



Universidad de la República
Facultad de Psicología
Trabajo Final de Grado

Trazando puentes, construyendo engranajes
¿Qué se espera de las niñas y niños en su ingreso a 1.º de Educación
Primaria?

Diana Inés Acosta Querejeta
Tutora: Graciela Plachot
Revisor: Nicolás Chiarino

Montevideo, octubre, 2025

AGRADECIMIENTOS

A mi padre, por enseñarme a imaginar.

A mi hermano, por mostrarme que existen otros mundos posibles.

A mi tía, por enseñarme la ternura.

A mi compañero, por mostrarme la amorosidad de lo cotidiano.

A mis amigas/os, por irrumpir en lo alegre y pensar serendipia.

A Graciela por animarme y acompañar el proceso.

A Lorena, por la escucha y la forma.

A mi ciudad.

A la educación pública.

A todos mis lugares queridos.

Gracias.

ÍNDICE

RESUMEN	4
CONTEXTUALIZACIÓN	5
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	5
FUNDAMENTACIÓN.....	6
ANTECEDENTES	8
MARCO CONCEPTUAL	12
Instituciones educativas	12
Práctica profesional.....	13
Paradigma sistémico.....	14
Relación familias-escuela.....	16
FamiliaS.....	18
Representaciones sociales	20
OBJETIVOS	23
General:	23
Específicos:	23
METODOLOGÍA	23
Cronograma de ejecución.....	26
CONSIDERACIONES ÉTICAS	26
ANÁLISIS DE LA IMPLICACIÓN	27
RESULTADOS.....	28
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29
APÉNDICE.....	34
ANEXO.....	34

RESUMEN

El presente pre proyecto de intervención se enmarca en el Trabajo Final de Grado (TFG) de la Licenciatura de Psicología de la Universidad de la República (Udelar). Su temática se centra en la importancia de fortalecer la relación familiaS¹-escuela y la participación de las familiaS en las instituciones educativas como factor clave para el desarrollo integral de niñas y niños y para su proceso de socialización y aprendizaje. Si bien la temática es de notoria relevancia en toda cultura institucional, esta relación enfrenta múltiples desafíos en cuanto a cómo se establece y consolida. Desde una perspectiva disciplinar ecosistémica, la relación entre ambos sistemas puede entenderse como un interjuego dinámico en el que cualquier transformación en uno impacta en el otro. En estas interacciones, este proyecto busca explorar las convergencias y divergencias de las expectativas que familiaS y escuelas tienen sobre lo que se espera de las niñas y niños en su ingreso al 1.º grado de Educación Primaria, ya que representa una transición ecológica clave en el desarrollo evolutivo. Para ello, se propone comprender las Representaciones Sociales (de ahora en más RS) entre familiaS y referentes educativos, y así habilitar espacios de trabajo coconstruido entre ambos sistemas para la promoción de interacciones de engranaje. La intervención se desarrollará en dos instituciones educativas de la ciudad de Carmelo: la Escuela N.º 138, de carácter público, y el Colegio Bilingüe del Carmen de gestión privada.

Palabras clave: representaciones sociales, enfoque ecosistémico, relación familiaS-escuela, modelo de engranaje.

¹ En este trabajo, el término *familiaS* se refiere a la representación de la diversidad en las configuraciones familiares.

CONTEXTUALIZACIÓN

El presente pre proyecto de intervención se desarrollará en la ciudad de Carmelo, ubicada en el departamento de Colonia, Uruguay. Esta ciudad, fundada por José Gervasio Artigas en 1816, se caracteriza por un fuerte arraigo de la identidad local y una comunidad activa en diversos aspectos sociales y culturales, influenciada por corrientes migratorias (Oficina de Planeamiento y Presupuesto, 2018-2019). Según el Censo del 2023, cuenta con una población de 19.915 personas, con un carácter urbano del 96,1 % y rural del 3,9 % (Instituto Nacional de Estadística, s. f.).

Su perfil demográfico muestra una tendencia hacia el envejecimiento, similar al resto del país, ya que el 38 % se encuentra entre la franja de 35 a 64 años y solo el 18 % de la población tiene entre 0 y 14 años. Los datos de las composiciones familiares informan 12,6 % de familias monomarentales, 11,7 % de familias extensas, 1,7 % de familias reconstituidas y 25,8 % de familias nucleares (Instituto Nacional de Estadística, s. f.) lo que evidencia una diversidad en las configuraciones familiares.

En cuanto a la educación, en el marco de la Transformación Educativa de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el plan de estudios de Educación Básica Integral (EBI) propone organizar el currículo en tres ciclos y seis tramos: 1.º ciclo desde la Educación Inicial hasta 2.º grado de Educación Primaria; 2.º ciclo de 3.º grado a 6.º grado; y 3.º ciclo desde 7.º grado a 9.º grado (ANEP- DGEIP, 2022). En este contexto, la intervención se desarrollará al comienzo del 1.º grado, correspondiente al 2.º tramo del 1.º ciclo.

La intervención se llevará a cabo en dos instituciones educativas: la Escuela N.º 138, pública, de tiempo completo, con un contexto sociocultural de quintil 4 (ANEP, 2024a, p. 4). Está ubicada en la periferia de la ciudad y cuenta con una trayectoria de 50 años y una oferta de Educación Inicial y Primaria. El segundo centro educativo será el Colegio Bilingüe del Carmen, que integra la red de colegios católicos de la Fundación Sophia (Colegio del Carmen, 2018), ubicado en el centro de la ciudad, con una trayectoria que comienza en el 2016 y una oferta que también comprende Educación Inicial y Primaria. Ambas instituciones se encuentran habilitadas bajo el amparo de la ordenanza N.º 14 de ANEP (Administración Nacional de Educación Pública, 2024b).

Esta elección obedece a la singularidad contextual de Carmelo, ya que el Colegio Bilingüe del Carmen es la única institución privada de carácter católico, mientras que la

Escuela N.º 138 es la única escuela pública de tiempo completo, dentro de una oferta conformada por diez escuelas urbanas y una rural (ANEP, s.f.). Estas características configuran condiciones comparables entre cada centro educativo (jornadas extendidas y propuesta básica con actividades complementarias) y, a la vez, rasgos singulares en sus diseños curriculares, que pueden ser significativos al indagar las convergencias y divergencias de las RS en la relación familiaS-escuela.

El ingreso al 1.º grado de Educación Primaria es de suma importancia y se considera como el cambio de entorno. Las niñas y niños pasan de Educación Inicial a Educación Primaria y eso deviene en cambios significativos en lo que respecta al desarrollo evolutivo humano, como también para los adultos que se encuentran en su entorno (Bronfenbrenner, 1987).

Por tanto, desde la práctica profesional del hacer de la psicología en lo educativo, se considera necesario coconstruir espacios de diálogo que habiliten relaciones intersistémicas de engranaje incidiendo desde la intervención en el cómo se den las relaciones entre los sistemas. Es por ello que se explorarán las RS que tienen las familiaS y los referentes educativos sobre lo que sucede desde dicha transición, cuáles son sus roles frente a ello y cómo interaccionan estos subsistemas, lo que permitirá comprender las expectativas, ideas e imágenes que tienen estos actores sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Existen numerosos estudios que destacan la importancia de fortalecer la relación familiaS-escuela, así como la participación de las familiaS en las instituciones educativas. Sin embargo, esta relación supone múltiples desafíos sobre cómo debería establecerse y consolidarse. Desde una perspectiva disciplinar ecosistémica, la relación entre ambos puede entenderse como un interjuego dinámico en el que cualquier transformación en uno de los sistemas impacta en el otro. Bronfenbrenner (1987) afirma que la relación familiaS-escuela presenta formas variadas, ya que las diferencias ecológicas entre entornos se expresan en actividades, relaciones y roles que se reconfiguran al articularse con otros entornos.

Las instituciones educativas son estructuras organizativas, compuestas por normas preestablecidas y objetivos pedagógicos, pero también por factores socioculturales y económicos. Comprenderla como sistema permite visualizar su entramado complejo de subsistemas que se expresan en las interacciones de relaciones sociales y en situaciones concretas. Las escuelas poseen culturas institucionales y modos de funcionamiento que configuran distintas modalidades de participación, comunicación, toma de decisiones y gestión de recursos.

Por su parte, las familiaS, desde su diversidad en configuraciones familiares, entendidas como sistema dinámico, organizado e interdependiente de personas en constante interacción, son un conjunto que se autorregula en procesos sociohistóricos de cambio y que tienen una identidad propia y diferenciada del entorno (Espinal *et al.*, 2004).

Las familiaS, en su diversidad de configuraciones familiares y trayectorias, construyen expectativas diferenciadas respecto de la escuela y las formas de interactuar entre ambos sistemas. Existen varias taxonomías que explican modalidades diversas de relación. Al respecto, Colás Bravo (2013) propone que los modelos de participación pueden oscilar desde niveles minimalistas hasta corresponsables, por lo que las relaciones familiaS-escuela no son homogéneas, siendo las RS, las configuraciones familiares y las culturas institucionales sustanciales en la naturaleza de la relación que entre ambos sistemas se establece.

En esta línea, Bronfenbrenner (1987) sostiene que el funcionamiento de un entorno en el desarrollo depende de la existencia e interconexión social con otro entorno. Cuando aparecen nuevos entornos las personas en desarrollo son afectadas por la información o experiencias previas que tienen las personas adultas. El relacionamiento entre sistemas se presenta en lo que el autor denomina mesosistema. Este es un ejemplo de lo que sucede en el ingreso a Educación Primaria, denominada transición ecológica.

