



**DOCUMENTOS DE
INVESTIGACIÓN**
UNIVERSIDAD DE SAN ISIDRO

ISSN 2796-809X

Año V
MAYO
2025

NÚMERO 21

Eduardo Humphreys

EL OFICIO DE ESTUDIAR EN LA SECUNDARIA NOCTURNA: TRAYECTORIAS, ANSIEDADES Y EMOCIONES EN JUEGO

EQUIPO DE TRABAJO

Director

Dr. Davide Ciuna

Consejo Editorial

Enrique Del Percio

Jerónimo Biderman Núñez

Laura Ochoa

Constanza Barbato

Marcos Mutuverría

María Victoria Zarabozo

Héctor Luis Trillo

El contenido de los artículos no refleja la opinión editorial de Documentos de Investigación ni de la Universidad de San Isidro. Por lo tanto, los editores no son responsables de las formas de expresión y usos del lenguaje que utilizan los autores, aunque el Consejo Editorial recomienda atenerse a la normativa del idioma castellano o del portugués, cuando así corresponda.

Documentos de investigación es una publicación de la Universidad de San Isidro "Dr. Plácido Marín".

Dirección: Av. Del Libertador 17.175, Béccar, San Isidro, Provincia de Buenos Aires, Argentina | Código Postal: 1642 | Teléfono: 4732-3030

Correo electrónico: documentosdeinvestigacion@usi.edu.ar

ISSN 2796-809X



EL OFICIO DE ESTUDIAR EN LA SECUNDARIA NOCTURNA: TRAYECTORIAS, ANSIEDADES Y EMOCIONES EN JUEGO

Eduardo Humphreys¹

eduhump@gmail.com

¹ Maestrando en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF). Profesor Universitario en Ciencias de la Educación (UAI), Abogado (UBA) y Profesor Universitario para la Educación Secundaria y Superior (USI).

EL OFICIO DE ESTUDIAR EN LA SECUNDARIA NOCTURNA: TRAYECTORIAS, ANSIEDADES Y EMOCIONES EN JUEGO

Resumen

El presente artículo analiza el papel de las ansiedades, entendidas como una emoción clave, en la configuración del oficio de estudiar en la educación secundaria nocturna, situando esta problemática en el cruce entre las trayectorias escolares y las condiciones institucionales en las que se inscriben. El estudio de caso que permite indagar esta cuestión fue realizado en una escuela de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el transcurso del ciclo lectivo 2024 en el marco del proyecto de investigación “Acercamiento a Trayectorias Educativas Diversas: El Oficio de Estudiar en la Educación Secundaria Nocturna” impulsado por la Secretaría de Investigación de la Universidad de San Isidro: Dr. Plácido Marín y dirigido por la Mg. Viviana Afonso. El mismo aborda las experiencias de estudiantes adolescentes, jóvenes y adultos en sus recorridos educativos, articulando lo subjetivo con lo político-institucional y, a su vez, considerando que el planeamiento y la gestión de políticas educativas integran la dimensión emocional como componente estructurante de las trayectorias, poniendo en diálogo estas circunstancias con los debates y las líneas de pensamiento más destacadas de la actualidad sobre las trayectorias educativas, gobernabilidad democrática, inclusión y planificación situada.

Palabras clave: oficio de estudiar, ansiedad académica, gestión educativa, trayectorias educativas, planeamiento situado, gobernabilidad educativa.

Introducción

La educación secundaria nocturna constituye un espacio profundamente atravesado por las desigualdades estructurales que configuran el mapa social contemporáneo. Lejos de tratarse de un simple dispositivo compensatorio, este formato escolar se inscribe en una trama institucional densa, en la que confluyen demandas sociales insatisfechas, trayectorias vitales interrumpidas y la aspiración de acceder a derechos largamente postergados (Bosio, 2018). En este marco, las emociones y las ansiedades que atraviesan el oficio de estudiar no pueden entenderse como elementos residuales, sino como dimensiones centrales que interpelan tanto el planeamiento como la gestión de las políticas educativas (Abraham, 2024, Tenti Fanfani, 2008).

Desde una perspectiva que integra lo subjetivo con lo estructural, este artículo analiza las experiencias emocionales, en particular las ansiedades, de estudiantes adolescentes,

jóvenes y adultos que cursan sus estudios en el turno nocturno de una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La hipótesis central del trabajo sostiene que las políticas educativas no deben limitarse a garantizar el acceso formal a la escolaridad, sino que deben también crear marcos institucionales que reconozcan y aborden las complejidades emocionales, como las ansiedades, que acompañan el sostenimiento del oficio de estudiar en condiciones diversas.

En este sentido, resulta imprescindible reponer una mirada crítica sobre los modelos de planificación y gestión que han estructurado históricamente las respuestas del sistema educativo. Tal como lo señala Fernández Lamarra (2006), el planeamiento educativo requiere hoy repensarse como una herramienta situada, capaz de articular racionalidades técnicas con demandas sociales concretas y con los saberes de los actores involucrados. En línea con ello, Pérez Centeno (2016) explica que el desafío contemporáneo reside en diseñar políticas eficaces que posibiliten construir sentidos compartidos que habiliten transformaciones pedagógicas sostenibles.

Con esta idea rectora en mente, el presente trabajo se inscribe en una línea de indagación que busca articular el análisis de las trayectorias escolares con los marcos más amplios de gobernanza educativa, explorando de qué modo las condiciones institucionales, las lógicas de gestión y las orientaciones del planeamiento inciden en las experiencias emocionales de quienes estudian. Desde esta perspectiva, el artículo propone una aproximación situada que permita interrogar las formas en que las políticas educativas pueden (o no) hacerse cargo del “pulso de lo invisible” que late en las escuelas: aquello que no siempre se nombra, pero que condiciona radicalmente el derecho a la educación (Humphreys, 2025).

Marco teórico

El interés por las trayectorias escolares en contextos de vulnerabilidad ha adquirido creciente relevancia en el campo de las políticas educativas, especialmente en relación con los desafíos de la inclusión, la gobernabilidad y la gestión democrática del sistema. Este paper se inscribe en una línea que busca articular el análisis de las experiencias subjetivas —en particular las emociones y ansiedades que atraviesan el oficio de estudiar— con los debates contemporáneos sobre planeamiento y gestión educativa (García, 2022; Ortiz & Vota Santillán, 2021; Dueñas & De Benedetti, 2023).

