II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

# Poder y cortesía en una clase de comprensión lectora en inglés en la universidad.

Larrinaga, Juan Andrés.

Cita:

Larrinaga, Juan Andrés (2010). *Poder y cortesía en una clase de comprensión lectora en inglés en la universidad. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-031/35

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/9dp

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de* acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

consciente y auto construido que se le atribuye a la identidad nacional. Ello coincide con estudios previos (Carretero y Kriger, 2006 y 2007), en los que la creencia en la nación esencial determinaba subyacentemente las representaciones de la nación, incluso las de quienes al mismo tiempo y sin conflicto explícito, sostenían intelectualmente una posición constructivista. Estos resultados nos invitan a promover la indagación realizada con esta herramienta en nuevos estudios, y a indagar profundamente los modos en que perspectivas aparentemente antagónicas pueden disponerse de un modo ambivalentemente constitutivo, con una dinámica similar a la polifasia cognitiva (Moscovici, 1976).

Trabajo realizado en el marco del Proyecto PIC 2008-1217

**BIBLIOGRAFIA**

ALABARCES, P. (2001): Football and Patria. Tesis de doctorado ante la -Chelsea.School, University of Brighton.

ANDERSON, B. (1983): Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México, FCE, 1993.

CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2004): "¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global". En Carretero y Voss (2004): Aprender y enseñar la historia, Buenos Aires, Amorrortu.

CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2006): "La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas". En Carretero, Rosa y González (comps) (2006): Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires, Paidós.

CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2007): "Historia escolar e identidad nacional: Un estudio empírico acerca de las representaciones históricas de niños y adolescentes sobre la llegada de Colón a América". En Cultura y Educación, Infancia y Aprendizaje.

HOBSBAWM, E. (1990): Naciones y Nacionalismo desde 1780. Barcelona, Crítica, 2000.

HOYOS, O. y DEL BARRIO, C. (2006): "El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles". En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (Eds.): Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires, Paidós.

MARGALIT, A. (1997): "La psicología moral del nacionalismo". En R. McKim y J. McMahan (Eds.): La moral del nacionalismo (Vol 1). Barcelona, Gedisa, 2003.

MOSCOVICI, S. (1986): Psicología Social (2 vol.). Barcelona, Paidós, 1988.

O´DONNELL, G (2004): "Presentación del debate conceptual sobre la democracia". En PNUD (2004): Informe sobre la democracia en América Latina.

RENAN, E. (1947). ¿Qué es una nación? Madrid, Sequitur, 2006.

VYGOTSKY, L. S. (1978). "Pensamiento y Lenguaje". Madrid: Paidos

WERTSCH, J. V. (1998). La mente en acción. Buenos Aires, Aique, 1999.

# PODER Y CORTESÍA EN UNA CLASE DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD

Larrinaga, Juan Andrés
Universidad de la República. Uruguay

**RESUMEN**
A partir de los estudios sobre cortesía desde el marco del análisis crítico del discurso (marco lingüístico) y del concepto de "andamiaje" de Jerome Bruner (marco pedagógico-cognitivo), el presente trabajo pretende realizar un análisis conversacional de una interacción en el aula de una clase de enseñanza de lectura en segunda lengua. Las propuestas pedagógicas actuales, sobre todo al hablar de enseñanza a estudiantes adultos como es el caso del universitario, exigen que la atmósfera del aula sea lo suficientemente relajada como para bajar los filtros afectivos de los estudiantes y así poder co-construir los significados textuales - en el caso de estos cursos de comprensión lectora - con la guía del docente. Nuestra propuesta es mostrar algunos mecanismos conversacionales que tienen lugar en el salón de clase, fundamentalmente el uso, por parte del docente, de la cortesía como estrategia pedagógica, en tanto que esta permite establecer la distancia y sostener las relaciones asimétricas, institucionalmente instituidas, y así construir el sistema de andamiajes para la comprensión de textos en inglés (objetivo pedagógico).

Palabras clave
Poder Cortesía Enseñanza Andamiaje

**ABSTRACT**
POWER AND COURTESY IN A READING CLASS IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY
From courtesy studies within the frame of critical analysis of discourse (linguistic frame) and from the concept of scaffolding by Jerome Bruner (cognitive-pedagogic frame) this paper intends to make a conversational analysis of interaction within a classroom where reading in a foreign language is being taught. Current pedagogical trends, specially when talking about the teaching of adults such as in the case of university students, require that the atmosphere of the class be relaxed enough so as to lower the affective filters and thus enable students to co-construct the textual meanings- in the case of these reading courses- with the teacher's guide. We intend to show some conversational mechanisms that take place inside the classroom, in particular the use, by the teacher, of courtesy as a pedagogic strategy, as it allows to control the distance and support asymmetric relationships, institutionally established, and so , build a system of scaffolding for the understanding of texts in English (pedagogic goal).

