

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2017.

Creencia sobre talento y aprendizaje en estudiantes de música.

Torcomian, Claudia y Sánchez Manzano,
Agustina.

Cita:

Torcomian, Claudia y Sánchez Manzano, Agustina (2017). *Creencia sobre talento y aprendizaje en estudiantes de música. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/543>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/bhr>

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>.

CREENCIA SOBRE TALENTO Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE MÚSICA

Torcomian, Claudia; Sánchez Manzano, Agustina
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo analiza la relación entre la creencia sobre talento y los procesos de aprendizaje de los estudiantes de música de la Universidad Nacional de Córdoba. Se propone como objetivos identificar las creencias de los estudiantes sobre el talento, analizar las variables que intervienen en los procesos de aprendizaje musical, describir el vínculo entre las creencias sobre talento de los estudiantes y los procesos de aprendizaje. Metodológicamente, se aborda desde un enfoque cualitativo, constructivo e interpretativo, basado en lo singular. Se utiliza como estrategias observaciones, cuestionario abierto breve, cuaderno de campo, grupo de discusión y entrevistas en profundidad. Entre los resultados encontramos que: la creencia sobre el talento innato interviene en el aprendizaje musical, principalmente en los primeros años de la carrera y se va transformando durante el recorrido y el vínculo docente alumno posee singularidades por su intensidad y resulta fundamental en la adquisición de los nuevos aprendizajes. Así mismo aprender y egresar de una carrera musical se relaciona a la creencia sobre el talento, la autoestima, los ideales, a la tolerancia a la frustración y sobre todo a la perseverancia.

Palabras clave

Creencia, Talento, Aprendizaje, Música

ABSTRACT

BELIEF ABOUT TALENT AND LEARNING IN MUSIC STUDENTS

The present work analyzes the relationship between the belief about one's talent and the learning process of music students at the National University of Cordoba. It aims to identify students' beliefs about talent, to analyze the variables involved in musical learning processes, to describe the link between students' beliefs about talent and learning processes. The focus of the study is carried out in a qualitative, constructive and subjective approach. Observational strategies were used as well as, brief open questionnaires, recording data, discussion groups and in-depth interviews. Among the results we find that: the belief in innate talent is involved in musical learning, especially in the first years of the career in which is transformed during the course and that the uniqueness in the teacher-student link is fundamental in the acquisition of new learning. In conclusion, the ability to learn and graduate from a musical career is directly related to the belief about one's talent, self-esteem, ideals, tolerance to frustration and above all, perseverance.

Key words

Belief, Talent, Learning, Music

Introducción

El presente proyecto se inscribe dentro del marco de la investigación: "Desarrollo y aprendizaje en los nuevos contextos socioculturales. ¿Cómo se aprende a inicios del siglo XXI?" que se desarrolla en el "Observatorio sobre el Aprendizaje y sus Visicitudes" (OAV), avalado por SECYT, en la Facultad de Psicología y Facultad de Artes. La investigación tiene como objetivos identificar las creencias de los estudiantes sobre el talento, analizar las variables que intervienen en los procesos de aprendizaje musical, describir el vínculo entre las creencias sobre talento de los estudiantes y los procesos de aprendizaje. Este trabajo fue abordado desde la metodología cualitativa, cuyo punto de partida se encuentra en la vida cotidiana, la experiencia diaria de los sujetos. El presente trabajo se realiza mediante un **diseño etnográfico** en el ámbito educativo, enfocado en las experiencias individuales subjetivas de los participantes; cómo éstas son vividas por una persona, grupo o comunidad. Es decir se busca identificar, analizar y describir el punto de vista del actor social. Las técnicas y herramientas metodológicas utilizadas fueron: observación, cuaderno de campo, cuestionario abierto breve, grupo de discusión y entrevistas en profundidad. La población se conforma por estudiantes de ambos sexos de las diferentes carreras de música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Entre los **resultados** encontramos que la creencia sobre el talento innato interviene en el aprendizaje musical, principalmente en los primeros años de la carrera y se va transformando durante el recorrido. Así mismo el vínculo docente alumno posee singularidades por su intensidad y resulta fundamental en la adquisición de los nuevos aprendizajes. Aprender y egresar de una carrera musical se relaciona a la creencia sobre el talento, la autoestima, los ideales, a la tolerancia a la frustración y sobre todo a la perseverancia.