El concepto de oficio de estudiar, retomado de Coulon (1995, 2005) y Perrenoud (2006), entre otros, resulta clave para comprender el conjunto de saberes, disposiciones y

estrategias que los sujetos deben desplegar para insertarse en un universo institucional con reglas propias. Este oficio no se reduce al dominio de contenidos académicos, sino que implica una apropiación simbólica del rol de estudiante, enmarcada por las condiciones materiales y simbólicas de existencia y también por los vínculos institucionales.

En ese sentido, el análisis de las trayectorias escolares permite superar la mirada lineal sobre los recorridos educativos, integrando discontinuidades, retornos y resignificaciones (Sautu et al., 2005; Rodríguez Sosa, 2014). Más aún, abre la posibilidad de visibilizar cómo los sujetos gestionan, desde su lugar, las exigencias del sistema educativo en contextos marcados por la desigualdad en el encuadre de políticas educativas que constituyen caminos y andamiajes del recorrido educativo y propician condiciones estructurales, institucionales y biográficas que inciden en el aprendizaje (Terigi, 2009).

Desde una perspectiva de política educativa, esta mirada se complementa con el enfoque de planeamiento situado y gestión contextualizada. Para Fernández Lamarra (2006), el planeamiento educativo no puede pensarse como una simple proyección normativa, por el contrario debe observarse como una herramienta crítica que articule conocimiento técnico, participación institucional y visión estratégica. En tal sentido, la planificación debe reconocer la complejidad de los escenarios actuales y reconstruirse como proceso político, técnico y participativo en permanente tensión con la realidad social.

Asimismo, Kaplan (2022) sostiene que la tarea de planificar en educación exige reimaginar el sentido mismo de las instituciones educativas, incorporando dimensiones habitualmente desatendidas como la emocionalidad, los vínculos y las narrativas de los actores. Desde esta perspectiva, se propone superar el enfoque tecnocrático y avanzar hacia modelos de planificación y el desarrollo de políticas educativas que se orienten al fortalecimiento del sentido institucional como espacio de ciudadanía.

En el plano de la gestión educativa, esta perspectiva se distancia de la lógica gerencialista de la “Nueva Gestión Pública” -fuertemente criticada por Verger y Normand (2015)- para recuperar una concepción democrática de la administración, entendida como proceso relacional, situado y comprometido con la justicia educativa. Tal como señala Fernández Lamarra (2003), la gestión no puede escindirse de lo pedagógico, ni de lo político, ya que es en esa articulación en donde se juegan las posibilidades reales de transformación.

En este marco, la categoría de gobernabilidad educativa permite abordar las condiciones institucionales y los márgenes de acción para producir cambios significativos en los sistemas escolares. Según Filmus (1996) y Dubet (2004), la gobernabilidad democrática supone la construcción de consensos, la participación activa de los actores escolares y el reconocimiento de los saberes situados. Esto es particularmente relevante en el ámbito de la educación nocturna, donde las condiciones materiales, organizacionales y vinculares afectan directamente la posibilidad de sostener trayectorias educativas.

Por último, el presente trabajo recupera la dimensión emocional y afectiva como componente estructural del proceso educativo. Diversos estudios han advertido que las emociones no sólo acompañan el oficio de aprender, sino que lo configuran: modulan la motivación, afectan la continuidad escolar y condicionan la apropiación del rol de estudiante (Bracchi, 2016; Afonso, 2022, Kaplan, 2022).

En tal sentido resulta oportuno destacar que la ansiedad se define como una emoción compleja que implica una sensación de inquietud, aprensión o temor hacia situaciones futuras que se perciben como inciertas o amenazantes. Este estado emocional puede manifestarse en diversos niveles: cognitivo, a través de pensamientos preocupantes, y físico, con síntomas de tensión y estrés (Llera, 2017). En el ámbito educativo, la ansiedad puede estar asociada a factores como las presiones académicas, las expectativas personales y las demandas sociales, generando un impacto significativo en el bienestar y rendimiento de los estudiantes. Además, este concepto refleja una experiencia subjetiva individual, estrechamente vinculada a las condiciones estructurales del sistema educativo, lo que, a todas luces, influye en la manera en que los estudiantes gestionan su trayecto escolar (Afonso, 2022).

Desde esta perspectiva, la ansiedad escolar, en particular, aparece como una manifestación transversal que condensa tensiones estructurales, historias escolares previas y exigencias contemporáneas que desbordan el ámbito pedagógico (Schmidt & Shoji Muñoz, 2018; Bertoglia Richards, 2008). Las políticas educativas, por tanto, precisan reconocer la dimensión emocional y ansiógena de las trayectorias estudiantiles, promoviendo marcos institucionales que garanticen el acceso, la continuidad y el exitoso egreso escolar y, al mismo tiempo apoyen a los estudiantes en su gestión emocional para el efectivo desarrollo de competencias emocionales (Kaplan, 2022; Kaplan & Szapu, 2020; Kaplan & Arévalos, 2021; Kaplan & otros, 2022; Kaplan, Szapu & Arévalos, 2023, Goleman, 1996).

Articular estas dimensiones -trayectorias, gestión, planeamiento y gobernabilidad- con el análisis de las emociones y ansiedades permite complejizar la mirada sobre el derecho a la educación en contextos vulnerabilizados, y habilita una reflexión más profunda sobre el modo en que las instituciones escolares diseñan, gestionan y sostienen el lugar del estudiante en sus múltiples formas posibles.

