



Formación del profesor de inglés: relaciones interpersonales y vínculos entre los participantes

Sánchez, Silvina y Tejada, Melina

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Formación docente e investigativa

Resumen

Los docentes en formación expresan diversas emociones y experiencias vividas en cuanto a las relaciones que formaron durante el proceso de práctica de la enseñanza. Un factor en común entre los participantes es el hecho de que las relaciones que han formado han sido de suma importancia a lo largo de este proceso. En este trabajo, nos proponemos analizar los vínculos que se generan entre los practicantes con los profesores tutores que han guiado su proceso, con los profesores de los cursos donde realizaron la residencia pedagógica, y con sus pares, quienes se hallan también en el mismo camino de formación docente. Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación mayor llevado a cabo como parte del Programa de Formación de Investigadores de la Facultad de Lenguas, UNC, el cual busca analizar las creencias y emociones de los futuros profesores. Los participantes del estudio fueron cinco docentes en formación que habían terminado de realizar su primer tramo de práctica de la enseñanza. Los datos se recolectaron por medio de un grupo focal y se analizaron los intercambios entre cinco participantes siguiendo una metodología cualitativa. Los resultados ofrecen implicancias significativas para comprender más profundamente el proceso de prácticas. También se espera que puedan contribuir positivamente a los profesorados.

Introducción

A medida que avanza el proceso de formación docente en las carreras de profesorado, los profesores en formación se ven afectados por numerosos factores que inciden en y durante el aprendizaje. La apropiación y construcción de los



saberes no sólo implica una tarea cognitiva o un trabajo pedagógico, metodológico y disciplinar sino que coexisten con otros factores más subjetivos. Precisamente es al comenzar a realizar las observaciones y prácticas de la enseñanza, cuando se acercan a su futura área de trabajo, donde la dimensión afectiva toma un rol fundamental debido a que las emociones pueden afectar directamente el ejercicio de los futuros docentes. Dichas emociones están estrechamente ligadas a una multiplicidad de variables, entre las cuales se hallan las relaciones que establecen los docentes en formación con los otros actores del proceso formativo, y en muchos casos, dichas variables determinarán su futuro desempeño.

Como parte de un proyecto de investigación mayor del Programa de Formación de Investigadores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, el presente trabajo pretende analizar el impacto emocional del proceso de aprender a enseñar una lengua-cultura extranjera, teniendo en cuenta la influencia de la relación del docente en formación con otros: específicamente con su tutor, con el/la profesor/a del curso y con sus pares durante la práctica de la enseñanza. Consideramos que las vivencias durante la residencia pedagógica, que en el Profesorado de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas sucede en el cuarto año de la carrera, son imprescindibles porque en muchos casos representan la primera experiencia en la que los futuros profesores cumplen un rol activo como tales en diferentes contextos educativos, y se sienten atravesados por distintas emociones. Abordar dichas emociones junto con sus representaciones nos permitirá tener una visión más amplia de los aprendientes y comprenderlos como sujetos complejos. La investigación ofrece un panorama que beneficiaría a los/las tutores/as, los/las profesores/as del curso y a sus pares ya que permitirá reflexionar sobre el impacto y la relevancia de la dimensión afectiva. Sería interesante que este estudio preliminar siga con el objetivo de buscar soluciones a estas problemáticas.

Marco teórico

En palabras de Hebe Tizio (2005), “el vínculo educativo tiene una función civilizadora” (165). Los procesos de enseñanza y de aprendizaje no involucran sólo lo cognitivo ni se tratan de una mera transferencia de conocimientos como tradicionalmente se pensaba: “La significación otorgada al enseñante en el proceso



