

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. X Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 2014.

Leer en el primer año de Psicología: ¿qué nos dicen los docentes con más y con menos experiencia?.

VILLALONGA PENNA, MARÍA MICAELA.

Cita:

VILLALONGA PENNA, MARÍA MICAELA (2014). *Leer en el primer año de Psicología: ¿qué nos dicen los docentes con más y con menos experiencia?.* VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. X Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.micaela.villalonga.penna/7>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/phYc/6kr>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

Memorias

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXI Jornadas de Investigación

Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

26 a 29 de noviembre de 2014

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TOMO 1



ISSN 1667-6750



Autoridades de la Facultad de Psicología

Decana

Prof. Lic. Nélica C. Cervone

Vicedecana

Prof. Dra. Lucía A. Rossi

Secretaria Académica

Prof. Lic. Nora Graciela Rosenfeld

Secretario de Investigaciones

Prof. Mg. Martín J. Etchevers

Secretaria de Posgrado

Prof. Dra. Isabel M. Mikulic

Secretario de Coordinación Administrativa

Cdor. René J. Escobar

Secretario de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario

Prof. Lic. Nora Beatriz Vitale

Secretario de Consejo Directivo

Prof. Dr. Osvaldo H. Varela

Consejo Directivo

Claustro de Profesores:

Titulares

Rossi, Lucía Arminda | Fariña, Juan Jorge | Laznik, David Alberto | Sarmiento, Alfredo José | Neri, Carlos Mario | Grassi, Adrián Claudio | Peker, Graciela Mónica | Donghi, Alicia

Suplentes

Lombardi, Gabriel Herberto | Vitale, Nora | Kufa, María Del Pilar | Stasiejko, Halina Alicia | Metz, Miriam | Azaretto, Clara | Cardenas Rivarola, Horacio | Nuñez, Ana María

Claustro de Graduados

Titulares

Quattrocchi, Paula Raquel | Rojas, María Alejandra | Llull Casado, Verónica Gabriela | Mariño, María Irupé

Suplentes

Gartland, Cristina | Korman, Guido Pablo | Alomo, Martín | Corvaglia Aguilar, Ana Morena

Claustro de Estudiantes

Titulares

Duek, Dalila Mara | Baldoma, Débora | Ianni, Facundo | Montenegro, Luisina

Suplentes

Cravero, Jimena | Perez Mereles, Martín | Martinez de Murgia, Manuela | Speranza, Aluminé

Representante de APUBA

Cabral, Sergio

Autoridades
VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXI Jornadas de Investigación y Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Presidente Honoraria:
Decana Prof. Nélide Cervone

Presidente:
Prof. Martín Etchevers

Coordinador:
Prof. David Laznik

Integrantes de la Comisión Organizadora

Claustro de Profesores
Alicia Donghi - Claudio Ghiso - Virginia Corina Samaniego

Claustro de Graduados
Daniel Coppola - Melina Crespi - Agustín Kripper

Subsecretario de Investigaciones
Cristian J. Garay

Comité Científico

Aguerri, María Esther	Greco, María Beatriz	Paolicchi, Graciela
Aisenson, Gabriela	Ibarra, Florencia	Pawlowickz, María Pía
Aksman, Gloria	Jardon, Magalí	Peker, Graciela
Allegro, Fabián	Keegan, Eduardo	Pelorosso, Alicia
Alomo, Martín	Korman, Guido	Politis, Daniel
Alonzo, Claudio	Kufa, Pilar	Puhl, Stella
Barreiro, Alicia	Leibson, Leonardo	Quattrocchi, Paula
Bermúdez, Silvia	Lombardi, Gabriel	Ragau, Rita
Berger, Andrea	Lowenstein, Alicia	Raznoszczyk, Clara
Biglieri, Jorge	Lubian, Elena	Rojas, Alejandra
Bottinelli, Marcela	Luterau, Luciano	Roussos, Andrés
Brizzio, Analía	Macchioli, Florencia	Rubinstein, Wanda
Calzetta, Juan José	Mazzuca, Santiago	Saavedra, M. Eugenia
Cassullo, Gabriela	Menendez Pedro	Sarmiento, Alfredo
Cryan, Glenda	Miceli, Claudio	Schejtman, Fabián
Dagfal, Alejandro	Mildiner, Bertha	Sotelo, Inés
De Olaso, Juan	Muñoz, Pablo	Stasiejko Halina
Delgado, Osvaldo	Muzio, Ruben	Stefani, Dorina
Etchezhar, Edgardo	Nakache, Déborah	Varela, Osvaldo
Fernández Liporace, Mercedes	Naparstek, Fabián	Wainstein, Martín
Fernández Zalazar, Diana	Neri, Carlos	Wald, Analía
Galibert, María	Nuñez, Ana	Ynoub, Roxana
García Labandal, Livia	Oberman, Alicia	Zubieta, Elena
Grassi, Adrián	Ormart, Elizabeth	