Metodología

El presente estudio constituye un avance de la investigación enmarcada en el proyecto “Acercamiento a Trayectorias Educativas Diversas: El Oficio de Estudiar en la Educación Secundaria Nocturna”, impulsado por la Secretaría de Investigación de la Universidad de San Isidro “Dr. Plácido Marín” y dirigido por la Mg. Viviana Afonso. La estrategia metodológica adoptada es de corte exploratorio-descriptivo, con un diseño mixto, orientado a captar las experiencias subjetivas de los estudiantes en su contexto institucional concreto. Como técnica principal se empleó el estudio de caso (Yin, 2009), aplicado a una institución de educación secundaria nocturna de gestión estatal, perteneciente al Distrito Escolar 1 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La muestra fue no probabilística, determinada por conveniencia y participación voluntaria. De un total de 103 estudiantes matriculados en el ciclo lectivo 2024, participaron aquellos que decidieron hacerlo de manera libre y consciente, a partir de una convocatoria institucional abierta. Este tipo de abordaje, si bien no permite generalizar los resultados a la totalidad de la población estudiantil del turno nocturno, habilita una comprensión situada del fenómeno, en diálogo con las trayectorias y condiciones reales que configuran el acto de estudiar en dicho contexto (Stake, 2007; Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2023).

Se trabajó con un conjunto de 21 estudiantes (9 varones y 12 mujeres), cuyas edades oscilan entre los 16 y los 45 años, distribuidos en los cinco años del nivel secundario. La recolección de datos incluyó una encuesta estructurada con preguntas abiertas y cerradas, entrevistas semidirigidas, y el análisis interpretativo de fragmentos narrativos. Estas herramientas fueron diseñadas con el objetivo de relevar emociones, motivaciones, obstáculos y anclajes afectivos en relación con la experiencia escolar, en diálogo con dimensiones estructurales como el trabajo, el género y la organización familiar.

En línea con una lógica de producción de conocimiento comprometida con el campo educativo, este diseño metodológico busca también nutrir la toma de decisiones institucionales, aportando insumos para repensar estrategias de gestión pedagógica y

planificación contextualizada (Fernandez Lamarra, 2006; Pérez Centeno, 2016; Aguerro, 2014).

Caracterización de la muestra y distribución por género, edad y año escolar

A continuación se presenta una sistematización cuantitativa básica de los datos recabados, útil para contextualizar los hallazgos cualitativos posteriores:

Cuadro 1. Distribución de estudiantes según género, edad promedio y año escolar

Género	N	Edad Promedio	1º Año	2º Año	3º Año	4º Año	5º Año
Mujeres	12	31 años	2	1	2	4	3
Hombres	9	30 años	2	2	1	2	2

Fuente: elaboración propia a partir del relevamiento empírico (2024).

Esta distribución permite observar una mayor presencia femenina en los niveles más altos, con una tendencia a sostener la escolaridad incluso en condiciones adversas. La edad promedio superior a los 30 años indica también un perfil de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas o reanudadas en la adultez, en línea con lo señalado por Terigi (2007) respecto del carácter no-lineal de las trayectorias en la educación secundaria de adultos.

Dimensiones y patrones de la ansiedad académica: un análisis situado

El análisis de los datos recabados a partir de encuestas, entrevistas y relatos espontáneos de estudiantes permite identificar regularidades y diferencias significativas en torno a la ansiedad académica como fenómeno transversal. A continuación, se presentan los resultados sistematizados según variables clave: causas, efectos, género, edad y año escolar.

Cuadro 2. Causas de ansiedad en estudiantes de 16 a 19 años por frecuencia en los relatos

Motivo que origina ansiedad	Frecuencia relativa en los relatos (%)
Adaptación a los estudios y al entorno institucional	30%
Temor a fracasar	25%
Falta de experiencia en la gestión del tiempo y la organización personal	20%
Influencia de factores sociales y familiares (expectativas, tensiones en el hogar, etc.)	25%

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento empírico (2024).

Es importante destacar preliminarmente que, en el marco del presente trabajo, se optó por distinguir metodológicamente entre adolescentes (16 a 19 años) y adultos (20 a 45 años), tomando como referencia la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson (1993), quien define la adolescencia como el período marcado por el conflicto entre *identidad y confusión de roles*, mientras que la adultez temprana y media se caracteriza por tensiones entre *intimidación e aislamiento* y *generatividad frente al estancamiento*. Esta perspectiva permite interpretar cómo las trayectorias educativas se ven atravesadas por configuraciones subjetivas diferenciadas según la etapa vital.

El cuadro muestra las principales causas de ansiedad identificadas en los relatos de los estudiantes de 16 a 19 años. La adaptación a los estudios y al entorno escolar es el factor más frecuente, con una presencia destacada en las narrativas de los entrevistados, reflejando las dificultades iniciales que enfrentan los adolescentes al ingresar a la educación secundaria nocturna. La presión por el rendimiento académico y el temor a no cumplir con las expectativas también ocupa un lugar relevante, lo que evidencia la ansiedad asociada con el desafío de equilibrar los estudios con la vida personal y las expectativas sociales. Además, la falta de experiencia en la gestión del tiempo, combinada con factores sociales y familiares, como las tensiones en el hogar y las expectativas externas, contribuyen significativamente al malestar emocional de este grupo etario. Estos resultados reflejan cómo las primeras etapas de la educación secundaria nocturna implican un proceso de adaptación complejo, en el que los estudiantes experimentan altos

niveles de ansiedad debido tanto a los retos internos como a los factores externos que influyen en su vida cotidiana.

Cuadro 3. Causas de ansiedad en estudiantes de 20 a 45 años por frecuencia en los relatos

Motivo que origina ansiedad	Frecuencia relativa en los relatos (%)
Conciliación entre estudios y trabajo	30%
Responsabilidades familiares (cuidado de hijos o personas a cargo)	25%
Necesidad de generar ingresos mientras se cursa la secundaria	20%
Miedo a volver a estudiar después de un largo período sin escolarización formal	15%
Presión por mejorar la situación laboral y económica a través de la finalización de los estudios	10%

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento empírico (2024).