de enseñanza/aprendizaje fue, por ejemplo, reducida a dos componentes principales: el saber disciplinario y sus habilidades didácticas” (Maldonado, 2010: 69). Esta autora afirma que la posibilidad de pensar en lo que se refiere al *sentir* queda prácticamente soslayado ante la necesidad de una explicación científica. Hoy cabe pensar al aula no sólo como un espacio cognitivo, sino también como un espacio donde las emociones no sean ignoradas. Brown (2007) define el afecto como las emociones o sentimientos inherentes a un sujeto; partiendo de esa afirmación resulta particularmente relevante considerar a la dimensión afectiva en el proceso de formación universitaria. Maiorana (2010) sostiene que es necesario pensar y trabajar una “nueva y específica Pedagogía Universitaria” (2), la cual sea compatible con las realidades, problemáticas y necesidades propias de estudiantes universitarios del siglo XXI. La autora insiste en el hecho de que en el aula “se entretejen vínculos y alianzas que sostienen de una u otra forma al sujeto de aprendizaje” (2), razón por la cual las emociones, cualesquiera fuesen, no deberían ser descartadas sino por el contrario, abordadas e interpretadas. Teniendo en cuenta que la felicidad humana se funda sobre la vida emocional, es fundamental contar con una buena relación afectiva, pues esta última cuestión será un pilar para y durante el proceso de aprendizaje. En otras palabras, el vínculo es esencial para el aprendizaje. Al mismo tiempo, Maiorana (2010) caracteriza al saber emocional como “una competencia imprescindible” que posibilita el autoconocimiento y, a la par, un descubrimiento de aquellos que nos rodean, razón por la cual es necesaria no sólo para con uno mismo sino también para con las potenciales relaciones con los sujetos que conforman nuestro entorno (4). Ello hace necesario abordar esta competencia desde el proceso de formación, ya que la labor docente requiere necesariamente de una sensibilidad de las emociones: es una profesión que no existe sin el trabajo con un *otro*. En ese trabajo con el otro, el vínculo que se genera podría ser posibilitador no solo de mejores resultados académicos, sino también de bienestar y satisfacción (Maiorana, 2010: 8).

En todos los aspectos de la vida, la interrelación entre los sujetos promueve el desarrollo humano. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están atravesados por aspectos sociales y afectivos que se relacionan con el vínculo. Es inevitable abordar al profesor como sujeto del acto educativo desde su construcción con el



sujeto *otro*, es decir, el alumno, pues desde ese vínculo se construyen representaciones y emociones. Según Maldonado (2013), la relación entre el docente y el alumno no suele considerarse como determinante para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean considerados exitosos. Sin embargo, resulta necesario considerar ese vínculo y es posible abordarlo desde una perspectiva binaria: el deseo de aprender y el deseo de enseñar. El mismo autor señala que “es factible afirmar que el deseo es el motor del aprendizaje y también vale insistir en que el deseo es el motor de la enseñanza” (70). Es de suma importancia que el deseo, entonces, se manifieste en ambos sujetos del proceso educativo. En el caso del docente, resulta fundamental que manifieste el deseo de enseñar y que pueda aproximarse a la aspiración por aprender del sujeto *otro*. Esto podría impactar notablemente en los resultados del proceso educativo, puesto que, como afirma Schlemenson (1997), para estar dispuestos a aprender necesitamos más del deseo que de un potencial intelectual que nos permita lograrlo.

Considerar también la relación entre el futuro docente y el/la tutor/a es crucial debido a que puede llegar a influir en el aprendizaje de la profesión docente, y generar o conducir al malestar o al bienestar según cada situación y cada caso. Como indican Litvack (2010: 239), Bogo y Mishna (2010: 46), el vínculo entre el futuro docente y el/la tutor/a podría emerger como un factor de riesgo o como un factor de protección. Los mismos autores afirman que cuando la relación se describe como positiva, se observa una respuesta positiva y activa ante los desafíos por parte de los participantes, quienes los atraviesan y pueden soportarlos. En cambio, cuando la relación se describe como negativa, los desafíos más pequeños se vuelven demasiado abrumadores y el vínculo se transforma en un aspecto estresante.

Metodología

Esta investigación es parte de un proyecto de investigación mayor titulado “El entramado de emociones y creencias en el proceso de *aprender a enseñar* una lengua-cultura extranjera: un estudio de caso de docentes en formación”, el cual se desarrolla en el marco del Programa de Formación de Investigadores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba durante el año 2018. El proyecto tiene como objetivo indagar las emociones y las creencias durante el período de la



práctica de la enseñanza, el impacto que éstas tienen en el desempeño del futuro docente y los cambios en la cognición de los futuros docentes que se operan a raíz de ellos. El proyecto es la continuación de investigaciones realizadas en el año 2017 por el mismo equipo de investigación.

