

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.

El uso de la “biografía escolar” como un facilitador para el aprendizaje con sentido de la psicología del desarrollo.

Pennella, Maria.

Cita:

Pennella, Maria (2010). *El uso de la “biografía escolar” como un facilitador para el aprendizaje con sentido de la psicología del desarrollo. 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/000-031/465>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/kpu>

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>.

EL USO DE LA “BIOGRAFÍA ESCOLAR” COMO UN FACILITADOR PARA EL APRENDIZAJE CON SENTIDO DE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Pennella, María
Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. Gonzalez”.
Argentina

RESUMEN

Se presenta una estrategia didáctica en que se promovió la escritura de narraciones autobiográficas escolares como método de evaluación alternativo de las ideas previas de los estudiantes sobre la Psicología del desarrollo adolescente -asignatura que conforma parte de la curricula del Profesorado de Geografía. El objetivo fue detectar las ideas implícitas, inclusoras, que los estudiantes traen al aula sobre el Sujeto de la Educación en la escuela media. El marco teórico utilizado fue el Constructivismo entre cuyos postulados se concibe al ser humano como un sujeto “activo”, productor de explicaciones sobre sí mismo y sobre su realidad. Por ello, la hipótesis de partida fue que los contenidos disciplinares transmitidos dan lugar a una transformación de las nociones implícitas y cotidianas, generando un proceso de cambio conceptual. Se realizará un breve recorrido por los modelos que abordan este proceso, así como se subrayará el valor de la modalidad narrativa del pensamiento, y los componentes afectivos-motivaciones en la promoción de procesos de aprendizaje significativos y con sentido.

Palabras clave

Biografía escolar Cambio conceptual

ABSTRACT

THE USE OF THE “SCHOOL BIOGRAPHIC” LIKE A HELP FOR LEARNING DEVELOPMENT PSYCHOLOGY WITH MEANING. Is presented a first analysis of a didactic strategy where is promoted the write of biographic narration how an alternative evaluative method of the students' s previous ideas about the Development Psychology of the adolescent - subject of the Geography Teaching Profession Curriculum. This work' s topic was detecting the implicit ideas, inclusive, that the students carry to the classroom about their future pupils. Was used the Constructive Theory, between theirs smattering conceives the human being like an “active” person, that produces explanation about itself and its reality. The hypothesis was that the disciplinary containing promotes a transformation of these everyday ideas, that is, generates a process of conceptual change. Briefly is presented some theories about this change, the value of the narrative modality of thinking, the place of communication and the affective component of knowledge for the promotion of meaningful and with meaning learning.

Key words

School biographic Conceptual change

“¿Cómo hacer entrar la vida en la escuela sin atentar contra la esfera íntima de los alumnos y las familias? ¿Cómo tratar al alumno como persona e implicarlo en actividades que tengan un sentido para él sin exponerlo?” Perronoud, P (1996)

En el presente trabajo reflexionaremos sobre una experiencia que se llevó adelante en el marco del dictado de la asignatura Psicología del aprendizaje y desarrollo del adolescente, en el Profesorado de Geografía del Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. Nos abocaremos a describir y fundamentar una de las estrategias didácticas utilizadas para transmitir el complejo campo conceptual de la *Psicología del desarrollo*. Esta disciplina

se compone de grandes núcleos de contenidos y problemas - teóricos, metodológicos, éticos y prácticos. Por lo tanto, su propósito es por un lado, favorecer que el futuro docente enriquezca su comprensión de las problemáticas emergentes del sujeto de la educación y por otra parte, permitirles advertir la incidencia de su labor sobre estas problemáticas. Es decir, se trata de contribuir en la formación de docentes que advengan no sólo transmisores de contenidos socialmente relevantes, sino también seres creativos, flexibles, concientes de las consecuencias posibles de sus prácticas y transformadores de la realidad que les tocará vivir en las aulas Pero ¿cómo desde la formación terciaria contribuir a la construcción de estas actitudes invaluable en el rol docente?