En comparación, el cuadro correspondiente a los estudiantes de 20 a 45 años muestra que las causas de ansiedad están principalmente relacionadas con factores externos, como la conciliación entre los estudios y el trabajo, y las responsabilidades familiares. La presión por generar ingresos mientras se continúa con la educación se presenta como un factor central en los relatos, reflejando la tensión que experimentan los adultos al intentar equilibrar sus obligaciones laborales y académicas. La ansiedad también surge del miedo a volver a estudiar después de un tiempo de interrupción, lo que se relaciona con inseguridades sobre sus capacidades académicas y la adaptación al contexto educativo. Además, la necesidad de obtener una educación secundaria para mejorar la situación laboral y económica incrementa la presión emocional de este grupo. Estos factores muestran cómo las trayectorias educativas de los adultos en la educación secundaria nocturna se ven marcadas por una serie de desafíos contextuales y personales que generan un malestar emocional significativo, afectando su bienestar y su rendimiento académico.

Cuadro 4. Incidencia según año escolar

Causa de ansiedad	1º Año (%)	2º Año (%)	3º Año (%)	4º Año (%)	5º Año (%)
Adaptación a los estudios y el entorno escolar	31%	27%	20%	12%	10%
Temor a no cumplir con expectativas	36%	28%	20%	9%	7%
Falta de experiencia en la gestión del tiempo y la organización personal	30%	28%	25%	11%	6%
Influencia de factores sociales y familiares (expectativas, tensiones en el hogar, etc.)	29%	25%	21%	15%	10%
Conciliación entre estudios y trabajo	12%	19%	31%	22%	16%
Responsabilidades familiares (cuidado de hijos o familiares)	7%	13%	18%	34%	28%
Miedo a volver a estudiar después de un largo período sin escolarización formal	8%	14%	18%	29%	31%
Necesidad de generar ingresos mientras se cursa la educación secundaria	10%	18%	26%	28%	18%
Presión por mejorar la situación laboral y económica a través de la finalización de los estudios	7%	14%	22%	26%	31%

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento empírico (2024).

Como se aprecia en la lectura del cuadro 4, en los primeros años (1º a 3º), la ansiedad está mayormente relacionada con la adaptación al entorno escolar, el temor a no cumplir con expectativas, la presión por el rendimiento académico y la falta de experiencia en la gestión del tiempo. Estos factores son más relevantes al inicio de la trayectoria educativa, cuando los estudiantes se enfrentan a nuevos desafíos y a la necesidad de equilibrar sus responsabilidades académicas con otras demandas personales.

A medida que los estudiantes avanzan en la cursada (4º y 5º años), las causas de ansiedad tienden a transformarse, reflejando la complejidad creciente de sus trayectorias. La conciliación entre los estudios y el trabajo, junto con las responsabilidades familiares, se convierten en preocupaciones más prominentes, ya que los estudiantes adultos deben balancear sus estudios con la necesidad de generar ingresos y atender a sus responsabilidades familiares. Además, el miedo a volver a estudiar, después de haber estado ausentes del sistema educativo formal durante algún tiempo, incrementa la ansiedad en los últimos años de la cursada. Esta distribución resalta cómo la experiencia de ansiedad en la educación está influenciada por la interacción entre los factores personales y académicos, que varían según la etapa de la trayectoria escolar en la que se encuentra el estudiante.

Cuadro 5. Distribución de causas de ansiedad por género (hombres y mujeres)

Causa de ansiedad	Hombres (%)	Mujeres (%)
Adaptación a los estudios y el entorno escolar	15%	17%
Temor a no cumplir con expectativas	20%	18%
Falta de experiencia en la gestión del tiempo y la organización personal	18%	9%
Influencia de factores sociales y familiares (expectativas, tensiones en el hogar, etc.)	10%	14%
Conciliación entre estudios y trabajo	6%	3%
Responsabilidades familiares (cuidado de hijos o familiares)	16%	21%
Miedo a volver a estudiar después de un largo período sin escolarización formal	13%	15%
Necesidad de generar ingresos mientras se cursa la educación secundaria	2%	3%

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento empírico (2024).

Las causas de ansiedad varían según el género reflejando diferencias en las experiencias emocionales y los desafíos que enfrentan los estudiantes. Los hombres mencionan con mayor frecuencia el temor a no cumplir con expectativas (20%) y la falta de experiencia en la gestión del tiempo y la organización personal (18%), lo que podría señalar una presión interna vinculada a la necesidad de rendir académicamente de acuerdo con ciertos estándares.

Por otro lado, las mujeres tienden a destacar más la influencia de factores sociales y familiares (14%), lo cual puede estar relacionado con las expectativas sociales y las tensiones derivadas de las responsabilidades familiares. Además, el cuidado de hijos o familiares es mencionado más frecuentemente por las mujeres (21%) que por los hombres (16%), lo que indica la presencia de una carga adicional vinculada a las responsabilidades familiares en este grupo.

Otro aspecto relevante es la conciliación entre estudios y trabajo, que aparece con mayor frecuencia en los hombres (6%) que en las mujeres (3%). Esto podría sugerir que los hombres experimentan con mayor intensidad el desafío de equilibrar las responsabilidades laborales y académicas. Sin embargo, el miedo a volver a estudiar después de un largo período sin escolarización formal es una preocupación compartida por ambos géneros, destacándose ligeramente más en las mujeres (15%) que en los hombres (13%).

En general, este análisis subraya las diferentes experiencias y las causas de ansiedad asociadas a la educación, mostrando cómo las responsabilidades sociales, familiares y académicas impactan de manera distinta en cada género en las trayectorias educativas.

Cuadro 5. Distribución de Factores que originan ansiedad en la educación secundaria nocturna

Causa	Tipo de factor	Porcentaje (%)	Realidad asociada al factor
Exigencias laborales	Externo	27	Faltas reiteradas por necesidades laborales; sentimientos de frustración y ansiedad ante la imposibilidad de sostener la cursada.
Condición económica	Externo	24	Preocupación constante por cubrir gastos; percepción de incompatibilidad entre estudiar y generar ingresos.
Cuidado de hijos u otros vínculos	Externo	21	Faltas intermitentes; malestar emocional por dejar a cargo a terceros; tensión entre roles de cuidado y estudio.
Bajo rendimiento en materias	Interno	17	Sensación de no estar a la altura; miedo a exponerse en clase; desmotivación creciente.
Mal clima institucional	Interno	11	Narrativas sobre falta de escucha o comprensión docente; temor a ser mal juzgados o sancionados y conflictos entre estudiantes.

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento empírico (2024).