En esta transición y modelando desde la intervención disciplinar la naturaleza de la relación intersistémica, se presenta como relevante generar espacios de interacción donde se pueda dialogar acerca de qué se espera que suceda en el ingreso a 1.º grado de Educación Primaria para cada uno de sus actores. Entre las preguntas que orientan la propuesta de intervención, se destaca: ¿cómo impacta en el mesosistema la transformación educativa en las experiencias, imágenes y nociones sobre este ingreso a 1.º grado de Educación Primaria? ¿Se presentan convergencias y divergencias en las RS que tienen las familiaS y referentes educativos? ¿Incide la diversidad curricular de los centros educativos, en el contexto público y laico respecto al privado y religioso?

Al dar respuesta a estas inquietudes, el proyecto espera construir puentes de diálogo y cooperación entre familiaS y escuelas para el entendimiento de la corresponsabilidad que tienen sobre el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y niños. Por ello, es indispensable generar acciones profesionales que los entrelacen como actores educativos que se configuran en una relación intersistémica de engranaje entre ambos entornos de desarrollo de las niñas y niños.

FUNDAMENTACIÓN

Posicionarse desde la perspectiva de lo educativo como un ecosistema permite comprender el todo sin dejar de visualizar sus partes. Lo educativo deviene en un complejo entramado de subsistemas productor de procesos de socialización que, en su diversidad de elementos, desarrolla relaciones de dependencia, complementariedad y potencialidad. Las instituciones educativas son escenarios de encuentro con lo diferente, de intercambio con el otro, que habilita y sostiene. Pensarlas como territorios situados posibilita entender cómo lo micro, lo meso y lo macro interactúan e inciden recíprocamente (Aguirre y Fuhrman, 2022). Toda institución se configura como microcosmo de prácticas, discursos y RS que ponen en funcionamiento las relaciones sociales a su interior. Son asimismo espacios sociales, generadores de un clima dialógico y de responsabilidad, en el que sus actores asumen protagonismo y promueven procesos de participación activos (González Rey *et al.*, 2016).

Si bien la transformación educativa plantea la educación como proceso continuo de enseñanza y aprendizaje, sucede que, en el 1.º ciclo, entre Educación Inicial (3 a 5 años) y Educación Primaria (1.º y 2.º), se genera un cambio relevante en procesos e interacciones en la propuesta educativa para las niñas y niños y sus familiaS (ANEP- DGEIP, 2022).

Se considera el 1.º ciclo como la etapa en la que las niñas y niños amplían su mundo social, con los desafíos que supone para la adaptación y relacionamiento con otros. La articulación de estos dos tramos de Educación Inicial y Primaria es imprescindible para los procesos de desarrollo continuo de aprendizaje (ANEP, 2022). El pasaje entre ambos tramos marca un paso de un entorno de aprendizaje lúdico e informal, a un entorno con otras exigencias, que es más estructurado y formal. En este marco, es imprescindible comprender la complejidad de dicha transición, ya que no solo impacta en lo académico, sino que impacta profundamente en todas las dimensiones del desarrollo humano (Pereira, 2024).

La perspectiva ecosistémica como marco teórico disciplinar entiende a los subsistemas familiaS-escuela como dos microsistemas, definidos como patrones de actividades y relaciones interpersonales que experimentan las personas en un entorno determinado. Asimismo, la interrelación de estos entornos constituyen parte del mesosistema, comprendido como un sistema de microsistemas. Al ser vínculos primarios para las niñas y los niños, se los considera fundamentales para el desarrollo evolutivo (Bronfenbrenner, 1987).

Para conocer e intervenir en estas interacciones, el estudio de las RS deviene un campo de investigación relevante. Permite comprender el universo simbólico que “hace circular y reúne experiencias, vocabularios, conceptos, conductas, que provienen de orígenes muy diversos” (Moscovici, 1979, p. 41). Su pertinencia radica en “una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible. Lo que es desconocido o insólito conlleva una amenaza, ya que no tenemos una categoría en la cual clasificarlo” (Farr, 1986, p. 503). Son mecanismos que poseen los seres humanos para poder habitar lo social y comunicarse con el otro. Para ello utilizamos el lenguaje, herramienta cognitiva poderosa, con el cual logramos transmitir, intercambiar y complejizar aquellas imágenes que percibimos de forma consciente o no (Farr, 1986).

La práctica profesional en ámbitos educativos pensada desde el modelo orientador propuesto por Barraza (2015) propone comprender atributos, funciones y actividades de cada actor dentro del sistema. El autor afirma que el desempeño y validación del rol parte de la versatilidad frente a la demanda recibida, contextualizando y situando cada campo de actuación.

En tal sentido, este proyecto, pone de relieve la importancia de evaluar las relaciones existentes entre los diversos entornos que conforman lo educativo, así como asesorar y coordinar acciones para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, para una mejor convivencia. Asimismo, al explorar las RS, desde los elementos centrales y periféricos (Abric, 2001), así como sus contenidos hegemónicos, emancipados y polémicos (Rodríguez Salazar y García Curiel, 2007), permitirá identificar y comprender las prácticas y acciones situadas que se dan en las relaciones de los subsistemas, y elaborar estrategias que potencien un tipo de relación entre familiaS y escuela orientada a la modalidad de engranaje (Colás Bravo, 2013). Por tanto, conocerlas permite explorar las expectativas e imágenes que tienen ambos sistemas, y habilitar espacios de coconstrucción orientados profesionalmente a promover cualidades de interacción que dialoguen con el modelo engranaje (Colás Bravo, 2013).

Finalmente, en las definiciones metodológicas, se elige la técnica del taller como escenario que habilita el encuentro y que opera directamente en las interacciones, la palabra y la escucha. Allí se produce un diálogo entre expectativas y sentires y entre el atravesamiento subjetivo que impacta en el momento del encuentro. El taller posibilita la potencia creadora, y actúa donde se producen tensiones, diseña acuerdos, coconstruye lo común, en un entramado relacional complejo de subsistemas que componen lo institucional (Mosca y Santiviago, 2017).

ANTECEDENTES

En este apartado se presentan y fundamentan investigaciones sobre la relación familiaS-escuela como RS de los actores, en el contexto nacional y latinoamericano. Se consideran dos aportes latinoamericanos y un antecedente nacional publicados en los últimos cinco años, pertinentes a la relación familiaS-escuela y al enfoque de RS.

En Chile, Cárcamo-Vásquez y Méndez-Bustos (2024) analizan las RS que poseen futuros docentes de Primaria respecto de la relación entre familias y escuela y reconocen dos formas de comunicación. Por un lado, una comunicación unidireccional que privilegia la transmisión de información y reproduce un nivel básico y precario de participación. Por otro lado, una comunicación bidireccional en la que es posible decodificar mensajes y facilitar su comprensión, lo que presupone convenciones compartidas y una disposición de apertura a nuevos sentidos. Aunque el estudio se focaliza en las RS de futuras generaciones docentes, resulta oportuno por el marco analítico que propone y por la relevancia de generar bases para el encuentro entre familia y escuela. De allí la importancia de intervenir para propiciar resignificaciones de la cotidianeidad que favorezcan el entendimiento y la colaboración entre agentes educativos. El trabajo subraya que la relación no depende solo de lo que los agentes educativos creen y esperan de las familias y plantea la necesidad de considerar cómo las familias representan su vínculo con la escuela y el profesorado. Además, asume las RS como un sistema cognitivo que los colectivos desarrollan para relacionarse con el mundo mediante la asignación de sentidos y significados a los objetos de representación, de acuerdo con Abric (2001) y Jodelet (1986).

En Colombia, David Rodríguez (2022) describe las RS de un grupo de docentes y de una orientadora educativa en torno a la relación familia-escuela y a la orientación educativa

en una institución educativa departamental. Se considera apropiado por la coherencia entre su objetivo general y su diseño metodológico, orientado a comprender cómo coexisten elementos que emergen de los discursos institucionales, las vivencias cotidianas, los procesos comunicativos, el enfoque propio de la labor orientadora y el contexto del estudio, que involucra escuela, familia y sociedad. En ese escenario se identifican RS de los participantes y tensiones en la relación escuela-familia, lo que refuerza la importancia de intervenir para reconocer las tensiones en los espacios de encuentro y generar estrategias que fortalezcan la relación entre familia y escuela. Según el autor, “esto será posible y de calidad en la medida en que se constituyan canales pertinentes de comunicación e interacción entre quienes se ven involucrados en dicha relación: estudiantes, profesores, orientadores, directivos, familia y comunidad educativa” (Rodríguez, 2022, p. 21).

Como antecedente nacional, se incorpora el Trabajo Final de Grado de Cecilia Marino Alves (2024), para la Facultad de Psicología de la Udelar, titulado *¿Cómo fortalecer el vínculo entre familias y escuelas? Aportes desde las representaciones sociales de familiares y educadores*. El estudio analiza, desde la perspectiva de las RS, las principales dimensiones que influyen en la relación entre familias y educadores. Asimismo, ofrece un marco conceptual que colabora en la exploración de las RS de las familias y referentes educativos y en la identificación de puntos de convergencia y divergencia en la relación familia-escuela. Su enfoque metodológico es interpretativo, basado en estudios de caso con entrevistas en profundidad y análisis documental, lo que permite acceder a percepciones y sentidos atribuidos al vínculo familia-escuela. También, articula aportes de las RS (Moscovici, 1979), de la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1987) y del enfoque sistémico (Baeza, 2009 citado por Marino Alves, 2024), para comprender la relación entre ambos sistemas desde una perspectiva relacional y dinámica. Este antecedente contribuye a profundizar la relevancia de los espacios de encuentro y diálogo entre familia y escuela, orientados a fortalecer relaciones intersistémicas de engranaje que guían los objetivos de la presente intervención.