Sabido es que la construcción de este rol no se inicia en el profesorado, dado que todo proyecto vinculado con la elección de una profesión comienza a tejerse tempranamente, se enlaza con las expectativas e ideales que la familia deposita en el niño y con el contexto socio-histórico en que se gesta. Por otra parte, a diferencia de otros oficios, el futuro profesor, posee extensas y variadas prácticas como miembro del espacio donde desplegará su trabajo: las instituciones formales de enseñanza. Estas experiencias conforman su biografía escolar o “novela de aprendizajes”, espacio mnémico de donde se extraerán modelos docentes a replicar, valoraciones de diversa índole sobre la adolescencia, creencias sobre qué es aprender, qué es enseñar. Estas teorizaciones -en gran medida implícitas- tienen por función recuperar experiencias pasadas y orientar las conductas del docente siguiendo el derrotero de los rituales que se han mostrado eficaces en la cultura escolar de pertenencia y que pueden permanecer inmutables a pesar del paso del tiempo y de los contextos. ¿Podrá la formación de grado ofrecer un marco para explicitar, enriquecer, cuestionar, transformar, ese saber ya sabido, ese “conocimiento en acción” (Schön, 1992)? La práctica escolar no forma sólo por lo que impone sino, por lo que reactualiza... “el profesor no se ‘hace’ conservador en el trabajo sino que ‘vuelve’ a ser conservador; ya que, ante la incertidumbre en la que se desarrolla su práctica, recurre a actitudes y principios de acción que aprendió de sus maestros durante su propia experiencia” (Feldman, 2008; Terhart, 1987) Así, transformar parte del marco de referencia implícito en girones de “autobiografía escolar” implica dar un lugar para que el alumno interprete, seleccione, construya y sistematice una narración en que integre alguno de sus recuerdos sobre su devenir adolescente en el marco de las experiencias vinculares en contextos escolares de nivel medio. Esta actividad permitirá volver en diferentes momentos de la cursada sobre lo escrito, permitiendo diversos enlaces y transformaciones. Cabe aclarar que no se espera explicitar la totalidad de las construcciones implícitas, que no se trata de borrar el inconsciente que soporta el despliegue nuestro de cada día, sino solo de que el alumno atisbe a comprender las limitaciones -éticas- de saberse sujeto a esta dinámica y la potencialidad -subjektivante- de responder allí.

Nuestro supuesto o hipótesis de partida es que la escritura de la autobiografía escolar permite recuperar las concepciones previas de los estudiantes habilitando su revisión, resignificación y recontextualización, con vistas a su reorganización crítica en un nuevo sistema, gracias a la apropiación de nuevas herramientas de análisis. En otras palabras, los contenidos disciplinares transmitidos dan lugar a una transformación del “conocimiento en acción” -cotidiano e implícito- promoviendo en los alumnos un proceso de cambio conceptual.

Claro que implementar esta estrategia supone que nosotros -docentes- intentemos superar algunas de nuestras teorizaciones implícitas sobre el aprendizaje. La tradición verbalista de la educación y la instrucción dejó su impronta al convencernos de que nuestra tarea consiste en decir a los estudiantes lo que deben saber y hacer, y que es ya tarea de éstos el utilizar o aplicar lo aprendido cuando sea conveniente. Esta teoría implícita sobre el aprendizaje asume que una vez explicado algo no hay más obstáculo para el aprendizaje que la ejercitación voluntariosa o el esfuerzo del aprendiz por replicar lo indicado por el docente en contextos diversos. Ahora bien, estos supuestos son refutados por las investigaciones y las producciones de los últimos años en el campo del Constructivismo, que constituirá nuestro principal marco teórico de referencia.

Es objetivo del presente trabajo examinar algunas de las herramientas brindadas por el Constructivismo para concebir los fundamentos psicológicos que subyacen a la promoción de aprendizajes significativos y con sentido. Se comenzará explicando ciertos supuestos básicos compartidos por las diversas perspectivas teóricas que comparten el calificativo de “constructivistas”: cómo se concibe al sujeto epistémico, a la episteme o conocimiento mismo y a los procesos implicados en su adquisición. La idea de esquema -de raigambre piagetina- nos permitirá comprender las semejanzas y diferencias entre las diversas modalidades de conocimiento capaces de ser construidos por los seres humanos. En segunda instancia haremos referencia a la “metáfora de la narración” de cuño vigotskiana y a las modalidades narrativas de pensamiento que se despliegan gracias a procesos de comunicación situados. Posteriormente, veremos porqué es importante en la tarea de enseñar tomar en consideración los aspectos cálidos de la cognición que se valoran especialmente en los “modelos calientes” que describen la transformación de los esquemas cognitivos o cambio conceptual. Finalmente, mencionaremos una breve viñeta de las experiencias compartidas en clase con estudiantes del Profesorado de Geografía que han bocetado escenas biográficas escolares en la escuela media con vistas a la construcción de un aprendizaje significativo y con sentido de la *Psicología del desarrollo*.

¿En qué consiste la actividad “constructiva” del sujeto en el proceso de aprendizaje?