Las causas externas representan el 72% del total, siendo las más recurrentes en los relatos de los estudiantes. Entre ellas, las exigencias laborales (27%), la condición económica (24%) y el cuidado de hijos u otros vínculos (21%) se destacan como los principales factores generadores de ansiedad. Estas causas remiten a las dificultades

cotidianas para compatibilizar las exigencias del mundo del trabajo y las responsabilidades familiares con la continuidad de los estudios, lo que deriva en elevados niveles de tensión, ausentismo y sentimientos de frustración, lo que a su vez también genera niveles de ansiedad.

Por su parte, las causas internas constituyen el 28% restante y se vinculan con el bajo rendimiento en materias (17%) y el mal clima institucional (11%). Estos factores refieren a experiencias subjetivas en el interior del dispositivo escolar, como la percepción de no estar a la altura de las demandas académicas o la vivencia de relaciones poco hospitalarias con docentes y compañeros. Si bien estas causas tienen una incidencia menor que las externas, siguen siendo significativas en la configuración del malestar emocional de quienes transitan la secundaria nocturna. En conjunto, estos datos evidencian cómo los condicionamientos externos -laborales, económicos y afectivos- operan como fuerzas predominantes en la producción de ansiedad, sin desestimar la potencia afectiva que también emana del interior del espacio escolar.

Discusión y análisis

La sistematización de los datos evidencia que la ansiedad académica en la educación secundaria nocturna lejos de ser un fenómeno homogéneo o bien puramente individual, responde a condiciones estructurales que deben ser atendidas desde el planeamiento educativo y la gestión institucional. La escuela, como espacio de lo común, no puede responder a estas problemáticas con soluciones fragmentarias ni exclusivamente pedagógicas.

Como plantea Fernández Lamarra (2006), el planeamiento debe funcionar como una herramienta política de anticipación y cuidado institucional. Esto implica producir conocimiento útil para la toma de decisiones y, sobre todo, para el diseño de entornos de aprendizaje emocionalmente sostenibles. En este sentido, la incorporación de espacios de tutoría para todos los cursos, acompañamiento psicoeducativo y horarios flexibles, puede convertirse en una política concreta de gestión que responda al diagnóstico de campo y habilite trayectorias más justas (Kaplan & García, 2024).

Los resultados en este estudio permiten apreciar una estructura emocional compleja y situada que atraviesa el oficio de estudiar en la educación secundaria nocturna. Las emociones y ansiedades reflejan tensiones individuales y al mismo tiempo constituyen verdaderas condiciones de existencia escolar, profundamente atravesadas por determinantes materiales, institucionales y simbólicos. Desde la perspectiva del

planeamiento y la gestión educativa, esto implica desplazar el foco desde la eficacia normativa hacia la justicia estructural.

El análisis estadístico evidencia que el 72% de las causas de ansiedad académica son externas (trabajo, economía, cuidado de hijos), lo cual refuerza la necesidad de incorporar la dimensión social y biográfica al planeamiento educativo. Como sostiene Aguerrondo (2014), la planificación debe superar el paradigma normativo y abrirse a la complejidad del territorio educativo real, donde las emociones, los vínculos y los contextos son tan decisivos como los contenidos y las estructuras.

En línea con esto, Fernández Lamarra (2006) plantea que el planeamiento estratégico debe construirse como proceso situado, dialógico y orientado a la mejora, lejos de las visiones tecnocráticas. Este enfoque se traduce, en el caso de la educación nocturna, en políticas institucionales que reconozcan las trayectorias interrumpidas, los ritmos diversos y los obstáculos estructurales que condicionan el oficio de estudiar.

El hecho de que la ansiedad se exprese con mayor intensidad en los primeros años de la escolaridad (1º y 2º), y que disminuya en los últimos, plantea un interrogante clave para la gestión pedagógica: ¿qué dispositivos de acompañamiento inicial pueden diseñarse para garantizar el ingreso, la permanencia y la resiliencia emocional en el tramo más frágil de la trayectoria?

En esta dirección, Kaplan (2022) destaca que el planeamiento educativo y escolar, deben incorporar la perspectiva del cuidado en tanto que planificar y desarrollar prácticas educativas también es alojar, dar lugar y acompañar subjetividades; en otras palabras, es pensar lo educativo y la institución escolar como una forma organizada de afecto colectivo. Bajo esta lógica, la ansiedad escolar deja de ser un problema del alumno para constituirse en una cuestión de política institucional y de gestión inclusiva.

Finalmente, los efectos identificados -faltas recurrentes, rendimiento deficiente, abandono temporal- no deben interpretarse como fallas individuales, sino como síntomas del desajuste entre la vida real de los estudiantes y los supuestos homogéneos de la escuela. La gestión democrática requiere entonces ajustar los marcos institucionales a la diversidad biográfica, y no al revés.

Consideraciones finales

El análisis realizado permite visibilizar que la ansiedad en la educación secundaria nocturna no constituye un fenómeno marginal ni meramente psicológico, por el contrario, se presenta como una manifestación sensible de las desigualdades estructurales que condicionan el acceso, la permanencia y el sentido mismo del oficio de estudiar. En tal sentido, lejos de reducirse a experiencias individuales, estas emociones expresan tensiones colectivas que atraviesan la vida escolar y que deben ser comprendidas como datos estratégicos para la planificación educativa.

La evidencia sistematizada y compartida a lo largo de este trabajo, muestra que las causas externas -fundamentalmente laborales, económicas y vinculadas al cuidado de otros- conforman el núcleo principal de la ansiedad estudiantil. Sin embargo, las causas internas, asociadas al bajo rendimiento y al malestar institucional, también revelan zonas críticas de la experiencia escolar que requieren atención específica desde las prácticas pedagógicas y los dispositivos de gestión.

Estudiar en la secundaria nocturna representa, para muchas y muchos estudiantes, una apuesta vital por reconectarse con un derecho históricamente vulnerado. No obstante, como evidencian los datos relevados, dicha apuesta se ve tensionada cotidianamente por múltiples obstáculos estructurales y emocionales, que inciden de manera directa en la posibilidad de sostener trayectorias educativas continuas.