Key words
Power Courtesy Teaching Scaffolding

## LA CLASE COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE SISTEMAS DE ANDAMIAJE

El concepto de andamiaje (*scaffolding*) es propuesto por Bruner (1984) para referirse a lo que hacen los adultos a fin de que el niño pueda trascender sus capacidades reales y desarrollar sus potencialidades. Es decir, mediante el andamiaje - estrategias que el adulto despliega para guiar y apoyar al *otro* en su desarrollo cognitivo - el adulto *presta* al niño sus marcos cognitivos y de esta forma lo ayuda a resolver una tarea que por sí solo sería incapaz de realizar y en eso se vincula estrechamente con el concepto de zona de desarrollo próximo introducido por Vygotsky.
A través de las estrategias de andamiaje los adultos ayudan a los niños a internalizar instrumentos culturales (dentro de los cuales estaría el lenguaje), en la medida en que resolviendo en conjunto

una tarea propuesta, el niño internaliza lo que inicialmente está afuera, en el mundo socio-cultural, lo que pasa a ser propio, volviéndose así independiente para la resolución de dicha tarea.
En este trabajo nosotros pretendemos mostrar que en el salón de clases, a través de la conversación y más específicamente de la cortesía, se potencian las estrategias de andamiaje por parte del docente, a través de las cuales el mismo ayuda a los alumnos a resolver en conjunto la tarea propuesta (en este caso la lectura comprensiva de un texto en inglés) con el objetivo de que en el trabajo en conjunto los alumnos internalicen los instrumentos que les permitan volverse lectores independientes.

**ACERCA DE LA CORTESÍA**

La teoría de la cortesía tiene su origen en los trabajos de Brown y Levinson (1987), quienes tomando la idea de imagen (face) de Goffman comienzan a elaborar la dicotomía cortesía positiva versus cortesía negativa. La cortesía positiva se refiere a las manifestaciones de aprecio y la negativa a las de defensa del territorio o de los territorios del yo (Goffman) y en ambos casos está en juego la imagen de los interlocutores y cómo ésta se puede ver amenazada en el marco de los actos de habla. Es decir, para estos autores cortesía sería el trabajo con las imágenes que llevan a cabo los interlocutores en el marco de un acto de habla a efectos de que la interacción llegue a buen término.
Posteriormente Kerbrat-Orecchioni (2004) propone un modelo revisado de Brown y Levinson, afinando así el instrumento de análisis. Dicho modelo tiene en consideración las críticas al modelo de Brown y Levinson como la de ser un modelo *paranoico* por estar tan fuertemente basado en la idea de *amenaza* ( *face threatening acts*). En línea con esta crítica, esta la idea de que es un modelo etnocentrista por basarse en el prototipo anglosajón, más distante, menos *ensalzador*, más defensor de la imagen propia y ajena que dispuesto a abierta valorización. Por tanto, se van delineando más claramente en éste modelo las ideas de cortesía valorizante y cortesía mitigadora.
Continuando con la elaboración del concepto de cortesía, Álvarez (2005:4) señala que "*La cortesía busca la armonía entre los interlocutores, pero también la elevación de la imagen de ambos, tanto del emisor como del receptor; esto es importante porque precisamente allí está la diferencia entre la cortesía y la competencia social, que radica solamente en respetar la imagen del otro".* De acuerdo con esta autora, "*se trata de una comunicación marcada…"* en la que existe una búsqueda consciente de la armonía en la comunicación, a través de un *saber*. Cuando hablamos en nuestro caso de la conversación en el aula, esta premeditación, este *saber* y esta característica de *comunicación marcada* son conceptos claves, muy en línea con lo que clásicamente se dice sobre el discurso pedagógico en el aula, un ámbito muy claramente delimitado tanto desde lo institucional - en nuestro caso la universidad- , como desde las practicas sociales en general, dado que el *formato clase* tiene milenios de evolución (al menos 2, desde los griegos) y una contundente representación en todas las ideologías imperantes. Se trata entonces de un discurso fuertemente *reglado*.