Como se mencionó anteriormente, la investigación se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba con estudiantes de cuarto año del Profesorado de Lenguas Inglesa que estaban cursando la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza I en 2017. El primer trayecto de residencia pedagógica se focaliza en la enseñanza de inglés a adolescentes y adultos, es por eso que los docentes a cargo de la cátedra les asignan un curso en una de las instituciones que están asociadas, que pueden ser una escuela media de gestión pública o el Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, el cual ofrece cursos de lenguas extranjeras abiertos a la comunidad. Para aprobar la materia, los docentes en formación deben, en primera instancia, observar 10 clases a cargo del docente titular de curso, luego se comienza con dos prácticas que se denominan “de micro-enseñanza” (la primera tiene una duración de 10 minutos y la segunda de 20 minutos) para finalmente, dar diez clases completas. Cada docente en formación tiene un tutor, (quien es profesor de la cátedra y que es asignado aleatoriamente), que corrige sus planificaciones y, una vez aprobado el plan, puede llevar a cabo las clases. Al mismo tiempo, cada clase es observada y evaluada ya sea por el profesor del curso o por uno de los profesores de la cátedra.

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue un grupo focal conformado por cinco alumnas voluntarias de la materia y carrera mencionadas anteriormente. El encuentro se realizó a fines de septiembre de 2017, cuando la mayoría de los participantes ya habían concluido con la práctica de la enseñanza o estaban en la etapa de finalización. La coordinación y moderación estuvo a cargo de una de las investigadoras, quien las guió con una serie de preguntas generadoras (ver cuadro 1) previamente planificadas por el grupo de investigación. El grupo focal tuvo una duración aproximada de una hora y media, y se realizó en la lengua materna. Antes de comenzar se aclaró que toda la información recolectada sería de carácter anónimo y confidencial, y se solicitó permiso para grabar. Al ser un estudio descriptivo, la metodología es netamente cualitativa. Se les solicitó a los



participantes que no hicieran referencia ni a sus propios nombres ni a otros agentes involucrados en el proceso, sino que mencionarán a los participantes a partir del rol que desempeñaron durante las prácticas, con denominaciones como “el profesor de mi curso, mi tutor, el profesor que me observó, mi compañero”. Para examinar los datos y arribar a algunos resultados parciales, se realizó un análisis inductivo, a partir de las elaboraciones discursivas de los participantes.

Preguntas generadoras para el grupo focal.

1. ¿Cómo describirías el proceso de prácticas?
2. ¿Cuáles han sido tus logros? ¿Qué o quiénes te ayudaron a lograrlos?
3. ¿Qué desafíos te quedan por delante?
4. ¿Qué dificultades tuviste? ¿Cuáles fueron los orígenes de esas dificultades?
5. ¿Qué temas o cuestiones te preocuparon durante las prácticas?
6. ¿Cuál fue tu mejor y tu peor experiencia durante la práctica?
7. ¿Para qué sirve la práctica de la enseñanza desde tu experiencia? ¿En qué medida creés que fue útil en tu formación?
8. ¿Cuál es la forma más eficaz de enseñar inglés según tu experiencia durante la práctica de la enseñanza?
9. ¿Cuáles deberían ser los roles de estudiantes y profesores en la clase de inglés según tu experiencia durante la práctica de la enseñanza?

Cuadro 1

Resultados

Las docentes en formación expresan diversas emociones y experiencias vividas en cuanto a las relaciones que formaron durante el proceso de las prácticas docentes. Un factor en común entre las participantes es el hecho de que las relaciones que han surgido han sido de suma importancia a lo largo de su recorrido formativo: no sólo con los docentes que las guiaron, sino también con el/la profesor/a del curso y con sus pares, quienes se encuentran también en el mismo camino de formación.

Para el análisis, se decidió presentar los resultados en tres secciones, según: vínculo docente en formación-docente tutor; vínculo docente en formación-profesor del curso; y vínculo docente en formación-pares. Se tratan aquí de manera separada a los fines del análisis, pero es importante mencionar que las representaciones y las emociones junto con los aspectos que en ellas se analizan, se encuentran interrelacionadas.