Una concepción nodal que atraviesa las diversas perspectivas teóricas agrupadas bajo la calificación de “constructivistas” (entre las que se encuentra la Psicología Genética de J. Piaget, la Psicología Sociocultural de Lev. Vigotsky y la Psicología Cognitiva sobre el Aprendizaje Significativo de David Ausubel) es el supuesto común de la existencia de un sujeto epistémico concebido como agente, es decir, como responsable, como involucrado activamente en el proceso de adquisición y transformación de conocimientos. Así, se pensará en un individuo que -tanto en los aspectos cognitivos como sociales y afectivos de su comportamiento- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, se concebirá al conocimiento no como algo estático: no se tratará ni de algo presente en el mundo, consistente en una realidad que deberá ser copiada, ni tampoco se tratará de una potencia innata presente en el interior del sujeto que se deberá desplegar. Los conocimientos se conciben en la posición constructivista como fruto de la interacción entre el sujeto epistémico y el objeto a conocer y emergen como “*auténticas producciones derivadas de su interacción*”. (Castorina, 2009)

Ahora bien, ¿cuáles son las herramientas con que este sujeto cuenta para producir conocimientos? Fundamentalmente, los esquemas que ya posee, es decir, aquello que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. La idea de esquema tiene alcances y denominaciones diferentes según los autores, aquí aludiremos a una definición genérica. Mario Carretero se refiere a esta noción como “*una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Los esquemas pueden ser muy simples o muy complejos. Por supuesto, también pueden ser muy generales o muy específicos. (...) A la vez, los esquemas son productos culturales e históricos. Por tanto, tienen su origen y su sentido en una determinada cultura y en un determinado momento de su desarrollo*.” (Carretero, 2009, p.6). El ser humano no actúa sobre la realidad, ni se la representa directamente, lo hace a través de los esquemas que posee. Ve el mundo y se hace un lugar allí, gracias a la construcción de esquemas o mapas que le permiten orientarse en el territorio de la realidad. Dado que se producen en forma dinámica, cambian a lo largo del tiempo. En la medida en que las personas ganan experiencia en determinadas tareas y situaciones, irán utilizando mapas cada vez más complejos y especializados para orientarse y transformar el mundo. De allí que se vincule el proceso de aprendizaje con la adquisición, reorganización y transformación de estos.

Jean Piaget se encargó de mostrarnos cómo se van constituyendo los esquemas -en un inicio sólo sensoriomotores y más tarde representativos- a lo largo del desarrollo espontáneo del niño. A medida que son utilizados para *asimilar* los objetos a su estructura, es decir, a medida que se ponen en juego para ordenar y dar sentido al mundo, se van complejizando porque los objetos no se dejan subsumir enteramente por lo que ya se sabe. Este desencuentro es la base del conflicto cognitivo que llevará al sujeto epistémico a re-organizar y ampliar sus esquemas, a fin de *acomodarse* a un mundo que se resiste a ser significado. El equilibrio móvil entre asimilación y acomodación, o proceso de equilibración, es el mecanismo que explicará para Piaget, la génesis de nuevas estructuras cognitivas responsables de la adquisición de conocimientos cada vez más lógicos, más abstractos, más racionales a lo largo del desarrollo.

Jalonado por su afán epistemológico y su interés sobre la ontogénesis del conocimiento científico, Piaget describirá los primeros esquemas representativos del niño aludiendo a aquello que “les falta adquirir”: las primeras teorizaciones infantiles son “pre”-conceptuales, egocéntricas e intuitivas, dado que “carecen” de la lógica, el cuidado por el punto de vista del semejante y la abstracción de los conceptos con que se operará en estadios posteriores, más racionales de la cognición. Ahora bien, investigaciones recientes en el campo de la Psicología Cognitiva dan cuenta de que las teorizaciones “espontáneas” que construye un niño entre los 2 a 6 años no carecen ni de capacidad de abstracción ni de lógica al pensar. Mencionaremos una de esas construcciones infantiles, la llamada “Teoría de la mente” que considera las representaciones que las personas tenemos de lo que otros van a pensar acerca de nosotros. Hace décadas se observó como los niños de cuatro años poseen la capacidad de advenir “*fabuladores y fértiles productores de coartadas*” (Gesell, 1979). La elaboración de una mentira o coartada “creíble” nos habla de la precoz capacidad infantil para teorizar y sacar conclusiones sobre las creencias y pensamientos del semejante. Esta capacidad está en la base del origen del metacognoscimiento o conciencia reflexiva, constituyendo uno de los rasgos distintivos del sistema cognitivo humano. Desde temprano somos capaces de construir una “psicología intuitiva”, consistente en un sistema de creencias e inferencias sobre las creencias propias y de los otros, que sirven para predecir, controlar e interpretar la conducta de los demás. (Pozo, 1999) Nuestro conocimiento cotidiano, se forja en esas matrices relacionales en que espontáneamente se constituyen las primeras teorizaciones implícitas como las que acabamos de mencionar. Son esquemas que dan cuenta de la “actividad” que se le adscribe al sujeto desde la posición constructivista del aprendizaje. Estos esquemas que conforman nuestro conocimiento cotidiano son complejos, constituyen los “mapas” que simplifican y reducen la complejidad del mundo en que vivimos, mapas que suelen basarse en esquemas causales muy simples que nos habilitan a predecir los sucesos, y relacionar causas y efectos en forma lineal y en un solo sentido. Una de las limitaciones de este tipo de conocimiento es que tendemos a “naturalizar” la producción realizada, confundiendo el mapa conformado con el territorio al que se refiere. (Pozo, 1999, p.279). Ahora bien, la estructura del conocimiento académico que buscamos transmitir en el salón de clases suele mostrarse incompatible con este conocimiento cotidiano, ya que, se parcela en dominios de saber disciplinadamente organizados, que guardan relación con el conocimiento científico producido en diversas áreas (Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc), tiene un carácter conceptual, abstracto, sistémico y sobre todo, supone la toma de conciencia crítica sobre su naturaleza provisional e hipotética. (Levinas, 1998)