**PODER, CORTESÍA Y DISTANCIA EN LA INTERACCIÓN EN CLASE**

Como en este trabajo se pretende analizar una interacción en aula, en la que claramente se construyen relaciones de poder, es importante establecer las relaciones entre poder y cortesía.
Alvarez y Joven (2005: 118) plantean que poder y cortesía "*muchas veces se presentan en el discurso como aparentemente distantes y contrapuestos; sin embargo, ceder el control otorga prestigio y esto se hace -sólo en apariencia- a través de ciertas estrategias de manipulación propias de la cortesía. Una de estas estrategias es la atenuación*".
Así, se espera encontrar un extenso uso de la cortesía en el salón de clase. Dentro de las estrategias de cortesía del docente, se podrán señalar las vinculadas al control de la distancia, el poder y al manejo de la situación de clase, que buscarán mantener los filtros afectivos de los estudiantes bajos para así lograr que éstos participen y co-construyan los significados buscados, internalizando el proceso y cumpliendo así con el objetivo pedagógico de este *formato clase*.

**CARACTERÍSTICAS DE LA CLASE**

El análisis de la interacción en aula se ha realizado en base a una clase llevada a cabo en el marco de los cursos de comprensión lectora de inglés en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.
Algunas de las características más sobresalientes de la organización espacial del salón de clases, así como de diferentes aspectos vinculados a la movilidad dentro del mismo y el uso de recursos didácticos, son:
a) *estructura bancaria*, los estudiantes se sientan en varias filas de bancos dejando un pasillo en el medio;
b) al frente de la clase hay un pizarrón y el escritorio del profesor;
c) el profesor trabaja de pie, moviéndose a lo largo del espacio que queda entre su escritorio y la primera fila de bancos, o hacia el pizarrón a realizar anotaciones o por parte del pasillo que queda entre las filas de bancos;
d) la clase es permanentemente participativa. En ella el profesor está constantemente solicitando la intervención de los alumnos quienes intervienen desde sus asientos en el momento en que lo quieren hacer, no se utiliza el recurso de levantar la mano y muchas veces se dan situaciones de coro. En general el docente utiliza la estrategia "ordenadora" de mirar a algún alumno para privilegiar su respuesta;
e) el pizarrón se usa permanentemente como recurso didáctico, así como también cada estudiante cuenta con una fotocopia del texto que se está trabajando.

**ANÁLISIS**

A modo de ejemplo, se analizará un segmento del corpus. El siguiente fragmento introduce un período de la clase que consiste en la discusión general del significado del texto, que nos servirá para mostrar la forma en que el docente maneja poder y cortesía en el marco de una estructura triádica.
01 (…)
02 P: Bueno, seguimos…a ver el de Buenos Aires entonces…¿El de Buenos
03 Aires de qué se trata?...(el profesor se pasea entre los alumnos y éstos intervienen espontáneamente)
04 A1: También tiene que ver con esto
05 A2: De los militares, de los ex militares
06 P: Tiene que ver con éste también… es de los militares
07 A3: Exactamente
08 P: Eh…específicamente ¿qué cosas?
09 A4: De los ex militares
010 P: ¿Alguna cosa más específica?
011 A1: que van a ser revocadas do:s leyes argentinas
012 A: (coro) dos leyes argentinas (murmullo relacionado con
013 el tema desde el fondo)
014 P: Ahí está, lo que pasó hace poco ¿no?... que a: un juez …¿si?... una sentencia
015 judicial revocó una ley creo que fue ¿no?
016 (murmullo)
017 A1: Dos… dos leyes
018 P: O dos leyes
019 (murmullo)
020 P: ¿No? de… ahí está…¿si? es eso que pasó hace muy poquito…
021 bien… lo leemos (lee de pie parado adelante)