Vínculo docente en formación - docente tutor

Con respecto a la relación del docente en formación con su tutor, se pueden observar experiencias positivas y negativas. Acerca de las primeras, se puede destacar que el/la tutor/a contribuyó de manera positiva en el aprendizaje del docente en formación no sólo al aportar ideas y sugerencias sino también al guiar el proceso y hacer correcciones adecuadas para que lograra superar las dificultades que se fueran presentando. A modo de ejemplo, una de las participantes destaca haber tenido un obstáculo en una de las clases porque no recordaba el término en inglés de una palabra y pudo superarlo gracias al apoyo que el/la tutor/a le brindó. La participante expresa: “... cuando me dio el feedback me dijo: *Cuando te pasen estas cosas no está mal decirle al chico ‘buscalo en el celular o en el diccionario’*. Como que me dio aliento en vez de decirme ‘eso lo tenés que saber’”. Otra entrevistada menciona que “... me ayudó mi tutora a sólo ver lo que me ayuda a progresar”. Estos resultados confirman lo encontrados por Litvack et. al. (2010: 46), quien refiere que en este vínculo positivo, los tutores *reconocen las fortalezas* y realizan *críticas constructivas* con posibilidad de mejora.

En cuanto a las experiencias negativas en su vínculo con el/la tutor/a, fueron motivadas a partir de varios aspectos: las participantes destacan que en algunas ocasiones no se sintieron a gusto con las devoluciones porque sólo se enfocaban en los aspectos negativos. Es aquí donde entra en juego un factor emocional: la susceptibilidad de los docentes en formación, ya que destacan que el proceso de prácticas “no es una materia más del cursado de la carrera” sino una instancia donde se pone en práctica la profesión que eligieron. La misma participante manifestó que “Con las correcciones que te hacen me sentí un poco atacada porque es la carrera que yo elegí. Si no me sale hacer un ensayo no me preocupa pero esto es mi profesión”. Otras participantes mencionaron emociones que la planificación era una tarea muy exhaustiva y difícil, puesto que los tutores no se ponían de acuerdo en los criterios didácticos y, por ende, sus objetivos y sus puntos de vista de cómo enfocar una clase eran diferentes. Podría afirmarse entonces que, si los tutores no están de acuerdo, las dificultades de la práctica se potencian. En cuanto a la instancia de evaluación, la mayoría de las practicantes la caracterizan con adjetivos



como “estresante” y “frustrada”. De acuerdo con lo que mencionan los participantes, los tutores universitarios y los criterios de evaluación son los que más les preocupan debido a que serán determinantes para aprobar o no la materia. Este aspecto parece haber sido uno de los que más ha impactado negativamente: los futuros docentes afirman que es difícil “satisfacer las expectativas de todos” y ratifican que los tutores tienen diferentes criterios de evaluación, lo que dificulta y obstaculiza la clase. Se puede citar a una de las participantes, quien confirmó que “jamás me dijeron algo similar ninguna de las cinco personas que me observaron”. Este hecho evidencia la ausencia de un criterio unificado por la cátedra, elemento imprescindible puesto que, si el tutor de un participante es diferente al que observa la clase, los criterios variarán y como consecuencia se marcarán errores por la simple ausencia de criterios. Por ejemplo, una de ellas rememoró su experiencia en la primera observación: “Ese día, el/la tutor/a entró en la mitad de la clase. No sólo interrumpió al llegar tarde sino también al hacer comentarios y preguntas” mientras la practicante daba la clase. Otra participante afirmó “no sirvo para esto” luego de la devolución de su tutor y expresó que con el tiempo aprendió que tenía que “tomar sólo lo que le sirve”. Los participantes manifiestan preocupaciones en cuanto a los recursos disponibles en cada institución y a la inclusión de las TIC en las clases (lo cual es un requisito para aprobar la materia). A modo de ilustración podemos nombrar a una de las participantes que señala: “cuando me tocó dar la clase con TIC, contaba con una sala de netbooks pero cuando la quise usar, no pude”. Esto no solo genera frustración por no poder dar la clase (o perder tiempo) sino también miedo de si la clase será aprobada o no porque esto es un factor externo a la practicante. Estos datos concuerdan con la investigación de Litvack et. al. (2010: 46), quien pone en consideración el hecho de que en los vínculos negativos, los futuros profesores mencionaron que el tutor hacía hincapié sobre sus *debilidades* y *problemas* y no reconocía sus fortalezas, hecho que los desmotivaba.