Al enseñar *Psicología del desarrollo adolescente*, es habitual que asistemáticamente los alumnos comenten fragmentos biográficos con el fin de darle significado, de “*asimilar*” los sistemas conceptuales propuestos. En este enlace, entre ciertos recuerdos y nuevas conceptualizaciones, vemos en acción al psicólogo intuitivo que habita en nosotros desde la infancia. Ahora bien, una de las dificultades del aprendizaje de la Psicología estriba en que constituye una disciplina que nos ofrece teorías “anti-intuitivas”, vinculadas con hipótesis causales múltiples, complejas y no lineales. Por ello se hace necesario enriquecer y transformar los marcos

de referencia que el estudiante trae al salón de clases, propiciando procesos de "acomodación" frente al nuevo saber disciplinar. Veamos un ejemplo de estos procesos. El concepto de "Brecha generacional" (Freud, 1910) desde una concepción Psicoanalítica alude a la producción de una doble inscripción psíquica (en los hijos y en los padres), que supone la capacidad para generar una distancia entre las generaciones y tolerarla. Del lado del hijo, generar esta distancia respecto a los padres, mostrará su aptitud para "desordenar" (Grassi, 2009) lo dado en la infancia, a fin de fundar un territorio para su nuevo ser por fuera del espacio y el tiempo familiar. Del lado de los padres, se tratará de aceptar el cambio de lugar que en la cadena generacional les impone el crecimiento y las nuevas potencialidades de su hijo, esta inscripción simbólica promoverá la capacidad de admitir la confrontación y la ruptura generada desde sus adolescentes, lo que supone la capacidad adulta de ofrecer sostén y "sobrevivir" a esa confrontación (Winnicott, 1971). Los estudiantes del profesorado suelen relacionar la noción de Brecha Generacional, bien con un hecho "natural" vinculado al paso "inexorable" del tiempo, bien, con un conflicto suscitado por la "falta" de comunicación o buena voluntad de los protagonistas: si los padres e hijos hablaran más, se "comunicaran" mejor, entonces, podrían comprenderse y superarse todo conflicto. Pero desde el Psicoanálisis la crisis o "conflicto" en la adolescencia, se piensa desde una perspectiva diversa a la que se maneja cotidianamente, ya que "no se concibe como una dificultad a resolver, sino más bien como una posición existencial a ser sostenida, ya que sólo su generación y despliegue es la condición de posibilidad de un encuentro posible strictu sensu. Tampoco basta con pensar que el conflicto tenga un sentido inconsciente a develar, pues más bien se trata de producirlo. Buena parte de la tarea... es precisamente, facilitararlo." (Rodulfo, 2009). En síntesis, el posicionamiento subjetivo frente a la temporalidad, es consecuencia de la capacidad de "hacer" una distancia entre las generaciones, no es algo ni natural ni inexorable: sino que se trata de una inscripción simbólica condicionada por variables intrapsíquicas, intersubjetivas y socio-culturales.

La construcción de identidades compartidas: la modalidad narrativa de pensamiento.