Desarrollo

El aprendizaje en las diferentes carreras de música se puede dividir en tres momentos definidos por los estudiantes como fundamentales por las características distintivas que poseen: el ingreso, la mitad del trayecto y el final del recorrido.

El primer tramo que comprende la ambientación a la universidad, es descrito como un gran salto en cuanto a la enorme transformación que deben realizar los estudiantes para convertirse en estudiantes universitarios. Esta etapa es vivida como una experiencia de gran ruptura, producto del paso de la escuela a la universidad, ya que esta última requiere una rápida adecuación frente a las condiciones del nuevo contexto, dicha experiencia abarca el pensamiento y las acciones, provoca una crisis frente a las prácticas internalizadas y se espera que los estudiantes, en la urgencia, generen nuevos recursos. Sin embargo, la salida de esta experiencia de ruptura no

resulta sencilla para todos, algunos abandonan, otros deben recurrir algunas materias.

Se pueden discriminar distintas dimensiones que se vuelven significativas durante el primer tramo, entre ellas el exceso de información y contenidos que presenta el cursillo, los cuales deben procesarse en un corto plazo, a lo que se suma el gran esfuerzo que requiere la ambientación a la universidad sobre todo en estudiantes migrantes. Las diferentes trayectorias académicas previas al ingreso generan una tensión entre los que poseen una trayectoria musical y aquellos que no vinculado a abandonos o fracasos en este momento. Simultáneamente durante los dos primeros años del recorrido se produce un quiebre entre a las expectativas que poseen los estudiantes y la propuesta del plan de estudio. Esta ruptura se vincula en parte con la lógica de aprendizaje. Los estudiantes cuentan en sus relatos que hasta el momento sus aprendizajes se basaban en la experiencia y la universidad propone comenzar por contenidos teóricos.

En tercer año se produce un reencuentro con la carrera y la propia elección. Los contenidos se tornan más específicos de cada carrera, más prácticos y la motivación por el aprendizaje de la música se reencuentra, dejando atrás la etapa de transición. En este tramo los estudiantes cuentan estar nivelados en cuanto a la adquisición y habilidad de conocimientos.

Durante los últimos años cuentan resignificar su paso por la carrera, y comprender la importancia de la teoría en su formación adjudicando un valor significativo al contenido aprendido. En los últimos años describen lograr mayor apertura a la subjetividad y los estudiantes se vinculan al aprendizaje con una mayor implicación. Para el análisis de la relación entre la creencia sobre talento y los procesos de aprendizaje de los estudiantes de música se consideran la intervención del vínculo docente alumno, las creencias sobre talento a lo largo del recorrido y la relación entre el arte y el ego y la perseverancia.

Vínculo docente-alumno

El vínculo con el docente presenta un lugar significativo en los procesos de aprendizaje de música, principalmente por la intensidad que caracteriza esta relación por ser personalizada para ambos sujetos de la tríada. Los estudiantes atribuyen muchas veces al docente la cantidad y calidad de conocimientos que adquieren. En sus discursos afirman que el vínculo se relaciona por un lado a la predisposición y dedicación del docente y por otro a la del estudiante. En las discusiones se identifica que el deseo por aprender, se vincula al docente. Éste se presenta a sus estudiantes, con un saber que posibilita instaurar fenómenos transferenciales donde la subjetividad es importante también, pues permite dar lugar, un espacio, a la subjetividad de los estudiantes.

En las voces docentes encontramos que éstos poseen expectativas e ideas previas sobre los estudiantes que intervienen durante los procesos. Los alumnos cuentan que éstas muchas veces obstaculizan el establecimiento de vínculos dado que esperan saberes o habilidades artísticas que los estudiantes no poseen.

Este aspecto se relaciona con la construcción sobre qué significa ser talentoso en carreras de música. El talento ocupa un lugar central ya que muchas veces los docentes identifican a los estudiantes

como poseedores o no de determinado talento. Esto cobra mayor relevancia que en otros procesos dada la intensidad que caracteriza esta relación.