Reconocer la centralidad de las emociones en el campo educativo implica ir más allá de los discursos meritocráticos o individualistas. Supone, ante todo, interrogar las condiciones institucionales que producen y configuran esas emociones, y transformarlas mediante modelos de planeamiento sensibles y estrategias de gestión situadas.

En esta dirección, y tal como sostiene Fernández Lamarra (2003), la gestión de la educación no puede pensarse por fuera del derecho a la educación, en tanto que gestionar implica crear condiciones reales para que ese derecho se ejerza plenamente. Como afirman Kaplan (2021, 2022) y Kaplan & García (2024), no hay transformación posible sin sensibilidad institucional, puesto que la justicia educativa requiere de la afectividad como marco imprescindible para pensar y construir trayectorias más justas.

Resulta indispensable, entonces, desplazar el enfoque desde una lógica centrada en la regulación normativa hacia una concepción de justicia educativa estructural, capaz de albergar la diversidad biográfica y emocional de quienes desarrollan sus trayectos

formativos en la escuela nocturna (y también en cualquier otro formato, turno, o modalidad). Ello exige repensar el planeamiento tanto como herramienta técnico-política y, al mismo tiempo, como una práctica de cuidado, orientada a habilitar trayectorias posibles y sostenibles.

Desde esta perspectiva, el objetivo del presente estudio no se orientó a buscar soluciones cerradas, sino a abrir un horizonte de diálogo y de trabajo que articula investigación y planeamiento, gestión y escucha, conocimiento y cuidado. En definitiva, se trata de repensar la política educativa como un ejercicio ético, afectivo y situado, capaz de sostener las múltiples formas que puede adoptar el deseo de estudiar cuando el porvenir aún está por escribirse. En otras palabras, este ejercicio no se limita a ser pensado y ejecutado al interior de cada escuela, sino que debe ser tomado como principio fundamental y pilar del planeamiento educativo, en tanto que toda trayectoria educativa se encuentra atravesada por la realidad, el contexto y las experiencias de cada estudiante y su entorno.

Asumir este horizonte implica revisar profundamente los dispositivos institucionales, diseñar entornos hospitalarios, generar condiciones reales de permanencia y, sobre todo, reconocer que estudiar (en la nocturna) no es únicamente una elección individual, sino una apuesta vital que merece ser sostenida colectivamente. En este marco, la ansiedad no debe ser entendida como un obstáculo a eliminar, sino como un síntoma social que interpela los modos en que la escuela se organiza, se vincula y aloja a sus estudiantes como elemento estructurante y constitutivo de las trayectorias escolares.

Referencias bibliográficas

- Abraham, D. L. (2024). Las emociones en la agenda educativa. Apuntes para pensar el avance de la Educación Emocional en la currícula oficial argentina. Etcétera. Revista del Área de Ciencias Sociales del CIFYH, (15).
- Afonso, V. (2022). Factores sociodemográficos asociados al Oficio de Estudiante Universitario. Debate Universitario, 11(20), 81-91.
- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. Cadernos de Pesquisa, 44(153), 548-578.
- Bertoglia Richards, L. (2008). Ansiedad y rendimiento en adolescentes escolares. Una alternativa de acción. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 4(1), 27-32.
- Bosio, A. (2018). El turno noche: tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria. Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14.
- Coulon, A. (1995). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Economica-Antropos.
- Coulon, A. (2005). El oficio de estudiante. La entrada a la vida universitaria. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Dueñas, G., & De Benedetti, C. (2023). Vulnerabilidad social y su impacto en las trayectorias escolares de las adolescencias actuales. *Voces de la Educación*, 8(15), 175-189.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En IPE-UNESCO (Ed.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*.
- Erikson, E. H. (1993). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *Saber administrativo y educación*. Instituto de Investigaciones Administrativas. Buenos Aires: FCE/UBA.
- Fernández Lamarra, N. (2006). Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. En N. Fernández Lamarra et al., *Política, Planificación y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina* (pp. 15-34). EDUNTREF.
- Filmus, D. (1996). Concertación educativa y gobernabilidad democrática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 11-30.
- García, P. D. (2022). El andamiaje de trayectorias escolares en la educación secundaria: Políticas y estrategias desarrolladas en las escuelas del Conurbano Bonaerense. *Nuevo Pensamiento y Sociedad*, (5), 137-160.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Humphreys. (2025). El pulso de lo invisible. *Trayectorias educativas diversas* (Audio podcast). Recuperado de <https://open.spotify.com/episode/3vYRCQuXBI2NBsmHGu9Sc1?si=9b1317ce2a354d14&nd=1&dlsi=4843cf3af6694491>
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. México: CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones.
- Kaplan, C. V., & Arévalos, D. H. (2021). La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo. *Revista de Educación FHUNMDP*, 22, 193-208.
- Kaplan, C. V. (2021). Los sentimientos en la escena educativa. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. V., & otros. (2022). *Emociones, sensibilidad y escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Kaplan, C. (2022). *Cuidar el futuro. Planificación, vínculos e instituciones educativas*. Ediciones UNGS
- Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaplan, C. V., Szapu, E., & Arévalos, D. (2023). Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. *Revista de Educación*, 28, 61-79. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6792

- Kaplan, C. V., & García, P. D. (2024). El derecho a la educación como concreción de trayectorias justas: Notas para la formación de una ciudadanía sensible. *Anales de la Educación Común*, 5(1-2), 128–138.
- Llera, S. (2017). *La ansiedad en el contexto educativo: un estudio sobre su impacto en la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Ortiz, S. G., & Vota Santillán, P. G. (2021). Políticas educativas en pandemia y trayectorias escolares de jóvenes en vulnerabilidad: una relación compleja. XIV Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Pérez Centeno, C. (2016). Educación y futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10, 12–20.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Rodríguez Sosa, J. (2014). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista Investigación Educativa*, 7(12), 23–40.
- Sautu, R., Boniolo, P., D'Andrea, H., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schmidt, V. P., & Shoji Muñoz, A. D. (2018). La ansiedad estado-rasgo y el rendimiento académico en adolescentes de 14 a 16 años.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (2.^a ed.). Madrid: Morata.
- Tenti Fanfani, E. (2008). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(10), 1–16.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Organización de Estados Americanos.
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599–622.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