Recordemos que históricamente, la Psicología nace como ciencia en el siglo XIX, buscando separarse de la filosofía y tomando prestadas las metodologías de las ciencias naturales: observando, midiendo, contando, procuró "objetivar" diversas facetas de la subjetividad. Ahora bien, dado que la Psicología "es una cuestión de sentimientos, de personas vivas, de emociones e instintos", es muy difícil poder abordar estos elementos en forma equivalente a como se abordan los objetos de estudio de las ciencias naturales porque cuando "aprendemos sobre los demás, aprendemos sobre nosotros mismos". (Winnicott, 1998, p.48)

A lo largo del siglo XX, han surgido propuestas que conciben nuestra disciplina como una ciencia eminentemente social. A mediados de los ochenta se empieza a pensar que la metáfora biologicista, fisicalista y matemática del modelo piagetiano sobre el desarrollo, o la metáfora mecánica del Procesamiento de la Información que piensa al sujeto tomando como modelo una máquina física -la computadora-, son insuficientes. Así surgen metáforas que vinculan la subjetividad con artefactos culturales. Entre ellas, sin duda, una de las que tiene mayor impacto es el de la narratividad, que se ha configurado como metáfora básica del modo en que los humanos generamos saberes. Desde esta perspectiva, se considera no sólo que el conocimiento se produce en un contexto social y cultural, sino que también es, en realidad, un producto de la sociedad. Se argumenta que la forma más elemental de cualquier conocimiento se halla en las historias que contamos y nos cuentan. Es decir, el formato narrativo de conocimiento se genera con una enorme facilidad y eficacia "entre" los miembros de un grupo social, gracias a la manipulación de instrumentos y signos -contingentes de cada cultura- como el lenguaje. Esas historias, que comprenden desde los simples relatos infantiles hasta los cuentos y las novelas complejas, tienen presencia en todas las facetas y las etapas de la vida humana, así como en todas las culturas y los medios sociales. (Carretero, 1997)

Jerome Bruner seguidor de las ideas vigotskianas, en su obra

Actos de significado propone centrar el estudio en las narraciones que construimos gracias a la transmisión, producción y negociación de significados en contextos socio - históricamente situados. La modalidad narrativa de pensamiento está puesta al servicio no solamente de comprender el mundo, sino también de hacernos parte de él: a través de los procesos discursivos se cimientan experiencias emocionales y afectivas, que contribuyen a construir nuestra identidad, además de valores y actitudes imposibles de aprender sin el contexto comunitario en que se despliegan (Bruner, 1991, 1997)

Tradicionalmente, no se ha dado la suficiente relevancia a los factores afectivos involucrados en la práctica educativa. Sin embargo, las narraciones de nuestras historias en las aulas contemplan eventos fuertemente entramados con experiencias emocionales intensas (positivas o negativas). Estas pinceladas biográficas son más que un simple anecdótico que cada persona conserva y reconstruye, para Daniel Valdez constituyen "instancias clave en el proceso de estructuración del conocimiento del sujeto; se constituyen como principio organizador de la trama narrativa escolar, brindando los componentes mas "cálidos" o emocionales en la compleja organización de significados personales y en la construcción del sí mismo". (Valdez, 2009, pp 2-3)

Por ello, estas tramas históricas son mucho más que elementos pertenecientes al "pasado", ya que sostienen eso que llamamos "presente" al ser soporte de nuestra identidad y sobre todo, orientan la construcción de un tiempo futuro, como espacio para la concreción del proyecto vocacional que motiva la presencia de nuestros estudiantes en las aulas. Como ya mencionamos, estas narraciones ayudan a tejer nuestro conocimiento cotidiano. Este conocimiento intuitivo, dada su funcionalidad, su utilidad y el sentido que tiene para el sujeto es altamente resistente cambio. Pero ¿por qué se hace necesaria su modificación en ciertas situaciones de enseñanza? ¿Y cómo tiene lugar este proceso?

Considerando los modelos calientes del cambio conceptual.

Al proceso y resultado de la transformación de las concepciones de los individuos se lo denomina cambio conceptual. (Rodríguez Moneo, M; 1997). Los estudios sobre estos procesos, se realizan desde una perspectiva básica y aplicada. Esta última atiende a uno de los objetivos centrales de la educación, que consiste en cambiar las estructuras de conocimiento de los alumnos que llegan a clase con nociones más cotidianas y superficiales, y se pretende que adquieran ciertas nociones más académicas y profundas. Dado que las ideas previas suelen constituir nociones cotidianas e implícitas requieren ser evaluadas a través de diversos procedimientos (por ejemplo el uso de entrevistas) y pruebas escritas (por ejemplo el uso de cuestionarios, dibujos, esquemas, mapas conceptuales) (Rodríguez Moneo, 1999) En el presente trabajo, proponemos la sistematización de la narración sobre la biografía escolar como una metodología alternativa que permitiría orientar una investigación de carácter aplicado que admita por un lado, identificar las ideas previas de los estudiante sobre el contenido disciplinar que se trasmite en la asignatura y por otro lado, ofrecer la oportunidad para que ese trabajo de escritura e historización pueda constituirse en una herramienta que active procesos metacognitivos o de toma de conciencia sobre su conocimiento intuitivo vinculado a la temática mencionada.