En los relatos estudiantiles en algunas carreras de música el talento prevalece y adquiere un valor crucial para desempeñar actividades específicas. Poseerlo es una condición "sine qua non".

Creencias sobre talento

Las creencias sobre el talento que poseen estudiantes y profesores intervienen de un modo singular en los procesos de aprendizaje de las carreras artísticas tanto dentro como fuera de la Universidad. Esto se vincula a fuertes tradiciones históricas alrededor del talento artístico.

Estas creencias se encuentran presentes en el imaginario de los estudiantes de música. Identificamos que los estudiantes destacan el papel de la herencia (lo innato), el estudio y aprendizaje, la estimulación del entorno, el reconocimiento social y el placer que se siente al realizar la disciplina elegida en los orígenes del talento artístico. Encontramos una diversidad de expresiones: el talento es facilidad, virtud o don; puede ser considerado tanto como una cualidad innata o inherente a lo adquirido. En la experiencia de trabajo de campo encontramos que una gran mayoría de estudiantes consideran que el talento es algo con lo que se nace "*es la capacidad innata que una persona tiene*". En las narraciones, refieren a una facilidad natural que posee una persona para realizar determinada actividad y /o a un don. Esta es la posición más determinista que supone que se posee o se carece de esta predisposición.

En los grupos de discusión se relacionan los diferentes factores partes de una misma trama, que configuran el talento como resultado de una combinación genética y su medio ambiente como facilitador. Allí algunos estudiantes sin desconocer lo innato, hacen hincapié en lo adquirido y/o aprendido: "*tiene que ver con hace cuánto tiempo que estudian y las experiencias*"

Identificamos que los estudiantes consideran que para desarrollar determinado talento, es importante rescatar además, la interacción con el ambiente; este puede inhibir o ser facilitador para la expresión de dicho talento. En la influencia del entorno se ve reflejada la valoración del reconocimiento social. Esta posición se relaciona con la creencia sobre las expectativas que los docentes poseen de sus alumnos. Los estudiantes afirman que una persona no es talentosa si no hay un otro que lo enuncie o reconozca como tal. Acá aparece en entretreído que lo ubica como una construcción social. Lo social y lo cultural pareciera que condicionan o limitan el imaginario sobre el talento. Se entremezcla con la adquisición de aprendizajes, con el deseo y la ejercitación. El talento innato o aprendido requiere ser ejercitado sistemáticamente para no perderse, no obstante, ésta habilidad estaría en germen en el interior del sujeto.

Otro aspecto que se triangula al talento es el placer que la práctica de la música conlleva y el vínculo con la sublimación. Sublimación, educación y arte son fenómenos que se relacionan en la constitución del psiquismo. El deseo del sujeto y sus condiciones intelectuales son las que sostienen y posibilitan los procesos de producción de conocimientos y aprendizajes.

El poseer o no "talento" genera en los estudiantes fantasías de desvalorización y temor frente al fracaso que lleva al abandono de la

carrera o a su cuestionamiento. Entre los estudiantes están quienes al percibirse poco talentosos intentan compensar su falta con esfuerzo y dedicación. Aquí cabe considerar la frustración que puede estar aparejado frente a los obstáculos que se presentan en la consecución de sus objetivos. Es necesario un ambiente que sea favorecedor de las potencialidades de cada sujeto, que brinde herramientas para hacer frente a determinados obstáculos, o las demandas sociales e ideales culturales que se imponen en torno al éxito.

La creencia sobre talento en los estudiantes no es algo estático, se va modificando según el momento académico y personal por el que se transita. Si bien se transforma a lo largo de la carrera, las distintas creencias no desaparecen, coexisten y dependiendo de las circunstancias por las que se atraviesa, predominan unas u otras. *“no es cuestión de talento estudiar música o ser músico, pasa por uno sacarse ese mito. Yo tenía esa idea de que hay que tener talento para hacer música y luchaba contra eso porque yo lo había construido”*.