ISSN 2796-809X

1. **Bulcourf, Pablo.** Algunas reflexiones sobre la investigación científica y sus desafíos.
2. **Barbato, Constanza.** El ejercicio ético del periodismo con perspectiva de género. Un camino hacia una práctica profesional no sexista.
3. **Ochoa, María Laura.** ¿Se puede enseñar Derecho sin hablar de pobreza? La importancia del contexto en la formación de los operadores jurídicos.
4. **Argnani, Agustina y Cibeira, Cecilia.** El Aprendizaje Servicio como modelo pedagógico y didáctico en la USI.
5. **Torres, Marcelo.** Documentar el pasado: los modelos visuales en la construcción científica.
6. **Bruzzo, Julia Leonor.** Nuevo paradigma en el perfil del profesional de la abogacía conforme la Ley Nacional de Educación Superior.
7. **Flori Brito, Sofía Candela.** Cómo se representa la maternidad en una serie televisiva: el caso de *Friends*.
8. **Torres, Marcelo.** La construcción discursiva de la representación científica.
9. **Argnani, Agustina y Cibeira, Cecilia.** El Aprendizaje Servicio como modelo pedagógico y didáctico en la USI. Parte II.
10. **Bruzzo, Julia Leonor y Ochoa, María Laura.** Nuevas reglas para una ética profesional de la abogacía desde un enfoque de derechos humanos.
11. **Torres, Marcelo.** La construcción discursiva de la representación científica. Recorrido metodológico en la construcción del objeto científico.
12. **Secul Giusti, Cristian.** Prácticas socioculturales en la década del 80. Medios, estéticas y narrativas de época en la Argentina.
13. **Zarabozo Mila, María Victoria.** Una ética ambiental para la educación y formación en los valores Pan Ambientales.
14. **Costanzo, Gabriela.** Un análisis sobre el cuento “Mujeres desesperadas” de Samanta Schweblin: la puesta en escena del orden de género.
15. **Secul Giusti, Cristian; Leonart, Inés y Vargas, Marina.** Reflexiones recientes sobre los 80: narrativas y expresiones culturales en Argentina.
16. **Zarabozo Mila, María Victoria y Palacio, Mayra Cecilia.** Pan Ambientalismo, Niñez

- y Violencia Ambiental. Primeros casos de reconocimiento y de defensa judicial efectiva.
17. **Primiterra Emiliano.** Acercamiento a las condiciones de apropiación legítima en Locke: Una breve descripción sobre las formas (“legítimas”) de adquirir bienes basados en las diferencias de raza, sexo, capacidad y cultura.
18. **Garibotti, Luis Enrique.** Evolución de los diagnósticos categoriales en psicoterapia infantojuvenil. Análisis de las nosologías de los Manuales DSM (1952-2013)
19. **Almada, María de Luján; Anca, Florencia; Bruzzone, Julia Leonor; Ochoa, María Laura y Zárate, Yamila.** Autorregulación y control en el campo jurídico. Relevamiento de sentencias del tribunal de disciplina del Colegio de Abogados de San Isidro.
20. **Mendoza Aguila, Ramiro.** Representaciones sociales en profesionales de Trabajo Social sobre los procesos de institucionalización de personas con consumo problemático: Un acercamiento epistemológico.
21. **Humphreys Eduardo.** El oficio de estudiar en la secundaria nocturna: trayectorias, ansiedades y emociones en juego.

Bases para el envío de colaboraciones

DOCUMENTOS de INVESTIGACIÓN

1. Los documentos se publicarán en formato digital, en una plataforma abierta y gratuita alojada en la página web de la Universidad de San Isidro. Pueden ser postulados en cualquier momento.
2. Los documentos estarán orientados a mostrar avances de procesos de investigación científica desarrollados en el marco de la Universidad de San Isidro.
3. Los trabajos deben ser escritos en castellano, portugués o inglés.
4. Los trabajos serán sometidos a un proceso de evaluación de pares/doble ciego.
5. En la tapa del documento, el título completo no deberá tener más de veinte (20) palabras. El título, alineado a la izquierda, debe escribirse en Cambria, negrita, 20 puntos, a 1.5 de interlineado, con las mayúsculas, signos y acentos que correspondan. Por ejemplo:

La educación ante la pandemia: ¿de la crisis a la oportunidad?

6. Después del título, con un espacio de por medio, se colocará el nombre del autor o autores, su correo electrónico, todo alineado a la izquierda, en Cambria, negrita, a 12 puntos, junto a una nota a pie de página, en la que debe indicarse, únicamente, sus títulos académicos y filiación institucional, ciudad y país si el nombre de la institución no lo hacen evidente. Por ejemplo:

La educación ante la pandemia: ¿de la crisis a la oportunidad?

Autor: Juana Inés Landaburu

Correo electrónico: jilandaburu@gmail.com

Pie de página:

Juan Inés Landaburu es Doctora en Filología Hispánica (Universidad de Navarra, España) e Investigadora de la Agencia Nacional de Ciencia Española.

7. En el documento, el título debe conservar el formato anterior pero centrado. Por ejemplo:

La educación ante la pandemia: ¿de la crisis a la oportunidad?