INDICE

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TRABAJOS LIBRES

ATRAVESAMIENTOS INTERDISCIPLINARIOS EN LA ESCUELA. REFLEXIONES ENTRE EL EJERCICIO DE PODER DE LA DISCIPLINA Y EL INADVERTIDO CONTROL Adinolfi Greco, Sofía	12
EL PROYECTO DE SER PSICÓLOGOS: UNA ESTRATEGIA PARA LA INTEGRACIÓN Angeli, Esteban; Leone Gallardo, Delia	16
FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA. SOCIALIZACIÓN PRE-PROFESIONAL E IDEAS SOBRE LA DOCENCIA Arpone, Soledad; Fernández Francia, María Julia	20
COMPONENTES SOCIALES DEL ESTRÉS ACADÉMICO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS Avila, Solana Maria De La Cruz; Castaldo, Rosa Inés; Sarubbi De Rearte, Emma; Chirre, Adrián Eduardo; Barrionuevo, Myrian Lilian; Combes, Julieta	23
VARIABLE FISIOLÓGICAS DEL ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Ballesteros, Patricia Marcela	26
ADOLESCENCIAS Y VIOLENCIAS: MAL-ESTAR EN LA ESCUELA Benitez Falocchi, Andrea; Castillo, María Cristina	29
LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA: UN MODO DE INDAGAR LAS MODALIDADES DE PENSAMIENTO DE LOS JÓVENES DE HOY Berenbaum, Laura Libertad	33
BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN UN SITIO WEB. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA Bertacchini, Patricio Román	36
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO SU EMERGENCIA Y CONSTRUCCIÓN COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN Best, Silvana Rosalia; Pairetti, Cristina	40
DIFICULTADES DE APRENDER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PSICÓLOGO Y LA CONTRIBUCIÓN PARA EL CURSO DE PEDAGOGÍA Bezerra De Menezes, Suzana	45
LITERATURA PARA NIÑOS, TRANSMISIÓN Y EFECTOS SUBJETIVANTES EN LA ESCUELA ACTUAL. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN Bloj, Ana María; Maschio, Ana Ida; Ronchese, Cristina Mariel	49
PROCEDIMIENTOS COGNITIVOS, SU USO EN LA RESOLUCIÓN DE TAREAS Y POSIBILIDADES DE ADQUISICIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE 1º Y 2º DE POLIMODAL Bordier, María Silvina	53
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y PERSPECTIVAS SOBRE DOCENCIA. UN ESTUDIO EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN Cardós, Paula Daniela; Szychowski, Andrés; Izurieta, María Rosario; Guerrero, Lautaro Elías	57
CONFIGURACIONES DE APOYO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SISTEMAS DE ACTIVIDAD. AVANCES DE UN ESTUDIO EN EL NIVEL INICIAL Casal, Vanesa	61
ABANDONO UNIVERSITARIO EN ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. AVANCE DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Castignani, María Laura; García, María Natalia	66
AUTOEVALUACIÓN DE PREFERENCIAS VOCACIONALES EN EL INGRESO EN CARRERAS PRESENCIALES Y A DISTANCIA Chiecher, Analía	70