Es pertinente reconocer estos aportes como referencias significativas dentro de una disciplina que, si bien ha desarrollado formas epistemológicas propias, aún enfrenta el desafío de construir nuevas formas que no sólo recuperen los trabajos realizados, sino que reconozcan en la acción un lugar legítimo para la producción de conocimiento y para la transformación. De ello se desprende la importancia de intervenir.

MARCO CONCEPTUAL

Proponer este proyecto de intervención requiere discutir las líneas teóricas que remiten a perspectivas disciplinares diferenciadas que lo sustentan y potencian. Para ello se organizaron seis apartados: instituciones educativas, práctica profesional en ecosistemas educativos, perspectiva disciplinar sistémica como posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico, relación familiaS y escuela, teorización del término familiaS y por último las RS como objeto de estudio para facilitar interacciones de engranaje entre ambos sistemas.

Instituciones educativas

Si usted está plegado en una institución,
atravesado por ella, diremos pues,
que, en cierta medida,
no hay separación entre usted y ella,
sino continuidad: pliegue.
(GRANESE, 2018, p. 9)

En la actualidad, la escuela ha diversificado sus dimensiones de implicación, adaptándose a los cambios sociales y culturales, aunque sin perder su rol fundamental en la socialización, la transmisión de la cultura y la preservación de la cohesión social. Su esencia se sostiene en tres características básicas: transmisión, integración y formación, que le permiten cumplir una función integradora en dos aspectos: intelectual y socioafectiva. Esto la convierte en un espacio amplio y complejo como constructora de lazo social (Baeza, 2017).

La escuela, en su organización institucional, se constituye como un sistema amplio que conforma el ambiente escolar. Dentro de este se pueden identificar múltiples subsistemas que se entrelazan y se comunican entre sí. En tanto sistema abierto, se pueden visualizar sus propiedades, como la de totalidad, puesto que, en su interrelación, los cambios que experimenta un subsistema originan cambios en todo el sistema. Pensar desde el modelo circular lleva a la retroalimentación por su intercambio incesante, que puede llevar a la homeostasis y a la transformación. Esta capacidad de desarrollo es lo que garantiza la vitalidad del sistema (Selvini Palazzoli *et al.*, 2004). Las estructuras y políticas educativas presentan claras ascendencias y secuencialidades en el pasaje de grados de las trayectorias

educativas que se correlacionan con la etapa vital del sujeto. Pensar las instituciones desde la diversidad de sus elementos posibilita reconocer su trama relacional compleja de los subsistemas que la componen (Aguirre y Fuhrman, 2022).

Por otra parte, Lidia Fernández (1994), desde otras perspectivas epistemológicas, afirma que las instituciones educativas son espacios estructurados que, a través de su función pedagógica, facilitan la enseñanza y el aprendizaje. También, producen, legitiman y transmiten conocimientos, valores y habilidades esenciales para el desarrollo de las personas desde los primeros momentos de vida. Además, estas instituciones están atravesadas por discursos y prácticas que cumplen un rol central en las relaciones de poder y en la configuración de su contrato fundacional como reguladoras sociales. A lo largo del tiempo, se presentan de manera múltiple, regulando comportamientos, reproduciendo normas y valores que son el reflejo de las relaciones sociales, culturales e ideológicas de la sociedad en la que están insertas.

Dichas instituciones, como la escuela, son estructuras sociales y dinámicas que interactúan con otros actores, como la familia, la comunidad y las políticas públicas, formando un entramado relacional complejo. Fernández (1994) señala que, cuando se singularizan, adquieren una identidad propia como establecimientos que se definen no solo por un espacio geográfico, sino también por su dimensión simbólica, que regula las prácticas y los sentidos que allí se construyen.

Así, toda institución educativa se configura subjetivamente, de formas diversas, en sus procesos, discursos y producciones dominantes, que organizan el funcionamiento de las relaciones sociales en su interior (González Rey *et al.*, 2016, p. 265). Asimismo, los proyectos educativos por fuera de lo escolar habilitan una forma más integral de pensar lo educativo y permiten visualizar sentidos y vínculos desde los heterogéneos espacios de referencia que se hilvanan con dichas trayectorias, construyendo su subjetividad (Aguirre y Fuhrman, 2022).

Práctica profesional

Buscar el construir en aquella región
a la que pertenece todo aquello que es.
(HEIDEGGER, 2001, p. 1)

Comprender la educación y la psicología en un entrecruce de procesos sobre el desarrollo y aprendizaje, permite comprender la importancia que tienen las prácticas profesionales en las instituciones educativas, entendiéndolas como espacios en los que suceden procesos de subjetivación. Es por esto que la educación debe ser aquella que orienta a la transformación de los individuos en sujetos críticos y reflexivos, asumiendo su rol protagónico en el que emerge su implicancia subjetiva en una experiencia concreta (González Rey *et al.*, 2016).

Para ello, es importante pensar la práctica profesional como los modos de hacer que se despliegan sobre la acción cotidiana, atendiendo problemas cotidianos y movilizándolo materialmente aquello que produce un efecto en el mundo de las personas y en las cosas (Equipo de Investigación sobre las Prácticas de Educadores Sociales y Psicólogos en el Sistema de Protección y el Sistema Penal Juvenil, 2017).

Se busca abordar las prácticas disciplinares de la psicología de la educación desde el paradigma de la complejidad. Ello requiere distanciarse del rol de la psicología en el ámbito educativo, históricamente asociado a acciones reducidas al rol de diagnosticador y al trabajo hacia la niña o niño frente a los problemas del aprendizaje. Se considera que esas demandas limitan el hacer de la psicología en el ámbito educativo, al dejar de lado las dimensiones socioculturales y pedagógicas que afectan al desarrollo y al aprendizaje (Capracio, 2019).

Enriqueciendo esta mirada, Barraza (2015) propone el modelo orientador, donde el/la psicólogo/a educacional debe realizar acciones concretas en las distintas dimensiones de su actuación. Atendiendo a este posicionamiento, el/la profesional en psicología podría situarse como interventor/a, evaluador/a, investigador/a o asesor/a, adecuándose a las demandas contextuales explícitas por parte de los actores del sistema y proponiendo otras.

En consonancia con estos aportes, Coll (2004, citado por Rigo *et al.*, 2005) plantea que el/la psicólogo/a estudia cómo las personas construyen el sentido de su actividades y acciones educativas y aunque estas sean formales, informales, escolares o familiares, todas ellas se producen en un contexto, en condiciones y situaciones concretas.

Paradigma sistémico

Entre individuo y sistema,
entre «dentro» y «fuera»
existe, pues, una interdependencia

que debemos tener en cuenta
de forma creciente a fin de encontrar
otros accesos a nuestros problemas.
(WATZLAWICK, 1995, p. 23)

La comprensión de las interacciones familiaS-escuela requiere situarse, en el plano epistemológico, en el paradigma de la complejidad y el pensamiento sistémico. Dichos enfoques son reconocidos por su transversalidad disciplinar. La Teoría General de Sistemas propone nuevos modos de pensamiento, en diálogo con la cibernética y la Teoría de la Información, desde la formulación de principios universales aplicables en general. Se propone estudiar los fenómenos no como procesos aislados, sino como totalidades, ya que mantienen uniformidades estructurales que se manifiestan en distintos ámbitos (isomorfismos). El principio unificador sostiene que se encuentra una organización en todos los niveles, así se define a los sistemas como una totalidad organizada de elementos complejos en constante interacción (von Bertalanffy, 1976).

Desde la perspectiva de Lampis, el pensamiento sistémico en clave semántico se centra en la producción de conocimiento, los procesos de comunicación y significación cultural que organizan totalidades como entramado relacional. Las relaciones son dinámicas y cambian con el tiempo según sus condiciones de contorno, por tanto, son procesos históricos. Los sistemas están compuestos por elementos que interactúan entre sí de forma constante y recursiva. Asimismo, la organización es el conjunto de relaciones internas con las que se identifica un sistema, operando en el proceso de su propia producción, modulando el comportamiento y la deriva de cada componente (Lampis, 2013).

Es por ello que el análisis de la teoría de los sistemas surge del principio de totalidad, ya que, al modificar un elemento del sistema, se modifica todo el sistema, y esto aparece en la interacción, por eso se entienden estos sistemas como abiertos. No se puede pensar a los sujetos como hechos aislados, sino en un interjuego entre lo intersubjetivo y lo social. La noción de sistema se constituye como totalidad a través de su interacción, desplegándose en un entramado de semejanzas y diferencias, de heterogeneidad y transformación, de estabilidad y cambio y es aquí donde irrumpe la subjetividad, en un intercambio espacio-temporal entre lo intrapsíquico, lo intersubjetivo y lo transubjetivo. El sujeto en su interacción piensa, siente y habita, desde representaciones que tiene sobre el mundo y sobre sí mismo (Vidal, 2001).