Vínculo docente en formación - profesor/a del curso

Con respecto a los vínculos con los profesores del curso, los docentes en formación también consideran aspectos positivos y negativos. Algunos futuros profesores afirman haber entablado una buena relación y destacan que han sido de gran ayuda



en el proceso de prácticas. Una de las entrevistadas, cuenta: “la primera vez que me fueron a ver no me dijeron nada positivo hasta que hablé con la profesora del curso y me tranquilizó ya que me dijo las cosas que hice bien”. A pesar de esto, en algunas ocasiones los estudiantes han manifestado “un factor estresante” debido a que sintieron dificultad al tener que coordinar con distintas personas: tanto el profesor del curso como el/la tutor/a. “Hay que tener paciencia, saber cómo uno se tiene que manejar, ya que hay que ponerse de acuerdo con otros profesores”, explica una participante al referirse al hecho de que no siempre concuerdan las expectativas entre el profesor del curso y el/la tutor/a con respecto a cómo planificar la clase. Por ejemplo, la misma estudiante relata más adelante: “El profesor del curso te dice que des tal tema y cuando le decís a tu tutor, [dice] ‘no, pero decile que te cambie el tema, porque en realidad va a ser mejor esto; no usés tanto el libro (...) vos creá tus propias actividades...’ Después le decís al profe y el profe quiere que cubras las cosas del libro. (...) Es como que hay ideas opuestas entre el profesor y el tutor”. Según manifestaron los entrevistados, situaciones como ésta tienden a generar conflictos y confusión en los docentes en formación, puesto que sienten que deben satisfacer las expectativas tanto de los tutores como del profesor del curso y no siempre es posible. Otra participante describe una situación en que la profesora del curso le dijo que no era necesario que los chicos aprendan inglés porque no iban a poder comunicarse nunca en ese idioma. Al principio la practicante se frustró y le pareció que la profesora era *chanta* pues supone que debería brindar una herramienta y no negársela a los alumnos. Han sido pocos los participantes que han nombrado a los profesores del curso a pesar de que son de suma importancia en las prácticas de la enseñanza. Este aspecto nos llama la atención ya que consideramos que el profesor del curso también es una guía determinante para los futuros docentes.

Vínculo docente en formación - pares

Es importante destacar el vínculo afectivo que surgió entre los docentes en formación y sus pares, con quienes compartían el mismo proceso de aprendizaje. Este es un resultado enteramente positivo, ya que las participantes expresaron haber entablado relaciones con sus compañeros que las sostuvieron



emocionalmente cuando necesitaban superar obstáculos y alcanzar logros y metas. A su vez, intercambiar sus vivencias resultó enriquecedor para sus propias prácticas. Manifestaron que, a través de ellas, pudieron conseguir una “ayuda emocional” por parte de sus pares, “hacer catarsis”. Como afirma Litvack et al (2010: 239), cuando los estudiantes se sienten vulnerables y necesitan apoyo, recurren a aquellos en quienes confían o con quienes se sienten identificados. Respecto a esto, una practicante expresa que el rol de sus compañeros fue de gran ayuda a la hora de superar sus obstáculos y seguir adelante: “Buscás refugio en una persona (...) Hay gente que está en la misma que vos. Aprendés a seguir adelante”. Otra agrega: “Esa ayuda más que nada era emocional (más que práctica) ya que a veces, al tener diferentes tutoras, no te podían ayudar”. En este caso, se sienten escuchados y comprendidos por atravesar experiencias similares, y esta relación genera empatía.

Conclusión

Este estudio intenta aproximarse a las emociones que tienen los alumnos del profesorado de inglés de la Facultad de Lenguas de Universidad Nacional de Córdoba sobre su presente y futuro docente. Destacamos que es un estudio exploratorio, un primer acercamiento al objeto de estudio. Los datos son preliminares, resultados parciales de lo que se está trabajando a mayor escala en el proyecto mayor.