El Arte: “La extensión del ego”

Entre los discursos estudiantiles se identifica la vinculación del talento al ego por lo que se toma el significativo tal como se expresa *“el arte es una expresión del ego”*. Para su análisis resulta necesario introducirnos en el mecanismo de sublimación, la búsqueda de reconocimiento y cómo estos elementos se entrelaza con la autoestima. Al crear un producto artístico, en cualquiera de sus manifestaciones, el artista se expresa a sí mismo, su producción es un reflejo singular de lo que él es o de quién es. El producto artístico es una forma de lenguaje.

A través de la sublimación está el sujeto representado. Es por esto que se busca el reconocimiento, generar algo en el otro destinatario a través de lo que se hace, ya que el sujeto se encuentra implicado. Es aquí donde entra en juego el talento y la creatividad.

Los estudiantes de los primeros años sostienen que para estudiar música es necesario poseer talento, una condición para no quedar en el camino. La creencia sobre el talento es descripta como un foco de tensión, que genera una lucha interna durante el cursado de los primeros años.

El talento se identifica como una condición para la música. Mientras avanzan en la carrera se preguntan en torno a si se tiene o no el talento suficiente para estudiar esta carrera lo que los sumerge en cuestionamientos que toman matices singulares en la experiencia estudiantil de las carreras de música. — *Yo vine acá para ser músico- pero luego de recorrer un camino me cuestiono y debato sobre si tendré las condiciones*.

En esta dirección aparece la necesidad del reconocimiento de los “otros” que de alguna manera definen es ser *talentoso o poseedor de condiciones*.

En muchas historias este requerimiento de reconocimiento se deposita en la aprobación del docente en primer término y luego en otros públicos, sin embargo cuando la respuesta de los demás no es la esperada se producen heridas narcisistas, ansiedad, tensión y / o frustración.

El deseo de reconocimiento, se genera en los vínculos primordiales y está presente su añoranza en cada uno, sin embargo encontramos que en los estudiantes de música cobra singularidad y potencia. El

deseo se constituye en un motor de búsqueda para lograr cierta satisfacción, estas acciones se caracterizan por un movimiento que transforma, dando origen a una realidad subjetiva.

Como parte de este deseo se encuentra entrelazado el de reconocimiento. Esa necesidad forma parte de la autoestima, si nos sentimos integrados y reconocidos, se afirma el sentimiento de seguridad y por tanto repercute en la valoración sobre sí mismo. La valoración de sí, es una fuente de motivación, permite afrontar situaciones adversas, porque posibilita la cicatrización rápida de los obstáculos.

Identificamos como ante una misma situación los estudiantes pueden reaccionar de diferentes maneras en base a la autoestima y recursos personales producto de las historias y experiencias vividas.

Entre la perseverancia y el talento

Las carreras de música presentan características particulares. Entre ellas se encuentra la gran exposición que poseen sus estudiantes como músicos durante los procesos de aprendizaje. Las actividades involucradas como componer, interpretar una obra, audiciones como instancias evaluativas en las diferentes asignaturas requieren recursos personales vinculados con la experiencia de vida (historia individual y social) que en el encuentro con las condiciones institucionales les permitan permanecer y sortear obstáculos.

En este contexto los recursos personales cobran mayor relevancia que el talento en sí. En este entramado se pone en juego la aprobación, el reconocimiento, la aceptación y hasta en algunos casos el amor, ya que estas situaciones se montan como cualquier cuestión vincular, con características primarias, donde la necesidad de ser amado o de perder amor se entremezclan en los procesos de aprender. Las producciones en música son para el otro: un profesor, los pares pero además para trascender, para un supuesto público. En torno a la construcción sobre ser talentoso, la figura del docente tiene un lugar predominante, ya que es un otro significativo que califica a los estudiantes por sus habilidades, o si vamos más allá, son ellos los que realizan juicios de valor en torno a si los estudiantes son buenos o no para la música. Y es en relación a la identificación con los docentes que los estudiantes conforman sus identidades como futuros artistas.

