentes de placer y construcción de identidad. Si solemos observar el hecho en las organizaciones estructurantes de la identidad de los trabajadores,

El enfoque psicodinámico tiene la gran ventaja de dar o devolver a los trabajadores que viven el trabajo el lugar que les corresponde, el de ser sujetos con significado. Este principio epistemológico es operativo; tiene sentido para los trabajadores que participan en las encuestas EPT y renueva el significado dado a la investigación en el campo de la salud mental en el trabajo.

Bibliografía de referencia

Caraher, Lee. (2016). Millennials en la oficina. Como lidiar con una generación que no sigue las reglas. Argentina: Paidós Empresas

Dejours, C. (1980). Trabajo y desgaste mental: Una contribución a la psicopatología

del trabajo. Editorial Hvmánitas. Buenos Aires Gil Monte, P. (2001): El síndrome de burnout: aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. Revista psicológica Científica. ISBN: 2011- 2521

Rodríguez Fernández, A. (2013) Introducción a la psicología del trabajo y de las organizaciones. Madrid : Ediciones Pirámide

Stiles, P., Kulvisaechana, S., (2003) "Human Capital and Performance: A literature Review", Cambridge's Business School, University of Cambridge

Schuler, R., Jackson, S. (2005). "A Quarter-Century Review of Human Resource Management in the U.S. The Growth in Importance of the International Perspective", Management Revue, 16: 11-35.

Spector, P. (2002) Psicología Industrial y Organizacional. México: Manual Moderno.

Schvarstein, L (2005): "Dialéctica del contrato psicológico del sujeto con su organización", en Schvarstein, L. y Leopold, L. (Comps.), Trabajo y subjetividad, Buenos Aires, Paidós