En diálogo con estos supuestos epistemológicos, desde la perspectiva ecológica, se desprende la noción de ambiente, como escenario complejo de interacción entre los sistemas de forma concéntrica, “como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (Bronfenbrenner, 1977, p. 23). Dichas estructuras se denominan microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

En el análisis ecológico del desarrollo humano, la interacción de los sujetos surge no solo desde su entorno inmediato, sino de la relación de diferentes entornos, que impactan unos sobre otros de forma recíproca, generando procesos de afectación en el desarrollo psicológico y social. En el interjuego relacional está lo que sucede dentro del entorno inmediato, que se lo denomina microsistema. La interacción entre distintos entornos (familia, escuela) sería el mesosistema, un sistema donde se desarrollan los microsistemas. Por otro lado, está el exosistema, en el que la persona no participa activamente, pero sí se generan procesos que afectan a la persona y, por último, están todas aquellas creencias comunes que se desprenden de una misma cultura o subcultura que se denomina macrosistema (Bronfenbrenner, 1977).

Relación familias-escuela

Implica un otro(s), necesitamos de ‘otro(s) otro(s)’.
Para concebir esta idea de alteridad,
desde un gesto aglutinante (‘Nosotros’)
sin perder la singularidad y diversidad que lo compone.
(AGUIRRE y FUHRMAN, 2022, p. 22)

Estudiar la relación entre las familias y la institución educativa es fundamental para comprender el desarrollo humano. Desde la perspectiva ecosistémica, esta relación forma parte del mesosistema, en la que se entrecruzan los dos entornos más inmediatos de las niñas y los niños. Estos subsistemas constituyen la relación en la que se desenvuelve la vida cotidiana de las personas, determinando sus procesos y su potencial de desarrollo.

Existe una variedad significativa de estudios que analizan e investigan la relación entre las familiaS y la institución educativa. Aguirre y Fuhrman (2022) describen esta relación como un entramado relacional complejo de subsistemas. Al focalizar en lo micro emerge el encuentro entre sujetos, el intercambio, que se produce y deviene. En esa diversidad aparecen

tensiones y desencuentros, pero también oportunidades para comprender con mayor profundidad aquello que compone la relación, con una lógica de engranaje que puede sostener o no su funcionamiento. Es desde aquí que se hace visible las interrelaciones entre sujetos, quienes, al transitar espacios de referencia y filiación (familia, instituciones educativas, comunidades, colectivos) recorren subsistemas, atraviesan fronteras, tejen lazos, que orientan sus trayectorias vitales (p. 25).

Colás Bravo y Contreras Rosado (2013) analizaron la participación de las familias en la escuela desde una doble perspectiva teórica. El modelo de Epstein identifica y clasifica los tipos de participación que ofrece la escuela: ayuda a los padres, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones, colaboración con el entorno. El modelo de Vogels clasifica la participación de las familias, organizando los grados de implicación de forma ascendente en clientes, participantes y socios. El cruce de ambos modelos permitió mostrar vicisitudes del vínculo según formas de comunicación y participación, en las que, por ejemplo, la colaboración con el entorno se mostraba baja, desde una participación de clientes, mientras que en el aprendizaje en casa aparece una motivación de implicación con perfiles más participantes por parte de las familiaS.

Por su parte, Colás Bravo (2013) analiza cinco modelos de participación de las familias en las instituciones educativas, con la intención de comprender por qué los niveles de implicación de las familias son bajos. Estos modelos se organizan en un continuo que va desde una participación mínima hasta una colaboración integral. El modelo minimalista, representa el nivel más bajo de participación, puesto que algunas familias consideran que lo que se hace en la escuela es tarea de las docentes y no de estas. En el modelo informativo, las familias muestran cierto interés, pero su presencia en el centro sigue siendo escasa. En el modelo de respuesta, la participación es reactiva y aparece cuando la escuela la solicita. A partir del modelo impulsor, se observa un cambio, ya que las familias comprenden la importancia de su participación y reconocen un rol más activo en la dinámica escolar. Finalmente, el modelo de engranaje representa el nivel más alto de implicación, basado en una visión corresponsable del proceso educativo, en el que familia y escuela se conciben como agentes educativos con objetivos comunes.

Según González Tornaría *et al.* (2015), la participación no se reduce a la presencia de “cuerpos en la escuela”. No se trata de adecuar y ajustar a las familiaS para involucrarlas, sino de sostener una aproximación basada en una comunicación fluida como medio para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños. Los autores proponen construir un modelo de cooperación entre ambos subsistemas que promueva una actuación

conjunta y que asuman la responsabilidad compartida en la tarea educativa. Asimismo, señalan que, aunque la escuela suele operar desde una noción clásica y tradicional de familia (nuclear, patriarcal, de clase media) con prácticas unidireccionales, es necesario (re)definir las tareas educativas de cada sistema y coconstruir ese modelo de cooperación atendiendo a la pluralidad de familias (Tornaría *et al.*, 2015).

FamiliaS

Muchos núcleos familiares se
diluyen, dividen y reestructuran,
dando como resultado un caleidoscopio
que forma un verdadero mosaico.
(SÁNCHEZ, 2008, p. 16)

La teorización sobre el concepto familia es de gran interés disciplinar por ser una de las instituciones-sistemas fundantes de la organización social. Hay que entenderla como fenómeno histórico, como territorio en pugna, donde algunas características permanecen y otras se transforman, no solo en lo demográfico, sino también en el surgimiento de modos de organización familiar que flexibilizan estructuras existentes y consolidan nuevas realidades. Es por ello que surge la necesidad de deconstruir la noción de familia nuclear como única facilitadora y promotora del desarrollo para reconocer su diversidad y heterogeneidad (Rodrigo y Palacios, 1998).

La búsqueda del término familiaS se presenta como un desafío, ya que “se ha configurado a lo largo de la historia de diferentes maneras, ha transitado desde una estructura nuclear hasta una que permite varias posibilidades de diversidad” (Pinillos, 2020, p. 275), producto de transformaciones sociopolíticas, económicas y culturales. Entre los hitos que promovieron estos cambios, Sánchez (2008) destaca los principios de la democracia liberal, el socialismo marxista y el aumento del nivel cultural, debido a los movimientos feministas, junto con la exaltación de la personalidad de la mujer y el derecho a la realización personal de formas distintas a las aceptadas tradicionalmente (p. 17). Las RS en torno al género han modificado los roles de los hombres y las mujeres, han cuestionado lógicas hegemónicas patriarcales y han reconfigurado las fronteras entre lo público y lo privado, generando cambios legislativos, tanto en la adquisición de derechos de las mujeres como de las infancias, lo que ha contribuido a mayores libertades y autonomías.

Uruguay no ha sido ajeno a estos cambios, que se reflejan en transformaciones normativas y sociales. Entre los más relevantes del siglo XX se encuentran el divorcio en 1907 y divorcio por sola voluntad en 1913, la igualdad de derechos civiles entre hombres y mujeres en 1946, el reconocimiento de derechos a hijos fuera del matrimonio y la creación de nuevas formas de filiación como la adopción. En el siglo XXI, en el 2008, se reconoce jurídicamente y se regula el concubinato y, en el 2013, se garantiza el matrimonio y la adopción para parejas del mismo sexo y se regula la reproducción asistida y el reconocimiento de la progenitura jurídica (Sánchez, 2020).

La confluencia de estos procesos, junto con los cambios sociales y culturales, abrió paso a la “transformación de la fisonomía de las familias uruguayas” (Cabella, 2007, p. 5), lo que arrojó datos para comprender el surgimiento de nuevos y diversos tipos de familia en el país. “Los hogares pasaron de tener 3,4 individuos a 2,8 en promedio. Cada vez son más los niños que viven en hogares monoparentales o reconstituidos y crecen los hogares unipersonales” (Sánchez, 2020, p. 162).

Hablar de lo familiar, según Rodrigo y Palacios (1998), es referirse a la unión de personas conectadas por un proyecto vital de existencia en común, que genera profundos sentimientos de referencia y un compromiso relacional entre sus miembros. Es un núcleo compartido de existencia, en el que se establecen relaciones de comunicación, afecto, intimidad, reciprocidad y dependencia. Las formas más complejas de familia se expresan en aquellas en las que hay hijos. Esta dimensión incorpora una perspectiva educativa al proyecto de vida familiar y profundiza el entramado relacional, manifestando dinámicas en las que se articulan funciones educativas, emocionales y sociales. La familia se considera un sistema total compuesto por subsistemas, es abierto, es autorregulado y está en constante transformación. Su complejidad surge de la interacción de múltiples aspectos y se constituye como un proceso dinámico y multifacético.

Se distinguen cuatro funciones esenciales que cumple la familia respecto de sus hijos. Primero, asegurar la supervivencia, el sano crecimiento y la socialización en conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización. Segundo, brindar un clima de apoyo, afecto y compromiso emocional. Tercero, garantizar una estimulación adecuada para relacionarse competentemente con el entorno y responder a sus exigencias. Por último, se abre a otros contextos educativos que también formarán parte de su educación (Rodrigo y Palacios, 1998).

Es necesario considerar las configuraciones familiares en su multiplicidad. Entre ellas se encuentran las nucleares, reconstituidas, extensas, monomarentales, homoparentales,

heterosexuales y adoptivas, que comparten una estructura común que transversaliza esa diversidad. Según Plachot (2016), este pluralismo ha ido socavando la legitimidad de un único modelo de familia en el que el matrimonio, la heterosexualidad, la distribución de roles por género, los hijos en común y la convivencia en un mismo espacio se naturalizan como dimensiones constitutivas. Comprender familiaS implica romper con la noción de familia en singular, ya que esa figura normativa traduce lo esperable, único e invariante de la representación, mientras que familiaS visibiliza lo múltiple y heterogéneo (Plachot, 2016).