RELACIÓN ENTRE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS Y SISTEMAS DE SIGNIFICADOS EN FOROS VIRTUALES Cirami, Lautaro	74
LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Y EL MODELO EDUCACIONAL DE SUGATA MITRA: HACIA UN USO EPISTÉMICO DE LAS TICS EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN Cirami, Lautaro	78
ESTRÉS Y CEFALÉAS VASCULARES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Combes, Julieta; Sarubbi De Rearte, Emma; Castaldo, Rosa Inés; Chirre, Adrián Eduardo	81
ANÁLISIS DE LA MODALIDAD DE APRENDIZAJE EXPRESADA EN LA PRODUCCIÓN SIMBÓLICA DE UN NIÑO DE 6 AÑOS QUE SE ENCUENTRA EN DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO Conde, Fernanda	84
SIGNIFICACIÓN HISTÓRICO-DINÁMICA DE LA PRODUCCIÓN NARRATIVA Y LECTO-ESCRITA DE UN ADOLESCENTE EN EL PROCESO PSICODIAGNÓSTICO Contrafatti, Liliana; Kaczka, Analia	86
LA PRÁCTICA PROFESIONAL ÁREA JUSTICIA “EL TRABAJO CON FAMILIAS EN EL ÁMBITO JURÍDICO” DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE UBA COMO INSTANCIA DE FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS EN EL CAMPO DE LA SALUD MENTAL COMUNITARIA Crescini, Silvia; Erausquin, Cristina	91
DISPOSITIVO INSTRUCCIONAL PARA LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA ACADÉMICA Curone, Gladys; Alcover, Silvina Mariela; Martínez Frontera, Laura Celia; Lombardo, Enrico; Colombo, Maria Elena	95
SOBRE GÉNEROS, DOCUMENTOS Y MIRADAS. ANÁLISIS DE DOCUMENTACIONES DE LA MODALIDAD PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL Denegri, Adriana; Verardo, Mariela	98
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA RURAL: LA RELEVANCIA DE LOS CONOCIMIENTOS COTIDIANOS Díaz, Daniela.....	103
DESANDAR EL CAMINO DE LA LECTURA INGENUA DE MEDIOS: LA EXPERIENCIA DE UNA ADOLESCENTE Díaz, Silvana; Lumi, Agustina	106
ADOLESCENCIA: LAS DROGAS COMO SATISFACCIÓN INMEDIATA Y RESPUESTA AL SUFRIMIENTO PSÍQUICO Dieguez, Analia	110
APRENDIZAJE EXPANSIVO DE AGENTES EDUCATIVOS QUE ABORDAN SITUACIONES DE VIOLENCIA EN SUS CONTEXTOS DE PRÁCTICA Dome, Carolina	113
LOS TRABAJOS PSÍQUICOS DE IMAGINACIÓN Y REFLEXIÓN EN LA ADOLESCENCIA Durán, Alejo	119
DESCOBERTA DAS POTENCIALIDADES HUMANAS POR MEIO DA DANÇA Emming, Cristiane De Cassia Rodrigues	123
CONOCIMIENTO PROFESIONAL EN CAMPO PSICOEDUCATIVO: APROPIACIÓN PARTICIPATIVA Y REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE “INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA” Espinel Maderna, María Cecilia	126
LOS EQUIPOS TÉCNICOS EN LA ESCUELA: UNA POSICIÓN ENTRE LA INSTITUCIÓN Y LA ORGANIZACIÓN Fernandez Tobal, Claudia; Britez, Claudia; Levaggi, Gabriela	129
UNIVERSITARIOS Y TICS. UN RECORRIDO A TRAVÉS DE SEIS AÑOS DE INVESTIGACIÓN Fernández Zalazar, Diana Concepción; Neri, Carlos	132
LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL García, Rubén Manuel	136

CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA PERMANENCIA Y PROMOCIÓN EN EL PRIMER AÑO DE LA ESCUELA MEDIA: ACTIVIDADES RECREATIVAS EXTRA ÁULICAS Gonza, Fabio Abel; Juarez, Iris Daniela	139
PSICÓLOGOS EDUCACIONALES Y FORMACIÓN DOCENTE: MODELOS MENTALES DE TUTORES EN EDUCACIÓN SUPERIOR González, Daniela Nora; Ortega, Gabriela	143
RELACIONES DE CUIDADO ENTRE ADULTOS Y ADOLESCENTES, ENTRE EL SOSTÉN Y LA AUTONOMÍA. COMO NOS POSICIONAMOS ANTE LAS PREGUNTAS DE LOS ADOLESCENTES EN RELACIÓN A SEXUALIDAD, CUERPO Y GÉNERO Gosende, Eduardo E.; Ferreyra, Marcela; Scarímbolo, Graciela	147
INTERVENCIONES DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: ENTRE LA HABILITACIÓN DE LOS SUJETOS Y LA CREACIÓN DE CONDICIONES INSTITUCIONALES Greco, María Beatriz	152
IMAGINACIÓN Y CREATIVIDAD EN NIÑOS PEQUEÑOS: UN PROYECTO SOCIAL Grunberg, Débora; Patiño, Yanina; Yapura, Cristina Verónica	156
ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES QUE OCURREN EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA: EL ROL DEL CONFLICTO SOCIOCOGNITIVO Guerra, Paula	159
PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN: MODELOS MENTALES PARA EL ANÁLISIS DE CONTINUIDAD Y CAMBIOS EN LA APROPIACIÓN DEL ROL DOCENTE Llorens, Mariela; Monzon, Tatiana; Ramos, Ana Laura; Speranza, Melina Vanesa	163
¿BULLYING Y/O VIOLENCIAS EN ESCUELAS? ¿PSICÓLOGOS Y/O DOCENTES? Lopez, Ariana; Erasquin, Cristina	168
LA NARRATIVA DE EXPERIENCIAS COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA LA INDAGACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA Meschman, Clara Liliana	172
ADSCRIPCIÓN, POSIBILIDAD DE FORMACIÓN, UNA EXPERIENCIA PUENTE. CONSTRUYENDO PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS EN LA TRAYECTORIA DEL PSICÓLOGO EN FORMACIÓN Michele, Jesica Paola; Scabuzzo, Antonela; Segura Lucieri, Jimena	176
LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR EN PSICOLOGÍA: REFLEXIONES DESDE LA FORMACIÓN Miranda, Fabián; Roldan, Luis Angel	180
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AVANZADOS: VICISITUDES DE SU VIDA ACADÉMICA Y EXPECTATIVAS SOBRE SU FUTURA INSERCIÓN PROFESIONAL Montauti, Elsa Elena; Gutiérrez, María Inés	183
AUTOEVALUACIÓN DE ALUMNOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNT SOBRE SU DESEMPEÑO: NECESIDADES Y OPORTUNIDADES Naigeboren Guzmán, Marta; Caram, Gladys; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina	186
UNA ESCUELA MODERNA PARA NIÑOS POSMODERNOS Navès, Flavia Andrea	190
LAS MODALIDADES DE APRENDIZAJE EN NIÑOS CON RETRASO MENTAL ASISTENTES A UNA ESCUELA ESPECIAL Neme, Eliana	193
LAS TRANSFORMACIONES PSÍQUICAS EN EL PROCESO DE TRATAMIENTO EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA: UN ANÁLISIS DESDE LO DISCURSIVO Neme, Eliana; Arjona, Maria Noelia; Conde, Fernanda; Morante, Marcela Alejandra; Mc Guinness, Maria Victoria; Vega, Andrea Mariana	196
¿CÓMO TRABAJAR EL TEMA DE LA MUERTE EN LA ESCUELA PRIMARIA? Ormart, Elizabeth Beatriz	200