Con la discusión general del significado se abre el período de análisis del texto, luego de su lectura como deberes. Este período de discusión general se inicia con tres estrategias discursivas claramente delimitables realizadas por el profesor: "bueno": cierra lo anterior; "seguimos": propuesta de ir hacia la tarea siguiente (probablemente ya haya cierto conocimiento presupuesto entre alumnos y docente acerca de la estructura de la clase); "a ver el de Bs.As. entonces… ¿El de Bs.As. de qué se trata?": explicitación por parte del docente de la tarea propuesta.
En el trabajo en este período se observa claramente una estructura triádica (pregunta-respuesta-evaluación, típica del discurso pedagógico, a diferencia del par adyacente del conversación corriente) en la que el docente tiene básicamente el poder para proponer la tarea y luego para establecer la pertinencia y adecuación

de las respuestas de los alumnos en el marco de dicha tarea. Esto sería similar a lo que ha sido descrito para otras clases en cuanto al manejo de las estrategias conversacionales. Por ejemplo, el docente inicia la pregunta en 03, obtiene respuestas en 04 y 05 y finalmente evalúa doblemente en 06, mediante la repetición de las dos respuestas dadas por los alumnos y a nivel no verbal mediante el asentimiento con la cabeza ante cada respuesta, si bien no rescata (tal vez por no haberlo escuchado) la partícula "ex" que responde uno de los alumnos. Este tipo de movimiento evaluativo, típico del discurso pedagógico, es sostenido por otra estudiante en 07 mediante "exactamente", que funcionaría como backchannel.

Asimismo el docente realiza preguntas que apuntan a una mayor precisión en las respuestas que supongan mostrar una mayor sutileza en la comprensión, lo que se observa también en otra estructura triádica que comienza en 08 y finaliza en 014. En 08 el docente pide, mediante una típica estructura de topicalización oral, que se especifique la respuesta. Luego en 09 se da una respuesta similar a las anteriores que no respondía a la pregunta realizada por el docente, si bien incorpora la partícula "ex", que no había sido rescatada por el docente en su evaluación anterior. El docente ignora dicha respuesta (movimiento evaluativo donde también se evidencia el poder del docente en el setting de clase pues es quien controla el nivel de ajuste de la respuesta) y vuelve a preguntar lo mismo, apuntando a una mayor especificación. Finalmente en 011 y 012 se produce una respuesta más específica por parte de dos alumnos que luego es evaluada positivamente por parte del docente en 014, mediante la expresión "ahí está".

Este período finaliza en 021 con una estrategia del docente que invita a pasar a una nueva tarea: "bien… lo leemos…". "Bien" es la estrategia de cierre y "lo leemos" es la estrategia de apertura del período siguiente.

Claramente esta estructura triádica que se repite a lo largo de toda la clase muestra el poder que tiene el profesor sobre el setting conversacional, si bien, como iremos viendo, el manejo que a su vez hace el docente de la distancia apunta a la existencia de cierta circulación del poder en el aula, o al menos, a pasar el poder al otro como forma de mitigación.

**"AHÍ ESTÁ"**

Este dispositivo aparece ocho veces y tiene una clara función evaluativa. El mismo está compuesto por un adverbio de lugar y el verbo estar conjugado en la tercera persona del presente del modo indicativo. Es una frase que supone un señalamiento, inicialmente espacial, que indica que algo está en un lugar visible. En este caso, dicha idea se metaforiza, e indicaría que lo dicho/respondido apareció y está "visible" para todos, dando la idea de que se colocó la respuesta buscada frente a todos. De esta forma, se puede pensar que éste es un dispositivo propio de un tercer movimiento evaluativo.

Una de las veces aparece en la línea 14. Los alumnos responden acertadamente a un pregunta realizada por el docente y este hace un tercer movimiento evaluativo:

014 P: Ahí está, lo que pasó hace poco ¿no?... que a: un juez …¿si?... una sentencia
015 judicial revocó una ley creo que fue ¿no?
016 (murmullo)
017 A1: Dos… dos leyes
018 P: O dos leyes

En este tramo el docente se permite imprecisiones (seguramente con mínimo esfuerzo podría haber sido más fuertemente asertivo, lo que no busca) y acepta "correcciones" y más aún , luego pide asentimiento general con el "no". Incluso, el "creo que…" parece ser una estrategia para mitigar.

Todas las demás apariciones de "ahí está" tienen básicamente la misma función. En algunos casos la evaluación es totalmente positiva, y puede aparecer sólo o con repetición de lo dicho. En otros casos aparece acompañado de una expansión que introduce nuevos elementos o que hace una precisión en relación a cierta ambigüedad o error presente en la respuesta del alumno que se está evaluando. Pareciera entonces posible sostener que en estos casos no se supone una evaluación completamente positiva, sino que incorporaría la idea de cierta inespecificidad en la respuesta dada por el alumno, aunque también incorpora la idea de que dicha inespecificidad sería de poca importancia.