Dentro de los Modelos fríos del cambio conceptual, el más influyente ha resultado el llamado "Modelo inicial" que busca transformar el conocimiento declarativo de los sujetos. Se describe como un proceso que se despliega en dos fases. En la primera, el proceso de asimilación -en el sentido piagetiano- permite que las concepciones previas existentes sean útiles para entender los nuevos fenómenos y habilitan al sujeto a interpretar e incorporar nueva información en la estructura de conocimiento. En la segunda fase, se produce la acomodación, que se caracteriza por la falta de adecuación de las concepciones del sujeto para entender nuevos fenómenos de modo satisfactorio. En ésta, las concepciones se reemplazan y se reorganizan los conceptos centrales con el fin de dar cuenta adecuadamente de los nuevos fenómenos que antes no podían explicarse. (Rodríguez Moneo, R.; 1999)

Por otra parte, los modelos calientes responden a ciertas limitaciones de los modelos fríos que no consideran los factores afectivos,

motivacionales, "cálidos" de la cognición. Estos modelos se ajustan a las condiciones del cambio que se planteaba en el modelo inicial y añaden elementos explicativos de carácter afectivo-motivacional. El más desarrollado es el de Pintrich que describe como un entramado o red en el que se toma en consideración variables contextuales además de factores motivacionales y su repercusión en un conjunto de factores cognitivos que, finalmente, afectan las condiciones del cambio conceptual (Modelo TARGET). (Huertas, 1997) Para finalizar este recorrido mencionaremos los mecanismos implicados en el cambio conceptual: el conflicto -de raigambre piagetiana-, la analogía, la metacognición, la elaboración y la aplicación multicontextual. Veamos algunos de estos procesos en su articulación con las biografías escolares escritas por alumnos del Profesorado.

Recordemos que la construcción y escritura de la novela escolar habilita a la explicitación de un saber implícito. Esto favorece la aparición de discrepancias o conflictos entre saberes previos y el nuevo saber a adquirir. Un estudiante (21) escribió que en su paso desde la escuela primaria a la secundaria estaba más preocupado por jugar al fútbol con amigos que por abocarse a la tarea "seria" de estudiar en pro de "hacerse un futuro". Al recibir la devolución de su relato y explorar algunas conceptualizaciones psicológicas sobre el valor del juego, del grupo de pares, de la difícil tarea de separarse de las opiniones y creencias parentales para construir a lo largo de la adolescencia un pensamiento propio, se mostró sorprendido por la exigencia con que miraba a ese niño de 12 años que había sido. Señalamos que si se valora la explicitación de estas teorizaciones, es porque pueden constituirse en un marco genérico que guíe el accionar del sujeto respecto de sus semejantes -sin que éste lo sepa. Por ello, si se considera importante la resignificación de esta idea intuitiva sobre lo que "deben" hacer los niños de 12 años, es porque quizás, la toma de conciencia -o metacognición- sobre la misma, habilite a enriquecer la mirada respecto del mundo afectivo de sus futuros alumnos de 12/13 años. Por otra parte, cabe señalar que al transmitir conceptos disciplinares, estos no constituyen más que un conocimiento declarativo, el alumno podrá repetirlo, podrá darle algún significado al vincularlo con su historia personal, pero allí dónde "usa" ese nuevo saber para "ver con otros ojos" su propia historia, para resignificarla, *cambiándola*, allí logró convertir un mero "saber decir" en un "saber hacer", en un procedimiento, allí usó el conocimiento nuevo de carácter psicológico y por lo tanto, logró darle "sentido" y no sólo significado, al nuevo cuerpo conceptual. (Aparicio, 1995)

Otro alumno (20) en su primer entrega biográfica escribe que en tercer año del polimodal debe cambiar de escuela y relata: "Tuve malas experiencias con algunos profesores, que además de desganados siempre estaban a la defensiva. Por problemas de adentro mío, el desgano (...) y ser un "sapo de otro pozo" empecé a faltar con la esperanza de rendir libre. Lamentablemente no me asesoré bien...repetí y fue...un año desperdiciado". En la segunda entrega de su biografía, re-interpreta este acontecimiento a la luz de las conceptualizaciones estudiadas, leámoslo: "Un último aspecto al que quería hacer referencia era haberme "quedado libre" en tercero de polimodal. Ese año sabático fue un entretiempos de mi vida académica en el cual pude desordenar todo lo que había aprendido y comencé a ser un sujeto que elige, piensa y escribe de una manera diferente. Empecé a tener opiniones propias en donde antes había catálogos de ideas ajenas. Fue un momento donde me desestabilicé, donde desordené y de ese desorden surgió una personalidad que se asemeja más a la adulta que a la infantil." Esta dinámica hace pensar en uno de los mecanismos para adquirir conocimiento, el llamado proceso de elaboración, trabajado entre otros autores por Karmiloff-Smith con su modelo de la "redescripción representacional". La cuestión fundamental es que las personas producen conocimiento a partir de la reinterpretación de la información que ya poseen.