Representaciones sociales

Son fenómenos complejos,
son imágenes que condensan un conjunto de significados;
sistemas de referencias que nos permiten interpretar lo que nos sucede,
e incluso dar un sentido a lo inesperado.
(JODELET, 1988, p. 472)

Abordar el estudio de las RS implica comprender la polisemia de su concepto, dado que, desde su formulación inaugural hasta la actualidad, se ha generado un debate teórico-metodológico que ha enriquecido su estudio. Existen distintos enfoques epistemológicos y metodológicos que dan cuenta de la complejidad que atraviesa este campo. Esta pluralidad, lejos de ser contradictoria, despliega un universo de posibilidades que permite pensarlos de forma complementaria, ampliando así los marcos interpretativos y las aplicaciones prácticas del concepto en diferentes ámbitos sociales (Mora, 2002).

La teoría de las RS aparece en una trabazón disciplinar entre la psicología y la sociología, desarrollándose dentro de la psicología social, puesto que se presenta en un entre conceptual entre lo individual y lo grupal. Es una estructura del pensamiento atravesada por el lenguaje y lo figurativo, por lo histórico y lo cultural, en palabras de Moscovici (1979): “Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (p. 18). Viene a fundamentar el conocimiento no científico, el conocimiento espontáneo que se repliega constantemente en el habitar cotidiano.

Las RS se comprenden desde el universo simbólico que surge en el encuentro con el otro, en la interacción con el entorno. Según Moscovici (1979) “son entidades casi tangibles,

circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (p. 168), es por ello que se producen en lo que concebimos como el sentido común. Entendiendo lo común, desde comun-idad o de comun-icar, darle sentido a eso que es compartido. Son fenómenos que devienen en un proceso múltiple de reconfiguración constante y que adquieren un sentido propio al sentido de existencia.

Es donde surge el “universo de opiniones” que Moscovici (1979) desarrolla desde tres dimensiones: la información, que se relaciona con los conocimientos acerca del objeto o el hecho social; el campo de representación, que se vincula con la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada; y, por último, la actitud que significa las orientaciones favorables o desfavorables hacia el objeto de la representación, siendo esta última la más frecuente de las tres, ya que “nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (p. 49).

Las RS aparecen como un ejercicio de pensamiento que lleva a la acción, materializa lo abstracto y se implica donde “el comportamiento se carga de significados, algunos conceptos se colorean o se concretan, se objetiva, [...] enriqueciendo la textura de lo que la realidad es para cada uno” (Moscovici, 1979, p. 33). Aunque no solo se implica de lo singular, sino en modos de relación que cada uno pone en juego con uno mismo, con los demás y con el mundo que produce.

Por último, Moscovici (1979, citado por Rodríguez Salazar y García Curiel, 2007), propone que dentro de una RS pueden distinguirse tres tipos: las representaciones hegemónicas, que son colectivamente compartidas, legítimas y menos susceptibles de cuestionamiento social, ya que se asumen como evidentes, naturales e invisibles tanto para los individuos como para los grupos; las emancipadas o normativas, que se constituyen como creencias o valores sostenidos por un grupo específico en un contexto determinado, y que se mantienen circunscritos simbólicamente a ciertas categorías sociales; y, por último, las polémicas, que emergen en contextos de disputa y tensión, desafiando las representaciones más sólidas, como las hegemónicas y normativas, y abriendo así la posibilidad de transformación en los contenidos simbólicos. Según Rodríguez Salazar y García Curiel (2007), estas tipologías pueden constituirse en una herramienta analítica cualitativa que, combinadas con la Teoría del Núcleo Central de Abric, permiten valorar el carácter central o periférico de los contenidos que conforman una RS, a partir de su nivel de estabilidad, consenso y resistencia al cambio.

Desde otra perspectiva el enfoque estructural, desarrollado por Abric (2001), plantea que las RS son una visión funcional del mundo y que confieren sentidos en las conductas, en

las interrelaciones sociales, determinando las prácticas sociales. La representación siempre es representación de algo, no hay una realidad objetiva, puesto que toda realidad es representada y apropiada por los individuos.

Dicho enfoque retoma y profundiza la noción de organización de las RS al sostener que estas están constituidas por conjuntos de informaciones, creencias, opiniones y actitudes, en las que se comprende su doble identificación para su funcionamiento, su contenido y su estructura. El proceso de objetivación considera que los elementos de una representación están jerarquizados alrededor de un núcleo central de tal forma que se asignan una ponderación relacional entre ellos, lo que determina su significación y su posición en el sistema representacional.

El núcleo central tiene como propiedad ser el elemento más estable, consensuado y resistente al cambio, ya que cualquier modificación producirá una transformación completa de la representación. Sus dos funciones esenciales son: la generadora, mediante la cual se crea y transforma la significación de los otros elementos que componen la representación y la función organizadora, que determina la naturaleza de los lazos que unen los elementos periféricos.

Estos elementos se organizan y jerarquizan alrededor de dicho núcleo y constituyen lo esencial del contenido de la representación. Resultan del anclaje de dicha representación a la realidad, siendo flexibles y pasibles al cambio, por su aspecto móvil y evolutivo. Estos elementos, aunque subordinados al núcleo, cumplen una función de defensa, permitiendo que la representación conserve su estructura, mientras se adapta a las transformaciones del contexto.

La relación dialéctica entre el núcleo central y los elementos periféricos se establece desde un doble sistema que permite entender las características esenciales de las RS. Estas, aunque parezcan contradictorias, son complementarias, porque, por un lado, son estables y rígidas por su anclaje en los sistemas de valores compartidos y, a la vez, son móviles y flexibles porque devienen de las experiencias individuales. Por tanto, el análisis de las RS permite comprender los procesos de interacción entre los procesos sociocognitivos individuales, sus realidades cotidianas y su contexto social e ideológico (Abric, 2001).

A partir de ello, se buscará comprender cómo se constituyen dichas representaciones, manteniendo el enfoque plurimetodológico, e integrando herramientas del análisis estructural de las RS tales como el cuestionamiento del núcleo central y los esquemas cognitivos de base, fundamentado en el principio de “Pedir a los mismos sujetos que efectúen un trabajo

cognitivo de análisis, comparación y jerarquización de su propia producción” (Abric, 2001, p. 64).

Retomando a Rodríguez Salazar y García Curiel (2007), la complementariedad entre la herramienta analítica cualitativa y la Teoría del Núcleo Central de Abric permite, una vez construida la RS en términos de núcleo y periferia, identificar la organización de sus contenidos como hegemónicos, emancipados y polémicos. Esta identificación se realiza mediante un análisis del discurso sustentado en la perspectiva epistemológica de Moscovici.

OBJETIVOS

General:

- Promover acciones que contribuyan a desarrollar relaciones intersistémicas de engranaje entre familiaS y escuela en dos centros educativos (público y privado) de la ciudad de Carmelo, en el ingreso al 1.º grado de Educación Primaria.

Específicos:

- Habilitar espacios de intercambio entre familiaS y escuela.
- Explorar las RS que familiaS y referentes educativos presentan sobre el ingreso al 1.º grado de Educación Primaria.
- Identificar los elementos centrales y periféricos de las RS.
- Comprender comportamientos hegemónicos, emancipados y polémicos.
- Identificar convergencias y divergencias de las RS entre familiaS y escuela y entre instituciones públicas y privadas.

METODOLOGÍA

Romper el hielo: crear confianza, calidez,
vencer la timidez, salir de la parálisis,
descongelar lo que fluye.
(PERCIA, 2011, p. 264)

El taller como técnica de intervención representa una apuesta a la producción grupal, desde cada singularidad y desde cada experiencia. Es un lugar trabajo del saber popular y cotidiano donde se horizontaliza el saber, revelando así su potencial creativo (Mosca y Santiviago, 2017). Es aquí donde aparece el rol del psicólogo/a como puente y se posibilita el diálogo, se vehiculizan encuentros, se despliega la producción de lo común y la potencia de la construcción del saber con otros.

En este sentido, se concibe como un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, atravesado por el accionar, el sentir y el pensar en libertad, junto a otros. Es un lugar de indagación sobre la realidad, de cuestionamiento y de transformación. Esto posibilita la búsqueda de nuevas estructuras-estructurantes que, a través de sus contradicciones y lugares de coincidencia, construyan espacios alternativos. El taller puede convertirse en el lugar de interacciones, participación y comunicación, por ende, en el lugar de producción social de conocimiento. En síntesis, la relevancia del taller es que sea un espacio superador que devenga en un proceso activo de transformación recíproca (González Cuberes, 1989).

Se propone realizar cuatro talleres secuenciados, con frecuencia mensual y una duración aproximada de 90 minutos. Los horarios se ajustarán a la disposición y coordinación de cada centro, facilitando y promoviendo la participación. Los integrantes serán, por un lado, las familiaS de los estudiantes que hayan ingresado ese mismo año y, por otro, sus referentes educativos, como las maestras de clase, las auxiliares pedagógicas si las hubiera, y la maestra directora.

Los talleres que incluyan a las familiaS contemplarán dos momentos. El primero, denominado familiarización, incluirá actividades rompehielo que fomenten progresivamente la presentación, la comunicación y la confianza, favoreciendo la creación de una dinámica grupal que facilite la participación y el intercambio. El segundo momento, se caracterizará por abordar los objetivos específicos de este proyecto. Asimismo, en concordancia con dichos objetivos, se realizará un único taller con los referentes educativos.