**CONCLUSIONES**

En la situación formal que supone una clase en la Universidad de la República, el ambiente se desarrolla en el marco de relaciones de cortesía, dentro de las que se establecen las relaciones de poder, el manejo de la clase (en el sentido del domino del tópico y modalidades de trabajo frente al tópico propuesto) y el manejo de la distancia.

En relación a las estrategias de alejamiento, pareciera que el docente recurre directamente a la distancia que coloca la institución. Es decir, las instituciones educativas, aún la universitaria, establecen relaciones jerárquicas y de autoridad entre sus miembros, confiriendo autoridad y poder a sus docentes. Los alumnos, cuando entran al salón de clases, tienen una representación social que les dice qué es un docente y cuáles son las reglas sociales que en general caracterizan al mismo. La propia institución educativa, cada profesor en particular y los alumnos en su grupalidad, van a imprimir especificidades en esta relación, si bien existen reglas, preconceptos más generales que atraviesan todo contexto particular.

A su vez el docente visiblemente realiza estrategias en relación a la distancia que estarían al servicio de desarrollar cierta aproximación frente al marco de distancia general que desde la institución se coloca entre alumnos y docente. Estas estrategias están al servicio de la búsqueda de cierta complicidad y camaradería con los estudiantes a efectos de bajar los filtros afectivos de los estudiantes y así colocarlos en situación cognitiva óptima.

Las estrategias de aproximación que observamos en la clase son:

- vinculadas al uso de una variedad menos formal. Aparecen algunas locuciones que podrían ser vinculables a situaciones menos formales que el salón de clases, fundamentalmente por la elección lexical o por el uso de ciertos sufijos:

"hace muy poquito" (020)
"Esto es… esto sí está de moda" (120)
"Ahora se demanda al vecino por cualquier cosa, al médico, al…" (122-123)
"vamos a volver un poquito a:" (157)

El "Ahí está" es cortés. Para el movimiento evaluativo bastaría un si/no o un correcto/incorrecto. El tercer movimiento, que es de "reforzamiento", se construye en este contexto como algo más general, *cortesía*, que en realidad tiene complementario objetivo que en la teoría pedagógica: enaltecer al otro, darle al "yo" del interlocutor (el aprendiz) regocijo que fije el aprendizaje y le dé confianza para seguir construyendo en la misma línea. Se constituye de esta manera como una instancia de cortesía valorizante.

- vinculadas al uso del humor. El uso del humor aparece mucho a lo largo de la clase:

*el uso de "clarísimo", ritualizado exclusivamente por este docente para este contexto, que aparece extensamente a lo largo de la clase.
*el uso de la sonrisa luego de una evaluación negativa (línea 086)
*el uso del gesto de sorpresa que indica "no puede ser que estés preguntando eso" acompañado de la sonrisa (línea 087). En este caso a través de elementos no verbales el docente hace un señalamiento de evaluación negativa frente a la pregunta de una alumna, pero lo construye de forma humorística, lo que se refuerza por la sonrisa.

Para finalizar, a partir del análisis de las estrategias vinculadas a la distancia que se observan en la clase, se puede plantear que, dentro de los márgenes de la formalidad necesaria de un salón de clases, así establecido por la institución y los modelos representacionales, se logra un importante nivel de aproximación y camaradería entre alumnos y docente, gracias al manejo, entre otros aspectos, de estrategias de cortesía que apuntan a disminuir la distancia que se impone desde lo institucional. Esto tiene como efecto, entre otras cosas, que los alumnos cooperen espontáneamente con las tareas propuestas por el docente sin que éste tenga que hacer uso de estrategias para llamar la atención o para solicitar la intervención, muchas de las que, a veces, forman parte de la descortesía (como por ejemplo mandar "callarse la boca" o echar del salón de clases).

**BIBLIOGRAFIA**

ALVAREDA, A. -2000- "El discurso docente: entre la proximidad y la distancia". En Discurso y Sociedad, Volumen 2, Número 1: 55-76.-

ÁLVAREZ, A. y JOVEN, C. - 2005- "Atenuantes y sus funciones corteses. Manipulación y seducción en conversaciones entre mujeres de Mérida". En Bravo, D.(Ed.) Estudios de la (des)cortesía en Español Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos Editorial Dunken, Estocolmo: pags. 117-142

ÁLVAREZ, A -2005 - Cortesía y política en el discurso de investidura Universidad de los Andes http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/Artigo

BOLÍVAR, A y ÁLVAREZ, A - 2004 - "La cortesía verbal en Venezuela". En Bravo, D. y Briz, A (Eds.) Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español. Editorial Ariel, Barcelona: pags. 169-177

BRUNER, J. -1984- Acción, pensamiento y lenguaje, Alianza, Madrid.