Si el estudiante persevera, se mantiene firme en su meta, el peso del supuesto talento innato se va equilibrando con el componente talento adquirido y /o ejercitación-práctica- gusto. Identificamos en los discursos de los estudiantes que están cursando los últimos años de la carrera que uno de los recursos para llegar a la meta es perseverar y mientras construyen otras estrategias para sostenerse hasta el final. Encontramos que sobrellevar y llegar al final de una carrera universitaria es más que tener una trayectoria como músicos y que haber tenido el ambiente propicio sino que intervienen el deseo, la implicancia subjetiva y las ganas de llegar al final del recorrido.

Cuando la percepción del talento es positiva, es decir que el estudiante presenta facilidad para determinada actividad, esto puede producir menor nivel de implicancia o esfuerzo, resolviendo las actividades con las herramientas o conocimientos previos y por ende no produciendo nuevos aprendizajes. Sin embargo cuando el estu-

dante encuentra menor grado de facilidad en una asignatura, que le demandan mayor grado de dedicación o implicancia, los desafíos lo obligan a generar recursos.

Los estudiantes durante el recorrido van modificando su valoración sobre la importancia del talento innato, estos componentes (el talento y la creencia sobre el talento) juegan un lugar importante al inicio de la carrera, donde se identifica la creencia de que el talento es necesario para estudiar música y a la mitad del camino esta idea se va compensando y los estudiantes comienzan a ver que la perseverancia y / u otros elementos como el deseo, las ganas el gusto de hacer música vinculadas a la meta cobran un peso significativo.

Conclusión

Entre los **resultados** encontramos que la creencia sobre el talento innato interviene en el aprendizaje musical, principalmente en los primeros años de la carrera y se va transformando durante el recorrido. Así mismo el vínculo docente alumno posee singularidades por su intensidad y resulta fundamental en la adquisición de los nuevos aprendizajes. Aprender y egresar de una carrera musical se relaciona a la creencia sobre el talento, la autoestima, los ideales, a la tolerancia a la frustración y sobre todo a la perseverancia.

Como en muchas investigaciones cualitativas más que concluir se avanza en la comprensión del problema objeto de estudio y se abren preguntas a profundizar. Los músicos conviven con altas expectativas del entorno que los rodea. Éstas se entrelazan con los ideales de modo tal que para dedicarse a la música o por lo menos poder vivir de ella es necesario dar cuenta de ser talentoso a corta edad; sino la salida laboral o el éxito futuro se convierten en emoción que abruma a los estudiantes. Ante esta crisis, advertimos que el profesorado se presenta como opción que alberga la tensión entre ser músico y ser docente (la salida laboral). Lo que comienza siendo una alternativa económica se resignifica y los estudiantes cuentan que descubren su vocación en esta práctica, y además de esta manera permanecen en el mundo de la música y pueden alcanzar una titulación.

El aprendizaje musical va tomando distintos matices y se transforma en la medida en que avanza en la carrera. Los estudiantes sostienen que los que abandonan lo realizan por diversos motivos, entre ellos es porque consideran que no tienen el "don". Identificamos que resulta necesario transformar la creencia inicial del talento como don o cualidad innata, para generar recursos que permitan encontrar nuevas formas de vincularse con la música y alternativas para poder concluir una carrera musical.

El análisis permite identificar el aprendizaje como un fenómeno complejo, en donde se van entretejiendo juntos múltiples factores y cómo en estudiantes de música toma matices particulares en tanto los imaginarios sobre nacer talentoso pueden tornar obstáculos para avanzar cuando no se encuentra el reconocimiento del otro, principalmente del profesor, los pares o el público. El aprendizaje en carreras de música se relaciona con las creencias sobre el talento, con la autoestima, con la mirada del otro y con la tolerancia a la frustración que permite perseverar en cuando a un deseo y la meta.