8. El nombre de las subtítulos secciones, alineado a la izquierda, debe escribirse en Cambria, negrita, 14 puntos, a 1.5 de interlineado, con las mayúsculas, signos y acentos que correspondan. Por ejemplo:

Bibliografía

9. El texto será elaborado en formato Word, A4, Cambria, 12 puntos, a 1.5 de interlineado, justificado, colocando un espacio adicional entre párrafos, con una extensión máxima de 18.000 (dieciocho mil) palabras, incluidos el título, nombre de los autores y sus datos, resumen, palabras claves, texto, cuadros, anexo, referencias bibliográficas, y anexo. Margen superior de 3 centímetros, margen inferior de 1.5 centímetros, márgenes izquierdo y derecho de 2 centímetros. Las tablas, cuadros, imágenes y gráficos deberán incluirse en el cuerpo del documento.
10. El texto debe ser original o inédito, esto es, no haber sido publicado en ningún otro formato, de manera parcial o total.
11. Las notas serán siempre a pie de página, deberán elaborarse en Cambria, 9 puntos, justificadas, y su propósito será informativo. No deben incluirse citas de fuentes bibliográficas en las notas.
12. Las citas textuales de apartados de una obra deberán ir en el texto, entre comillas, de corrido, cuando sean menores o iguales a 40 palabras. Si son mayores de 40 palabras deberán ir en párrafo separado, centrado, con sangría de 0.3 centímetros en el margen izquierdo, todos los renglones.
13. En la citación será utilizado un sistema de normas APA, en el que, en el texto, entre paréntesis, se colocará el apellido o apellidos del autor, seguido del signo coma y a continuación el año de edición. Por ejemplo: (Treves, 1981).
14. Si en el cuerpo del texto se incluye una cita literal de un trabajo, entre comillas, la cita, además de los datos anteriores, incorporará después del año una coma, luego de lo cual se colocará la página antepuesta por la letra "p." o bien "pp." Cuando se trata de más de una página. Por ejemplo: (Treves, 1981, p. 79 o bien Treves, 1981, pp. 79-85). Si son varias las fuentes referidas en una misma cita, los autores serán registrados del mismo modo separados entre puntos y comas. Por ejemplo: (Bergalli, 1983; Rodríguez Manzanera, 1982; Drago, 1930). Si son varios los autores referidos pertenecientes a la misma fuente, serán citados separándolos

con comas, y el último separado por la conjunción “y”, o el signo “&”, siempre que no excedan de tres. Por ejemplo: (Bergoglio, Lista y Fucito, 2010). Si son más de tres autores, sólo se cita el primero, junto a la abreviatura de la expresión latina “*et al*”, que significa “y otros” en latín. Por ejemplo: (Fix Zamudio *et al*, 2002). En las referencias bibliográficas se colocan todos los autores. Si en una misma cita son incluidas varias fuentes del mismo autor, debe colocarse sólo la primera vez su (s) apellido (s), luego de lo cual se ubican todos los años en orden cronológico. Por ejemplo: (Pérez Perdomo, 2001, 2003 y 2007).

15. Cuando un autor citado en múltiples oportunidades ha publicado varios de los textos referidos el mismo año, el primero de ellos en ser citado será identificado con la letra “a” en minúscula, colocada sin espacios después del año, y los siguientes seguirán el orden del abecedario. Por ejemplo: (Cotterrell, 1994a) y (Cotterrel, 1994b). En las referencias bibliográficas las letras que identifican los textos serán colocadas después del año, tal como aparecen en la cita y siguiendo el orden de citación. Si hay varios autores con el mismo apellido y año de publicación debe agregarse en la cita la inicial de su nombre. Por ejemplo: (Becker H., 1963).
16. En un trabajo no publicado aún, puede colocarse una aclaración que sustituya el año. Por ejemplo: (Carbonier, en prensa) y en la referencia sería Carbonier, Jean. (En prensa). Si el texto no tiene fecha, en los mismos términos se usará la abreviatura n.d. Si la autoría corresponde a una entidad que tiene una sigla, en las citas puede usarse la sigla y en las referencias bibliográficas ponerse la sigla después del nombre completo de la institución.
17. Las referencias bibliográficas deben ser ubicadas al final en orden alfabético. Para colocarlas deben ser omitidas las partículas que anteceden a algunos apellidos como de, del, de la, della, da, di, von, van, que seguirán a la inicial del primer nombre. Por ejemplo: Olmo, R. del. (1984). *América Latina y su criminología*. México D.F.: Siglo XXI. Cuando sean varios los autores la referencia iniciará con el apellido o apellidos de quien figure en el texto como primer autor, pero luego no será necesario fijar a los coautores por su apellido. Por ejemplo: Bandura, A. y Richards, W. (1980). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
18. Los libros se registrarán así, con los tipos de letra y los mismos signos ortográficos que son indicados a continuación: Apellido o Apellidos, Inicial del Nombre o Nombres. (año de edición). *Título del libro y subtítulo si lo tiene*. Ciudad de edición: Editorial. Por ejemplo: Weber, M. (1986). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
19. Los capítulos de libro se registrarán así, con los tipos de letra y los mismos signos ortográficos que son indicados a continuación: Apellido o Apellidos, Inicial del Nombre o Nombres. (año de edición). Título del capítulo. En Inicial del Nombre del Autor, Apellido del autor, Título del libro (número de páginas). Ciudad: Editorial. Por ejemplo: Luchessi, L. (2016). Descentramientos, influencias y reacomodamientos en el ejercicio periodístico. En A. Amado Suárez, *Periodismos*

argentinos: modelos y tensiones del siglo XXI (pp. 37-49). Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung.

20. Los documentos de revista se registrarán así, con los tipos de letra y los mismos signos ortográficos que son indicados a continuación: Apellido o Apellidos, Inicial del Nombre o Nombres. (año de edición). Título del documento. *Nombre de la Revista*, volumen, si lo tiene, con las iniciales Vol. seguida del número arábigo o romano, número de ejemplar indicado con las abreviaturas No., y el número, finalizando con el número de páginas de inicio y final del texto. Por ejemplo: Calvo García, M. (2013). La investigación empírica en el ámbito de la sociología jurídica. *Revista Pensamiento Penal*, No. 3, pp. 5-48.
21. Si el nombre de un autor que será citado aparece en el texto como parte de éste, sólo será necesario colocar el año. Por ejemplo: La eficacia de las normas ambientales es explicada por Becerra (2019) en su obra.
22. En la citación o referencia de documentos de internet debe aparecer la dirección URL y la fecha de consulta. Por ejemplo: Meyer, E. (2011). Media Codes of Ethics. Recuperado el 11 de febrero de 2018 de <https://www.cima.ned.org/wp.pdf>
23. Aceptada la publicación el autor o autores harán la cesión de los derechos de publicación y reproducción del documento, pero conservarán su propiedad intelectual.
24. Los documentos deberán ser remitidos a la siguiente dirección de correo electrónico: documentosdeinvestigacion@usi.edu.ar.