ELLIS, R. -1994- The Study of Second Language Acquisition, Oxford University Press, London.

GABBIANI, B. -2000- Escuela, lenguaje y poder. Depto de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.

MARCUSCHI, L.A. - 1986- Análise da conversacao, Editora Ática, San Pablo.

OLSON, D. -1991- "La cultura escrita como actividad metalingüística". En Olson, D. Y N. Torrance (Comps.), Cultura escrita y oralidad. Gedisa, Barcelona. 1995: 333-358.

RINGBOM, H. -1994- "Language transfer: Psychological and social perspectives". Comunicación presentada en The Twenty-Eighth Annual Convention and Exposition of TESOL, Baltimore, marzo 8-12.

SCHIFFRIN, D. -19xx- Discourse markers. Cambridge University Press, Cambridge.

SINCLAIR, J. y M. COULTHARD -1975- Towards an análisis of discourse: The English used by teachers and pupils, Oxford University Press, London.

STUBBS, M. -1983- Análisis del discurso, Alianza, Madrid.

# REDACCIÓN DE INFORMES PARA EL ÁMBITO JURÍDICO: DESAFÍO ÉTICO DEL PSICÓLOGO

López, Giselle
Universidad de Buenos Aires

**RESUMEN**

El presente trabajo forma parte de los resultados del proyecto UBACyT 2008-2010 P431 Variables jurídicas en la práctica psicológica: sistematización de cuestiones éticas, clínicas y deontológicas a través de un estudio exploratorio descriptivo. Uno de los focos de interés de la investigación es la práctica de confección de informes para el ámbito jurídico y la dilematización ética que ella comporta. A partir del abordaje de esta práctica, habitual y frecuente en contextos judiciales, se analizan algunas cuestiones inherentes a la práctica del psicólogo en entrecruzamiento con variables jurídicas, los problemas éticos más frecuentes que esto suscita y la cuestión de la responsabilidad profesional en la confección de informes.

Palabras clave
Psi-Jurídico Informe Ética Singularidad

**ABSTRACT**

WRITING REPORTS FOR JUDICIAL CONTEXTS: AN ETHICAL CHALLENGE FOR THE PSYCHOLOGIST

This paper is part of the result of the work done within the research project UBACyT 2008-2010 p431 Juridical variables in the psychological practice. Systematization of the ethical, clinical and deontological issues through an exploratory descriptive study. In our research work, one of the main points of interest is the practice that consists of writing reports for judicial contexts and the ethical problems that it arises. Considering this frequent and usual practice, we analyze issues related to the practice of the psychologist in the interweaving with juridical variables, the most common ethical problems that it arises and the topic of professional responsibility in writing reports.

Key words
Psycho-Juridical Report Ethics Singularity

El presente trabajo surge de la investigación que se está llevando a cabo en el proyecto UBACyT *Variables jurídicas en la práctica psicológica: sistematización de cuestiones éticas, clínicas y deontológicas a través de un estudio exploratorio descriptivo*[i]. En esta ocasión centraremos el foco de interés en la práctica de confección de informes solicitados desde el ámbito jurídico. Esta práctica se torna frecuente y habitual para aquellos psicólogos que se desempeñan en contextos judiciales. Sin embargo, también surge en el campo de la práctica en general, ya sea en el trabajo en instituciones con pacientes judicializados, o incluso en el consultorio privado, cuando llega un paciente en esta misma condición y se pide un informe al psicólogo tratante. Los motivos del pedido del informe son muy variados; a modo de ejemplo consideremos la evaluación de una pareja que se postula para adopción, una pericia en un caso de violencia familiar, la evolución de un tratamiento enmarcado en la llamada Ley de Drogas[ii], etc. En todos los casos, la redacción de informes involucra posibles problemas éticos relativos, por ejemplo, a: la cuestión del secreto profesional, la cuestión de la intimidad de las personas, el vocabulario a emplear en función del destinatario del informe, qué información consignar y qué reservar, etc. Nos proponemos dilematizar esta práctica en la que se entrecruzan variables jurídicas y psicológicas, poniendo de relieve el desafío ético que supone para el psicólogo a partir de la conceptualización de su función, sostenida