BIBLIOGRAFÍA

- Ageno, R. (1977) El sujeto del aprendizaje. En Ageno, R. y Colussi, G. El sujeto del aprendizaje en la institución escolar. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Arrúe, C.; Elichiry, N. E. (2014) "Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la escuela primaria" Anuario de Investigaciones, vol. XXI, pp. 65-73 Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994006>
- Astegiano, V. S.; Bruno, J. y Gutiérrez, M. V. (2013) Reencontrar-se en la escuela: El deseo de aprender y enseñar en Espacios de Experiencias Compartidas. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de Pedagogía, Año IV N° 9, 71-85.
- Baquero, R. (2004). Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar. En Frigerio, G y Diker, G. (2004). (Eds.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bleger, J. (1963): Psicología de la conducta, Buenos Aires, EUDEBA, 3ª edición.
- Blumenthal, D. (2005). Tratamientos en red. En Blumenthal, D. (2005). (Eds.). Tratamientos en red. Una estrategia para el siglo XXI. Buenos Aires: Distal.
- Bourdieu P. (2000), Cosas dichas, Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu, P. (1982). Leçon sur la leçon. París: Minuit. Citado por Giménez, G (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. Colección Pedagógica Universitaria, No. 37-38
- Caruso, M. y Dussel, I. (2002). De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Castorina y otros (1984). Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Constantino, G. (2002). Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación. Perspectivas teóricas y estrategias metodológicas. Catamarca.
- Correa, A. (2003). Esta Psicología Social. Hacia la definición del objeto de estudio como campo de problemáticas. En Correa (Eds.). Notas para una Psicología Social. Córdoba: Ed. Brujas.
- Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. En Frigerio, G (2002) Educar: rasgos filosóficos para una identidad. Buenos Aires, Ed. Santillana.
- Diccionario Etimológico de Chile. Disponible en: <http://etimologias.de-chile.net/>
- Diker, G. (2004) Y el debate continua. ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, G y Diker, G. (2004). (Eds.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Duarte, M. E. (Comp), (2007). Vínculo docente alumno. Un abordaje de la subjetividad en la escuela desde una propuesta de extensión universitaria. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Duschatsky, L. (2008). Una cita con los maestros. Los enigmas con encuentros con discípulos y aprendices. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Duschatsky, L.; Farrán, G.; Aguirre, E. (2010). Escuelas en escena: una experiencia del pensamiento colectivo. Buenos Aires: Paidós.
- Elichiry, N. (2004) Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educativa. - 1ra edición. Buenos Aires: Manantial. Cap III
- Erausquin, C. (2006). Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI: representaciones, prácticas y discursos. Buenos Aires: Publicación Curso Posgrado, Facultad de Psicología, UBA.