En los primeros talleres, la separación será por roles entre familiaS y referentes educativos, porque, si bien abordan los mismos objetivos, responden a posiciones

diferenciadas, en tanto expectativas, formas de ser y hacer, frente a cada institución educativa. En el taller final se trabajará en conjunto, puesto que el objetivo de esta intervención es promover y fortalecer la relación intersistémica entre familiaS y referentes educativos. Se presenta la planificación de cada taller en Apéndices.

Es de suma importancia realizar una devolución continua, que “cada taller, en tanto microproceso de producción con objetivos específicos, tenga un cierre en sí mismo más allá de su eventual pertenencia a un ciclo de talleres” (Cano, 2012, p. 45). Es por ello que inicia en el primer taller y culmina en el cuarto, para que, mediante el señalamiento de los elementos emergentes, se posibilite la reflexión conjunta. Asimismo, se elaborarán trípticos que sistematicen lo trabajado y propongan estrategias de relacionamiento entre familiaS-escuela hacia una modalidad de engranaje. Dichos trípticos se presentarán como insumo de devolución a los participantes, de comunicación para otros sistemas familiares que no hayan podido participar de los encuentros presenciales y de asesoramiento institucional para futuras familias ingresantes al 1.º grado de Educación Primaria.

Finalizada la instancia de talleres, se aplicará un análisis comparativo, que servirá como herramienta para comprender los resultados emergentes de las convergencias y divergencias de las RS y sus contenidos en cada institución educativa, aplicando las mismas reglas de decisión en los discursos de las familiaS y referentes educativos. El abordaje analítico planteado permite ver cómo se organizan, jerarquizan y resignifican las RS, cumpliendo de esta forma con el tercer objetivo específico del presente pre proyecto.

Cronograma de ejecución

Acciones	1	2	3	4	5	6
Acercamiento a las instituciones y gestión de las autorizaciones y constancias de conformidad						
Presentación del proyecto y coordinación con directora y maestras						
Invitación a las familiaS mediante cuaderno de comunicación escolar						
Implementación de los talleres con familiaS						
Implementación del taller con los/as referentes educativos						
Implementación del taller conjunto (devolución final)						
Elaboración de informes y trípticos				*		

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El presente pre proyecto se enmarca bajo el Código de ética profesional del psicólogo/a del Uruguay (2011), y la intervención será promovida por los principios desarrollados en el Art. 1 de “responsabilidad, confidencialidad, competencia, veracidad, fidelidad y humanismo” (p. 11).

Teniendo presente que será ejecutado en instituciones educativas de primaria, se considera pertinente mencionar el Art. 53 que corresponde a instituciones públicas y/o privadas. Asimismo, su desarrollo y ejecución, quedará supeditado a la autorización de las

autoridades educativas que correspondan representadas por la DGEIP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria).

Por otra parte, se aplicará el régimen de la Ley de Protección de Datos Personales N.º 18.331 (IMPO, 2008) como principio de resguardo y seguridad de lo manifestado por los participantes, quienes serán informados de las propuestas y se les enviará el consentimiento informado correspondiente.

ANÁLISIS DE LA IMPLICACIÓN

Parte de los componentes éticos de la propuesta requiere profundizar en el análisis de la implicación. Para ello, en el presente apartado intentaré desplegar algunas reflexiones sobre mi tránsito formativo, delineando algunos recorridos de lo que fue mi trayectoria por la educación pública, desde mi nacimiento en Carmelo, mi paso por la escuela y el liceo público, como mi habitar en facultad. Buscaré desarrollar algunas nociones teóricas que fueron dejando resonancia, que es posible se desdibujen por momentos, puesto que se abren líneas de pensamiento de mi propia singularidad, entre mis inquietudes y lo académico.

Es en este sentido que me veo atravesada por el acontecer de subjetividades que resisten, que implican. Granesse (2018) plantea la implicación como “aquellas líneas que nos atraviesan y nos envuelven, que nos pliegan y nos hacen ocupar tal o cual punto de vista ante un determinado problema, son el punto de partida de todo análisis, de toda pregunta” (p. 13).

Existen diferentes líneas epistemológicas en psicología y educación, en las que se despliegan múltiples investigaciones e intervenciones, pero en consonancia con Coll (2004 citado por Rigo *et al.*, 2005), “no acumulamos, sino que cada vez que abordamos un tema refundamos todo, desde la terminología, el vocabulario, los conceptos, las teorías” (p. 9).

Este posicionamiento sobre el conocimiento también aparece en los estudios sobre familia-escuela, puesto que existen innumerables estudios que convergen en la importancia de fortalecer dicha relación y los impactos que ello atrae. Esto generó mi necesidad de intervenir, de pensar en lo situado, en el territorio, en familiaS de niñas y niños concretos, que participan en escuelas concretas, en una ciudad concreta, mi ciudad, Carmelo.

Se hace necesario comprender la práctica profesional en psicología como un caleidoscopio disciplinar que, a través de sus lentes teóricos específicos, permite observar

múltiples y cambiantes fenómenos. De este modo, la psicología genera diálogo y coconstruye puentes en relación interdisciplinaria para propiciar transformaciones.

RESULTADOS

En función de los objetivos trazados por el presente pre proyecto, se espera haber:

- Habilitado espacios de convivencia activa con el colectivo conformado por familiaS y referentes educativos.
- Desarrollado y fortalecido relaciones intersistémicas de engranaje
- Conocer las creencias, expectativas e imágenes que, como parte de sus RS, presentan las familiaS y referentes educativos acerca de lo que sucede con las niñas y niños que ingresan a 1.º grado de Educación Primaria.
- Identificado y sistematizado las convergencias y divergencias en lo público y privado y entre familiaS y referentes educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrić, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2022). *Marco Curricular Nacional*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP). (2022). *Educación Básica Integrada (EBI): Plan de estudios*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/Plan2023/Educacio%CC%81n%20Ba%CC%81sica%20Integrada%20Plan%20de%20estudios%202022%20v8.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE). (2024a). *Monitor Educativo: Informe individual por escuela. Escuela N.º 117, Carmelo (Colonia)*.
<https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/informesIndividuales/1105117.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2024b). Ordenanza N.º 14: *Reglamento para habilitación y autorización de centros educativos de Nivel Inicial y Primaria, Secundaria, Técnico Profesional Media o Terciaria y Formación en Educación*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/normativa/Ordenanza%2014%202024.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE). (s. f.). *Monitor Educativo: Consulta por escuela*.
<https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/buscarescuela>

Aguirre, M. y Fuhrman, D. (2022). El entramado educativo y la importancia de otras redes/dispositivos de sostén para niños, niñas y adolescentes. *Más allá de*

- circunstancias y ámbitos: Siempre educación*. Seminario “Fabiana Barrios”, celebración de los 20 años de Casa Lunas (pp. 20-29). Casa Lunas.
- Baeza, S. (2017). *El imprescindible puente familia-escuela: Estrategias e intervención psicopedagógica*. Aprendizajes Hoy.
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Una propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 590-610. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21070>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Cabella, W. (2007). *El cambio familiar en Uruguay: Una breve reseña de las tendencias recientes*. Ediciones Trilce.
- Capracio, R. A. (2019). Rol del psicólogo educativo en la transformación social. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 7(S1), 18-21. <https://doi.org/10.15649/2346030X.493>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22–51. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Cárcamo-Vásquez, H. y Méndez-Bustos, P. (2024). Relación familia-escuela, sí... pero no tanto. Representaciones sociales del profesorado en formación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 92-107. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2234>
- Colegio de Psicólogos del Uruguay. (2011). *Código de ética profesional del psicólogo*. Colegio de Psicólogos del Uruguay. <https://colegiopsicologos.gub.uy/documentos/CodigoEtica2011.pdf>
- Colás Bravo, P. (2013). *Modelos de participación que subyacen en la relación de las familias con los centros educativos de educación primaria* [ponencia]. II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE), Tarragona, España.
- Colás Bravo, P. y Contreras Rosado, J. (2013) La participación de las familias en los centros de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499.
- Colegio del Carmen. (2018). *Colegio del Carmen*. <http://colegiodelcarmen.edu.uy/cbc/>

- Equipo de Investigación sobre las Prácticas de Educadores Sociales y Psicólogos en el Sistema de Protección y el Sistema Penal Juvenil. (2017). *Prácticas profesionales: oficio, acción y afectación* [Borrador de trabajo interno]. Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Espinal, I., Gimeno Collado, A. y González Sala, F. (2004). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista Internacional de Sistemas*, 14, 21-33.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5042892>
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Ed.), *Pensamiento y vida social* (Tomo II, pp. 495-506). Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- González Cuberes, M. T. (1989). *El taller de los talleres: Aportes al desarrollo de talleres educativos* (1.ª ed.). Estrada.
- González Rey, F. L., Mitjáns Martínez, A. y Bezerra, M. (2016). Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 260-274.
<https://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/290/291>
- González Tornaría, M. del L., Wagner, A. y Saraiva Junges, L. A. (2015). *La colaboración entre familias y escuelas: Una guía para docentes*. Grupo Magro Editores.
- Granese, A. (2018). *Análisis de la implicación* [Apunte del curso Construcción de Itinerario, Universidad de la República Facultad de Psicología].
- Heidegger, M. (2001). *Construir, habitar, pensar* (E. Barjau, Trad.). En M. Heidegger, *Conferencias y artículos* (2.ª ed., Colección La Estrella Polar, vol. 30). Ediciones del Serbal. (Obra original publicada en 1951).
- Instituto Nacional de Estadística. (s. f.). *Perfil departamental: Colonia (Censo 2023)*.
<https://www5.ine.gub.uy/documents/CENSO%202023/Infograf%C3%ADas/Colonia.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Visualizador Censo 2023: Datos, gráficas y geoportal*. <https://www5.ine.gub.uy/documents/VisualizadorCenso2023.html>

- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómeno, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Pensamiento y vida social* (Tomo II, pp. 469-494). Paidós.
- Lampis, M. (2013). *Tratado de semiótica sistémica*. Ediciones Alfar.
- Marino Alves, C. (2024). *¿Cómo fortalecer el vínculo entre familias y escuelas?: aportes desde las representaciones sociales de familiares y educadores*. [Trabajo final de grado, Universidad de la República Uruguay, Facultad de Psicología].
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2), 1-25.
<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Mosca de Mori, A. y Santiviago, C. (2017). *Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional ocupacional de los jóvenes*. MIDES.
<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/610.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Oficina de Planeamiento y Presupuesto. (2019). *Municipio de Carmelo 2018-2019* (Programa Uruguay Integra, Dirección de Descentralización e Inversión Pública).
<https://www.opp.gub.uy/sites/default/files/documentos/2019-08/Carmelo.pdf>
- Pereira, G. L. (2024). *Análisis pedagógico de la práctica docente: Ensayo final. Pasaje de tramo Educación Inicial a primer grado y su abordaje en la Transformación Educativa* [Ensayo final, Administración Nacional de Educación Pública]. Repositorio CFE. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/3005>
- Percia, M. (2011). *Inconformidad: Arte, política, psicoanálisis*. Ediciones La Cebra.
- Pinillos Guzmán, M. (2020). Configuraciones de la familia en su diversidad. *El Ágora USB*, 20(1), 275-288. <https://doi.org/10.21500/16578031.4197>
- Plachot González, G. (2016). *Representaciones sociales de los maestros respecto a las configuraciones familiares de los alumnos: Su variabilidad contextual en el caso de niños que logran promoción con matices de sobresaliente* [Tesis de maestría, Universidad Católica del Uruguay, Facultad de Psicología].
- Rigo Lemini, M. A., Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista*

- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial.
- Rodríguez Martínez, M. D. (2022). *Relación familia-escuela y orientación educativa: Representaciones sociales de docentes y orientadora en la I.E.D Miguel Samper Agudelo de Guaduas, Cundinamarca* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
<https://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18020>
- Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M. (2007). *Representaciones sociales: Teoría e investigación* (1.ª ed.). Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, C. (2008). La familia: conceptos, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, 1, 15-22. <https://www.edumargen.org/docs/2018/curso44/intro/apunte04.pdf>
- Sánchez, S. (2020). Cambio de paradigmas en el derecho de familia. *Cuadernos del CLAEH*, 39(111), 153-165.
<https://ojs.claeh.edu.uy/publicaciones/index.php/cclaeh/article/view/437>
- Selvini Palazzoli, M., Cirillo, S., D'Etorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F. y Nichele, M. (2004). *El mago sin magia: Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Paidós. (Obra original publicada en 1986).
- Uruguay. (2008). Ley N.º 18.331: *Protección de Datos Personales y Acción de Hábeas Data*. IMPO-Centro de Información Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>
- Vidal, R. (2001). *Conflicto psíquico y estructura familiar: Sistemas abiertos. Interacciones entre consciente e inconsciente, realidad psíquica y realidad, determinismo y azar*. Psicólogos.
- von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones* (J. Almela, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1968).
- Watzlawick, P. (1995). *El sinsentido del sentido: El sentido del sinsentido*. Herder

APÉNDICE

APÉNDICE A:

Presentación de los talles.

Este apéndice detalla la propuesta metodológica de los talleres grupales previstos en la intervención, especificando consignas, dinámicas y tiempos de trabajo. Se describen cuatro talleres: dos con las familiaS, uno con los/as referentes educativos y en el taller final se trabajará en conjunto, ya que el objetivo de esta intervención es promover y fortalecer la relación intersistémica entre familiaS y referentes educativos. Además, se explicita el modo en que serán analizadas las RS, incluyendo la identificación de contenidos, jerarquías, núcleo central y elementos periféricos, así como sus comportamientos hegemónicos, emancipados y polémicos mediante recursos como tarjetas, historias, nubes de palabras y análisis del discurso.

Primer taller

Hilando entre lazos, expectativas y representaciones

Apertura (20’): Se invita a las familiaS a formar una ronda y realizar una presentación por parejas. Les solicitamos que intercambien nombres, actividades favoritas y el nombre de su hija o hijo. A continuación, cada uno/a tendrá que presentar a su compañero/a en el grupo, contando lo solicitado.

Desarrollo (50’): Se enuncia la consigna: *¿Qué ideas, palabras o imágenes se nos presentan cuando pensamos en niñas y niños que ingresan a primer año escolar?* Se entregan 4 tarjetas por persona para escribir una palabra por tarjeta. Después, se solicita agrupar y elaborar una historia con esas producciones. Se recogen las historias y, en conjunto, se crea una nube de palabras con todas las tarjetas.

Devolución (20’): Se realizan señalamientos de los emergentes grupales en función de lo trabajado, y se promueve a la reflexión y elaboración de nuevas conceptualizaciones como nueva producción grupal.

Segundo taller

Entretejiendo representaciones

Apertura (20’): En este segundo encuentro, con las familiaS, se retoma la dinámica inicial considerando posibles nuevas incorporaciones. En esta ocasión se solicita pensar en un animal que represente a la persona y otro que represente a su hija o hijo, explicando las características en común, puede ser física, de comportamiento o por algo que les guste.

Desarrollo (50’): Tomando como insumo lo trabajado en la instancia inicial, se devuelven las historias del taller anterior y se solicita escribir un desenlace enfocado en situaciones educativas. Se presentan los resultados y se realiza una puesta en común para agrupar situaciones similares.

Devolución (20’): Se realizan señalamientos de los emergentes grupales a partir de los desenlaces y los agrupamientos construidos, habilitando la reflexión sobre interpretaciones y tensiones identificadas.

Tercer taller

Hilando entre lazos, entretejiendo representaciones

Apertura (15’): Se invita a los/as referentes educativos, a formar una ronda, donde se les explica que el taller consiste en explorar las representaciones que ellos/as tienen sobre lo que se espera de las niñas y niños al ingreso del 1.º grado.

Desarrollo (60’): Se entregan 4 tarjetas por persona. En la primera se escribe “Niñas y niños de 1.º grado”. En la segunda, se solicita una primera asociación. En la tercera y cuarta, nuevas asociaciones, cada una derivada de la relación con los elementos

previos y su propia relación asociativa. Luego se solicita que intercambien y realizan un conjunto de pares de palabras similares, seleccionando los pares que se consideren más importantes. Por último, se solicita escribir un desenlace enfocado en situaciones educativas.

Devolución (15’): Se realizan señalamientos de los emergentes grupales en función de las asociaciones priorizadas y los desenlaces producidos por los/as referentes educativos, promoviendo la reflexión sobre nuevas conceptualizaciones.

Cuarto taller

Trazando puentes, componiendo lo común.

Apertura (20’): Para comenzar este cuarto y último encuentro, que también puede incluir a familiaS que no participaron antes, se incluirá a los/as referentes educativos. Se inicia con una dinámica de ovillo, que consiste en decir su nombre y, sujetando la punta del hilo, se lanza a otro participante. Quien recibe el ovillo repite el procedimiento, hasta que todos y todas se hayan presentado. Al finalizar, se conserva la red en forma de telaraña para invitar a reflexionar sobre la importancia del trabajo grupal y del tejido social.

Desarrollo (50’): A continuación, se presenta la nube de palabras construida a partir de los talleres previos y se entrega un pequeño texto inductor elaborado con los insumos. Se abre un intercambio respecto de posibles modificaciones de percepciones, expectativas y opiniones.

Devolución (20’): Se realizan señalamientos de los emergentes integrados de familiaS y referentes educativos, sintetizando convergencias y divergencias trabajadas. Se dialoga sobre lo producido y se presentan las pautas del modelo de engranaje, habilitando la reflexión compartida. Se invita a pensar y acordar dinámicas concretas orientadas a objetivos comunes y a una colaboración activa.

Para la recolección² de RS, según Abric (2001), se parte de dos componentes: el contenido y su estructura interna. La aproximación multimetodológica organiza jerárquicamente los elementos identificados, verifica su centralidad y determina el núcleo central.

Para explorar las RS que las familiaS presentan sobre el ingreso a 1.º grado, en el primer taller, se trabajará con tarjetas. La intención es recolectar contenidos de la representación, agruparlos por jerarquía y elaborar una historia que será reutilizada en el segundo taller. Con dichas tarjetas se utilizará ATLAS.ti³ para crear una nube de palabras que permita visualizar la frecuencia de los contenidos producidos.

Para avanzar en la identificación de estructura, organización y núcleo central, y aproximar los contenidos discursivos, se solicitará que, con lo recolectado en el primer taller, elaboren un desenlace con fines educativos. Con ello se buscará identificar contenidos hegemónicos, emancipados y polémicos.

Con los referentes educativos se utilizará el método de la carta asociativa (Abric, 2001) con intención de recolectar los contenidos de la representación, agruparlos por jerarquía e identificar sus elementos centrales y periféricos. Luego se solicitará elaborar una historia con fines educativos para comprender los contenidos hegemónicos, emancipados y polémicos.