En esta instancia, se ha descrito cómo, un grupo focal orientado a relatar las vivencias de los sujetos durante sus primeras prácticas de enseñanza puede vislumbrar emociones y representaciones. Es notable cómo en todos los participantes subyace el deseo de crear vínculos, el deseo de enseñar y el deseo de que los otros sujetos implicados en el proceso de aprendizaje acompañen positivamente dicho recorrido. Cabe destacar que también coinciden en que las primeras emociones que atravesaron fueron negativas, y a medida que fueron avanzando en el proceso, sus emociones fueron volviéndose progresivamente más positivas.

Hablar de emociones y deseo convoca a una implicancia subjetiva en el abordaje de esta problemática. Si bien este análisis es preliminar, cabría preguntarse si esto no es un motivo por el cual a veces estas cuestiones emocionales se dejan de lado. Al



observar que la práctica de la enseñanza implica la inserción del alumno practicante en el aula, donde podrá relacionarse con la cotidianidad de la tarea docente, con el grupo de alumnos y con los demás actores involucrados, y donde las emociones juegan un rol fundamental, llegamos a la conclusión de que resulta esencial, sino ideal, proporcionar un marco estable y coherente desde el cual sostenerse y posicionarse que denote una concordancia entre lo que se espera tanto desde la cátedra como desde la práctica, del docente en formación. En un contexto de aprendizaje como es el proceso de prácticas, en el que toman tanta relevancia los tiempos de planificación y de clases, los métodos, el cumplimiento de objetivos, y en el que parece que todo sucede de manera veloz, este trabajo intentó aportar un estudio profundo sobre las emociones que atraviesan los sujetos de aprendizaje implicados respecto de sus relaciones. Los vínculos entre docente en formación-docente tutor, entre docente en formación-profesor del curso; y entre docente en formación-pares, influyen significativamente en las prácticas docentes. Sin embargo, los resultados demuestran que el vínculo entre el docente en formación y el docente tutor es el que más predomina tanto positiva como negativamente. Dicho vínculo resulta sumamente importante para que el proceso de las prácticas docentes sea de aprendizaje y no de miedo o frustración, y abordado de manera positiva para que tanto el rendimiento como el aprendizaje también lo sean. Con respecto a esto, coincidimos con Anadón Revuelta (2005, p. 197) en que la tarea del tutor es “ayudar al futuro profesional a extraer de sí las mejores cualidades, entre ellas las socio-afectivas”. El tutor y el docente en formación deben ser capaces de manejar sus emociones con la idea de encontrar el camino que los lleve al equilibrio emocional. Consideramos también que el desafío del tutor es ayudar al docente en formación a, como afirma el mismo autor, “situarse de forma positiva ante las dificultades, de forma que vea en ellas desafíos que le puedan llevar a avanzar y no una losa pesada que le impida progresar”. En consecuencia, esperamos que esta investigación a largo plazo brinde información y herramientas a todas las personas que participan en el proceso de práctica de la enseñanza sobre las emociones que atraviesan los estudiantes, las cuales resultan ser un factor de peso.

Quizás tener más claridad sobre las emociones, representaciones y expectativas de los practicantes contribuirá positivamente a que su proceso sea abordado de una



manera más compleja y completa.

Referencias bibliográficas

- Anadón Revuelta, O. (2005). *La formación en Estrés para La prevención del Síndrome de “Burnout” en el Currículo de Formación Inicial de los Maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 197-220.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5th ed). Whijte Plains, NY: Pearson Education.
- Litvak, A., Bogó, M., & Mishna, F. (2010). Emotional reactions of students in field education: An exploratory study. *Journal of Social Work Education*, 46 (2), 227-246. doi:10.5175/JSWE.2010.200900007
- Maiorana, S. (2010). La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Recuperado de: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2571_Maiorana.pdf
- Maldonado, H. (2013). Aprendizaje y complejidad. En H. Maldonado (comp.), *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad* (pp. 55-77). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (165). Barcelona: Gedisa. Recuperado de: <https://books.google.com.ar/books?id=bQuUCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>