CONCLUSIONES

La vida en las aulas puede dar lugar a emitir o bien padecer juicios normativos que coinciden con ciertas representaciones sociales negativas sobre el/la alumno/a adolescente, juicios que pueden propiciar el cumplimiento de profecías sobre fracasos escolares anticipados. Por ejemplo, el púber puede ser visto como

transitando por "la edad del pavo", como "rebelde sin causa", como inclinado a la trasgresión y al "descontrol", o bien su juventud puede ser valorada como "divino tesoro" dado que se trata de un sujeto que está construyendo su identidad como futuro ciudadano responsable. Estas concepciones cotidianas pueden orientar una práctica docente estereotipada, carente de la flexibilidad y la riqueza que puede aportar la comprensión rigurosa de los complejos modelos explicativos que oferta la Psicología del desarrollo sobre el proceso de transformación puberal-adolescente. Por ello es menester construir estrategias de explicitación de estas teorizaciones intuitivas que traen los alumnos al aula, a fin de propiciar el acceso a nuevas concepciones. Se espera que este proceso promueva la reflexión crítica sobre la existencia de fundamentos psicológicos que orientan la práctica docente -sean estos "científicos" o bien implícitos.

Por todo lo dicho, consideramos que la escritura de fragmentos biográficos escolares es una oportunidad interesante para desplegar modalidades narrativas de pensamiento que permitan a los estudiantes recuperar y sorprenderse frente a sus concepciones psicológicas intuitivas. Esto es viable gracias a la posibilidad de volver sobre lo escrito en diversos momentos del proceso de aprendizaje, favoreciendo así el despliegue de la metacognición y de la elaboración. Cabe señalar que el trabajo de sistematización biográfico fue individual, que las devoluciones del docente sobre los diversos escritos apuntaron al enriquecimiento de los relatos. Por ello una de las limitaciones de esta estrategia lo constituye el tiempo docente requerido para las lecturas y devoluciones personalizadas. Se suman a esta, otras limitaciones. Como las dificultades para la escritura de narraciones que contemplan algo más que la mera mención mecánica de fechas y lugares, es decir, narraciones en que se perfila el compromiso afectivo del autor. O las dificultades para la apropiación de una estructura conceptual disciplinar. Los procesos de comprensión, de reelaboración que esta propuesta busca despertar, requieren por un lado, cierta organización para expresar las propias vivencias afectivamente significativas. Por otro lado, requieren la disposición de los alumnos a aprender asociativamente ciertas nociones psicológicas, es decir, que se lea en profundidad los textos teóricos, se identifique las nociones centrales, se memorice el vocabulario disciplinar específico, etc. Los procesos de reestructuración, o de cambio cualitativo, se asientan sobre procesos asociativos, de carácter acumulativo. Si se detectan dificultades para el aprendizaje asociativo, puede que sea necesario hacer hincapié en estrategias diversas a la presente, tendientes por ejemplo, a fomentar la apropiación de un "diccionario" disciplinar mínimo.

Finalmente, es importante recordar que las narraciones biográficas relatadas por los alumnos del Profesorado, son historias dentro de otra historia en común: en el aula se comparte un tiempo para aprender, para emocionarse, para advenir y devenir con otros.

BIBLIOGRAFIA

- APARICIO, J. J. (1995). El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 10, 23-38
- APARICIO, J. J., y RODRÍGUEZ MONEO, M. (2000). Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, "Monográfico Cambio Conceptual y Educación", 26, 13-30.
- AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN (1986), *Psicología Educativa*, México, Ed. Trillas.
- BRUNER, J. (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- BRUNER, J. (1991), *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- CARRETERO, M. (1997) "Piaget, Vigostsky y la Psicología Cognitiva", en *Novedades Educativas*, nº 74; 75-79
- CARRETERO, M (2009) *Introducción al Constructivismo. Posgrado en Constructivismo y Educación*, Buenos Aires, FLACSO-Argentina y UAM.
- CASTORINA (1997), El legado de Piaget para la educación. *El Desafío. Revista de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*, Año 2 nº3.
- FELDMAN, D (2008) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique. Grassi, Adrian (2009) *Adolescencia: reorganización y nuevos modelos de subjetividad*. Facultad de Psicología. UBA. Ficha de estudio de la II Cátedra de Psicología Evolutiva Adolescencia.