- Fernández, L. (1994) Instituciones educativas, dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Disponible en: <http://ugpsep.minedu.gov.bo:8085/Archivos/PEDAGOGIA%20DEL%20PRIMIDO%20FR}}EIRE.pdf>
- Freud, S. (1914) Introducción al narcisismo. En Obras Completas. Amorrortu. Buenos Aires
- Fromm, E. (1962) ¿Podrá sobrevivir el hombre? Paidós.
- Foucault, M. (1970) El orden del discurso. Tusquets Editor
- Garay, L. (2005) Cuestiones institucionales de la educación y las escuelas y la educación matemática. La Revista Venezolana de Educación (Educere) [online]. vol.9, n.30, pp. 391-401. ISSN 1316-4910.
- Garay, L. (2010) El silencio de la pedagogía de las aulas. Diálogos Pedagógicos. Año VIII, N°15, p.149-169.
- González Rey, F. (1997). Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2011): El Sujeto y la subjetividad en la Psicología social. Un enfoque histórico cultural. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Greco, B. (2002). Sobre desencuentros y reencuentros. Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela. Ensayos y Experiencias, 43. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Guerra Manzo E. (2010) Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. Estudios Sociológicos, vol. XXVIII, núm. 83, mayo-agosto, pp. 383-409 El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México.
- Hornstein, L. (2011) Autoestima e identidad: Narcisismo y valores sociales. 1ª ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Hornstein, L. (2013) Las encrucijadas actuales del psicoanálisis: subjetividad y vida cotidiana. 1a ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Eds.) Psicología Social, II. México: Ed. Paidós.
- Kaplan, C. (1992) Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C. (1997) "La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica". Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2004). En Elichiry N. (Comp.) Aprendizaje de niños y maestros. Buenos Aires: Manantial.
- Kaplan, C. (2008) Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. (2010) Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753, Vol. VII N° 7.
- Kaplan, C. (dir.); Castorina, J.; Kantarovich, G.; Orce, V. Brener, G. García, S.; Mutchinick, A. y Fainsod, P. (2006) "Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela". Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Lévi-Strauss, C. (1969). Estructuras elementales del parentesco. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, H. (2004). "Escritos sobre Psicología y Educación". Córdoba, Ed. Espartaco.
- Maldonado, H. y López Molina, E. (2008). Los equipos técnicos-profesionales de apoyo escolar. En Maldonado, H. (2008). (Eds.). problemáticas críticas en el sistema educativo. Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba.
- Maldonado, H. (2013). "Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad". Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba
- Mannoni, M. (1997) La educación imposible. (9ª edición) México: Siglo veintiuno editores.
- Martínez R. L. "La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación"
- Monroy Nasr, Z. (2006) El problema mente cuerpo en Descartes: Una cuestión semántica. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México.
- Morin, E. (s.f) En Beltrán, M. (2011). La práctica pre- profesional en el contexto educativo. Reflexiones y Experiencias. Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba.
- Morin, E. (2001) "Introducción al pensamiento complejo". Ed. Gedisa, Barcelona
- Muñoz, E. y Duarte, M. (2005). En un segundo año de una escuela pública: tratando de documentar lo no documentado de la experiencia escolar. En Duarte, M. (2006). (Eds.). Vínculo docente alumno. Un abordaje de la subjetividad en la escuela desde una propuesta de extensión universitaria. Universidad nacional de Córdoba. Córdoba.
- Peralta, R. B. (2009) "La construcción que hace el docente del sujeto de aprendizaje. Implicancias en la convivencia áulica". Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Pérez Luján, D., González Morales, D. y Díaz, Y. "El talento: antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la Universidad Cubana y el enfoque histórico-cultural" Centro Universitario José Martí Pérez, Facultad de Humanidades, Cuba.
- Piaget, J. (1978) "La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Siglo XXI. Madrid.
- Piaget, J. (1979) En Ferreiro, E, y Teberosky, A. (1999) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.
- Piaget, J. (1979) La teoría de Piaget. Nueva York, Estados Unidos.
- Poggi, M. (2002) Instituciones y trayectorias escolares. Buenos Aires. Ed. Santillana.
- Peyrelongue, M. (2016) Filosofía del Arte. Peybur Magazine. Disponible en: www.peybur.com/filosofia-del-arte.html
- Reglamento de Prácticas Supervisadas en Investigación. (2014) Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Resolución 111/10 anexo. (2010) La educación Artística. En el sistema educativo nacional. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires
- Robasco, I. (1999). El desnutrido escolar. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Rockwell, E. (2009) "La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos". Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1992) Pygmalion in the classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. Irvington Publishers, New York.
- Salmerón-Pérez, H., Gutierrez-Braojos, C., Fernández-Cano, A. y Salmeron-Vilchez, P. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. RELIEVE, v. 16, n. 2, art. 4, p. 118. Recuperado en: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVE-v16n2_4.htm
- Schutz, A. (1992). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós.
- TentiFanfani, E. (2004). Educación y construcción de una sociedad justa. En El monitor de la educación: Los Dossiers 2004- 2007. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina.
- Torcomian, C. (2014) Experiencias universitarias y procesos de estudio. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Torcomian, C. (2006) "Una mirada psicoanalítica de la relación docente alumno en El Banquete de Platón y su proyección en la escuela de nuestro tiempo". Capítulo de libro "Estudios Platónicos II". Ediciones del copista

- Torcomian, C. (2013) "EL vínculo docente- alumno y la relación con el conocimiento en carreras masivas" V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vargas Melgarejo, M. L. (1994) "Sobre el concepto de percepción". *Alteridades*, 4 (8): Págs.4753, México.
- Vigotsky, L. S. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires, Argentina: Nueva América.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. En L. Vygotsky, *Obras Escogidas* (Tomo II). Madrid: Visor.
- Winnicott, D. (1994) *Juego y realidad*. Barcelona: Gedisa, pág. 32.