Se prevé la devolución del cuarto taller desde el análisis de la argumentación resultante (Abric, 2001, p. 72) del conjunto de los talleres. En el estudio del contenido de las representaciones, su estructura e identificación de elementos, se realizará un tratamiento analítico sobre lo trabajado. Se iniciará con el método de los esquemas cognitivos de base, estudiando los tipos de relación entre ítems que se desprenden de los conjuntos de asociaciones y agrupando las relaciones más importantes. Por otra parte, se utilizará la técnica de cuestionamiento del núcleo central, articulando lo previamente analizado y creando un pequeño texto inductor que permita verificar la correspondencia con la representación del objeto estudiado. Todo ello se visualizará con una nube de palabras construida previamente, a fin de reunir los contenidos abordados y trabajarlos en conjunto en el cuarto taller.

² Término referido al análisis de las RS.

³ ATLAS.ti: es un software que organiza, codifica y analiza datos, utilizando herramientas de categorías, además de consultas y trazabilidad de proceso analítico.

APÉNDICE B:

Carta modelo para presentación del proyecto

Este apéndice incluye la carta dirigida a las direcciones correspondientes de cada centro educativo. Su finalidad es presentar formalmente el proyecto de intervención, enmarcar su objetivo que es, promover acciones que contribuyan a fortalecer la relación familiaS-escuela, para el desarrollo integral de niñas y niños en su proceso de socialización y aprendizaje. Para ello propone la realización de cuatro talleres coordinados con la institución. Se explicitan los actores involucrados, las condiciones éticas de la intervención y la disposición a mantener una reunión para acordar la implementación.

Carmelo, ____ de _____ de ____

A la Dirección de _____

Me dirijo a usted a fin de presentar el proyecto de intervención Trazando puentes, construyendo engranajes: ¿Qué se espera de las niñas y niños en su ingreso a 1.º grado de Educación Primaria? Tiene como objetivo promover acciones que contribuyan a fortalecer la relación familias-escuela, para el desarrollo integral de niñas y niños en su proceso de socialización y aprendizaje.

La propuesta contempla la realización de cuatro talleres secuenciados, con frecuencia mensual y una duración aproximada de 90 minutos, al comienzo del año lectivo. Los horarios se ajustarán a la disposición y coordinación del centro, con el objetivo de facilitar y promover la participación. Participarán, por un lado, las familias de los estudiantes recientemente ingresados y, por otro, sus referentes educativos, incluyendo maestras de clase, auxiliares pedagógicas si las hubiera y la maestra directora.

La intervención se rige por el Código de Ética profesional y por la Ley N.º 18.331 de Protección de Datos Personales. La participación es voluntaria.

Quedo a disposición para mantener una reunión breve en la que podamos revisar el cronograma tentativo.

A la espera de una respuesta favorable.

Sin otro particular, saludo atentamente.

Firma: _____ Nombre y Apellido: _____

Tel.: _____ Correo electrónico: _____

APÉNDICE C:

Constancia de conformidad de las instituciones educativas

Este apéndice incluye la constancia de conformidad institucional con el formato de autorización que firma la Dirección de cada centro educativo para habilitar la realización del proyecto en la institución.

La Dirección de _____ autoriza la implementación del proyecto antes descrito en esta institución.

Firma (Dirección): _____

Sello del centro: _____

Fecha: ____/____/____

APÉNDICE D:

Modelo de carta de invitación para familias de estudiantes de 1.º grado.

Este apéndice incluye el modelo de carta destinada a las familiaS de niñas y niños que inician en el 1.º grado de Educación Primaria. La carta comunica que el objetivo del proyecto es acompañar a las familias y a la escuela en este primer año, creando espacios de diálogo grupales a fin de apoyar a las niñas y los niños en el comienzo de esta etapa. También informa la propuesta de talleres mensuales, anticipa la modalidad de participación y detalla la información práctica (fechas, horarios y lugar). Por otro lado, deja constancia del carácter voluntario de la participación, sus condiciones éticas y de protección de datos personales. Por último, se incluye un registro sencillo de asistencia a los talleres, que releva nombre, contacto y firma de las personas participantes, junto con la fecha.

Carmelo, ____ de _____ de ____

Por la presente, te invitamos a participar del proyecto Trazando puentes, construyendo engranajes: ¿Qué se espera de las niñas y niños en su ingreso a 1.º grado de Educación Primaria?, que se realizan en _____. El objetivo es acompañar a las familias y a la escuela en este primer año, creando espacios de diálogo grupales a fin de apoyar a las niñas y los niños en el comienzo de esta etapa.

La propuesta incluye tres talleres secuenciados con frecuencia mensual, de 90 minutos cada uno. Las fechas y horarios se detallan a continuación:

- Taller: Hilando entre lazos, expectativas y representaciones.

Fecha: ____/____/____ Hora: __ : __

- Taller: Entretejiendo representaciones:

Fecha: ____/____/____ Hora: __ : __

- Taller: Trazando puentes, componiendo lo común.

Fecha: ____/____/____ Hora: __ : __

La participación es voluntaria. La intervención cumple con el Código de Ética profesional y con la Ley N.º 18.331 de Protección de Datos Personales. Al inicio de la actividad entregamos la Hoja de información y el consentimiento informado para su lectura y firma.

Agradecemos que confirmen su asistencia completando el formulario de *confirmación de asistencias*. El primer encuentro está previsto para la fecha: ____/____/____ hora: __ : __ en _____.

Quedamos a disposición para cualquier consulta y agradecemos desde ya su participación.

Saludamos atentamente,

Firma: _____.

Confirmación de asistencia

- Sí, asistiré al Taller N.º _____

Nombre y apellido: _____ Tel.: _____

Firma: _____ Fecha: ____/____/____

ANEXO

Consentimiento Informado (Copia para participantes)

Acepto participar en la intervención Trazando puentes, construyendo engranajes: ¿Qué se espera de las niñas y niños en su ingreso a 1.º grado de Educación Primaria? y la institución _____. Como participante, [resumir en forma breve las actividades].

Declaro que:

- He leído la hoja de información y se me ha entregado una copia de la misma, para poder consultarla en el futuro.
- Entiendo que mi participación es voluntaria y libre, y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que ello cause perjuicio alguno sobre mi persona.
- Entiendo que no obtendré beneficios directos en forma de una remuneración material a través de mi participación, y que, en caso de sentir alguna incomodidad o malestar, se me ofrecerá la atención adecuada.
- Estoy informado sobre el tratamiento confidencial y anónimo con el que se manejarán mis datos personales.
- Entiendo que, en caso de tener dudas, puedes contactar con el/la investigador/a responsable, para realizar preguntas y resolver mis dudas sobre el estudio y mi participación en el mismo.
- Entiendo que al dar mi consentimiento no renuncio a ninguno de mis derechos.

Expresando mi consentimiento, firmo este documento, en la fecha _____ y localidad _____:

Firma de el/la
participante:

Aclaración de firma:

Firma de el/la
interventor/a:

Aclaración de firma

Hoja de Información

Título: “Trazando puentes, construyendo engranajes: ¿Qué se espera de las niñas y niños en su ingreso a 1.º grado de Educación Primaria?”

Institución: Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Centro/grupo de investigación: Facultad de Psicología, Universidad de la República, Trabajo Final de Grado.

Fuente de financiación: Sin financiación

Número de constancia de registro ante el MSP: _____

Número de expediente del Comité de Ética de Investigación: _____

Datos de contacto del/de la interventor/a responsable: _____

La presente intervención tiene como objetivo acompañar a las familias y a la escuela en este primer año, creando espacios de diálogo grupales a fin de apoyar a las niñas y los niños en el comienzo de esta etapa. Si aceptas participar en la intervención, la propuesta contempla la realización de tres talleres secuenciados, con frecuencia mensual y una duración aproximada de 90 minutos. Los mismos se llevarán a cabo: Fecha: ____/____/____ Hora: __ : __, Fecha: ____/____/____ Hora: __ : __, Fecha: ____/____/____ Hora: __ : __.

Toda la información obtenida será almacenada y procesada en forma confidencial y anónima. Solo el equipo de intervención tendrá acceso a los registros que se realicen, y en ningún caso se divulgará información que permita la identificación de los participantes, a menos que se establezca lo contrario por ambas partes.

Tu participación no tendrá beneficios directos para ti, aunque contribuirá a desarrollar acciones que promuevan el fortalecimiento de la relación familias-escuela en este primer año, creando espacios de diálogo grupales a fin de apoyar a las niñas y los niños en el comienzo de esta etapa. La participación en la intervención es voluntaria y libre, por lo que puedes abandonar la misma cuando lo desees, sin necesidad de dar explicación alguna.

Este tipo de estudios tiene una baja probabilidad de generar riesgos/incomodidades/molestias/malestar. En caso de que esto ocurra, la persona responsable _____ se compromete a coordinar con los servicios de atención de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República y/o al servicio de salud al que estés asociado/a.

Si existe algún tipo de dudas sobre cualquiera de las preguntas o sobre cuestiones generales acerca del cuestionario y/o la intervención, puede consultar directamente a la persona responsable _____. También puede realizar preguntas luego del estudio, llamando al teléfono o escribiendo al correo electrónico que figura en el encabezado de la presente hoja de información.

Nombre interventor/a responsable: _____

Firma: _____ Fecha: ____/____/____