- FREUD, S, "Psicología del Colegial" en Obras Completas de Freud, Bs. As: Amorrortu Editores.
- GESELL, ILG, AMES y RODELI (1979) El infante y el niño en la cultura actual. Cap. I y II. Buenos Aires: Paidós.
- HUERTAS, J. A. (1997), Motivación. Querer aprender, Buenos Aires, Aique
- LEVINAS, M. L., (1998) Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación, Buenos Aires: Aique.
- RODRIGUEZ MONEO, M. (1999). Conocimiento previo y cambio conceptual. Buenos Aires: Aique.
- PERRONOU, P. (1996), "La communication en classe: onze dilemmes", en Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Paris, ESF éditeur.
- POZO MUNICIO, J. I (1999). Aprendices y Maestros. Madrid: Alianza Editorial.
- POZO, J. I. y CARRETERO, M., "¿Enseñar historia o contar `historias`? Otro falso dilema", en Cuadernos de Pedagogía, 111, 45-50.
- RODULFO, R (2009) Trabajos de lectura, lecturas de la violencia. Buenos Aires, Paidós.
- RODRÍGUEZ MONEO, M (1999) Conocimiento previo y cambio conceptual. Buenos Aires: Aique.
- SCHÖN, D (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- TERHART,, E (1987) Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en formación del profesorado?. Revista de educación, 284, 133-158.
- VALDEZ, Daniel (2009), "Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el aula". Postgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina y UAM.
- WINNICOTT, D (1971) Capítulo 11 "La irresponsabilidad adolescente" , en Realidad y Juego. Buenos Aires: Gedisa.
- WINNICOTT, D (1998) "Si, pero... ¿cómo sabemos que es cierto?" en Acerca de los niños. Buenos Aires: Paidós. (primera edición en inglés 1996)

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y EL EGRESO EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Peralta, Valentín Arcadio
Facultad Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
Argentina

RESUMEN

El egreso universitario implica una toma de decisión en el desarrollo de la Identidad Ocupacional. El estudiante transita una etapa donde el manejo del tiempo y las ansiedades predominantes aparecen como obstáculos en su proyecto profesional. La finalización de los estudios de grado, se prolonga, y en algunos casos se produce abandono. Los porcentajes de egresados son significativamente inferiores respecto de los ingresantes. Ante esta situación se lleva a cabo un Programa de Fortalecimiento para el Ingreso y la Permanencia, (PROFIP). A partir del 2005 iniciamos "Talleres de Orientación para el Egreso" Diseñamos recursos para recabar información referida a la situación del estudiante: discriminar factores intervinientes, seleccionar técnicas de orientación, privilegiar la instancia de Taller, a los fines de favorecer el pasaje del pensamiento a la acción. Nuevos roles filiales y/o ocupacionales, exigencias académicas, dificultad para definir según intereses la modalidad de egreso, imposibilidad de explorar el ámbito profesional, temor a explicitar un proyecto laboral, incertidumbre respecto de la inserción profesional; postergan la finalización de la etapa de grado. Estas problemáticas definen y configuran un espacio de intervención para promover el esclarecimiento y decisiones para la resolución del conflicto en el pasaje del rol de estudiante a profesional habilitado.

Palabras clave

Egreso Indecisión Estrategias Resolución

ABSTRACT

VOCATIONAL ORIENTATION AND COMPLETION IN THE CAREER OF PSYCHOLOGY.

The college expense involves a decision-making process in the development of the occupational identity. The student passes a stage where the handling time and predominant anxieties appear as obstacles in your professional project. Completion of studies, extends, and in some cases abandonment occurs. The percentage of graduates are much lower for the recruits. In this situation, a programme to strengthen the is carried out for the admission and permanence, (PROFIP). In 2005 we started "Workshops of guidance for out" We design resources to gather information on the situation of the student: discriminating factors involved, select guidance techniques, give priority to the instance of workshop, for the purposes of promoting the passage from thought to action. New subsidiaries and/or occupational roles , difficulty to define the manner of discharge, failure to explore the professional field, fear to make explicit a working draft, uncertainty regarding the employability; according to interests, academic demands delaying the completion of the phase degree. These issues define and set up an area of intervention to promote clarification and decisions for the resolution of the conflict in the passage of the role of student practitioner.

Key words

Graduation Indecision Strategies Resolution