PERCEPCIONES AUTORREFERENCIALES DE INGRESANTES EN INGENIERÍA. APORTES PARA LA CONFIGURACIÓN DE SITUACIONES DE LOGRO Paoloni, Paola Verónica Rita	203
LA PRODUCCIÓN DE NARRATIVAS HISTÓRICAS: EL CASO DE LA “CONQUISTA DEL DESIERTO” Parellada, Cristian	207
LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOCIALES SOBRE LA PRODUCCIÓN DE NOTICIAS MEDIÁTICAS Perelman, Flora; Nakache, Débora	211
ABANDONO UNIVERSITARIO. IMPORTANCIA DE LA PREVENCIÓN PRIMARIA EN ORIENTACIÓN Quiles, Cristina Haydeé; Cha, Rita Teresita	214
DIFICULTADES PARA LA COMPRESIÓN DE UNA ARGUMENTACIÓN CON CONCEPTOS POLISÉMICOS Raventos, Marta Elena	217
ACERCA DE LA COMPRESIÓN DE LA POLISEMIA DEL VERBO VER Raventos, Marta Elena	221
SER ACOSADO Y ACOSAR COMO PREDICTORES DEL AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES Reset, Santiago; Oñate, María Emilia	225
LEER Y ESCRIBIR PARA APRENDER EN LA ESCUELA SECUNDARIA. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Roni, Carolina; Carlino, Paula	230
LA ELECCIÓN ACADÉMICA SUBJETIVA: UNA (A)PUESTA ANTICIPATORIA AL FUTURO COMO SIGNIFICANTE VACÍO. LA INTERPELACIÓN DEL MUNDO ADULTO EN LA FUNCIÓN DE TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL Y SUS EFECTOS EN LAS ESTRATEGIAS DE LOS ADOLESCENTES EN RELACIÓN A LAS EL Rossi, Gloria Diana	235
LOS TRABAJOS FINALES DE CARRERA Y SUS AUTORES. ESTADO DEL ARTE Rotstein De Gueller, Berta; Soláns, Ana Paula Elena	239
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: É IMPORTANTE NO PROCESSO DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA Salgado, Valter De Lima; Azevedo, Cleomar	243
REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS ACERCA DEL FUTURO EN LA ESCUELA SECUNDARIA: LOS JÓVENES Y CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS COLECTIVOS Silva, Verónica Soledad	247
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES EN FORMACIÓN Sopransi, María Belén	252
INGRESANTES QUE PERSISTEN ANTE LAS DIFICULTADES EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: CONSEJOS Y REFLEXIONES Stasiejko, Halina; Krauth, Karina Edelmays; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Mirko, Marta Alicia; Angellotti, Carla Eugenia	257
ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO EM PACIENTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA BILATERAL Stravato Facco, Claudia Regina; Azevedo, Cleomar	261
UNA REFLEXIÓN SOBRE LA COMPLEJIZACIÓN DE PRODUCCIONES DISCURSIVAS Y ESCRITAS EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE NIÑOS EN CONTEXTO DE POBREZA Yapura, Cristina Verónica	264
POSTERS	
ANÁLISIS DE LA EVASIÓN DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SUR DE BRASIL Almeida, João Antônio Da Silva; Brum, Evanisa Helena Maio	269
RELACIONES ENTRE EL AUTOCONCEPTO Y LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES LICEALES DE MONTEVIDEO Arrivillaga, Christiane; Curione, Karina	270

EL ROL DE LAS PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS Benatuil, Denise; Laurito, Maria Juliana	272
INTERVENCIÓN PARA IMPULSAR LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SUR DE BRASIL Brum, Evanisa Helena Maio; Almeida, João Antônio Da Silva	273
EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN DE NIÑOS ESCOLARES HACIA EL APRENDIZAJE EN EL SALÓN DE CLASES Curione, Karina; Arrivillaga, Christiane; Cuevasanta, Diego	275
DIFICULTADES EN LA TOMA DE DECISIÓN VOCACIONAL Y AFRONTAMIENTO: UN ESTUDIO EN ADOLESCENTES DE NUESTRO MEDIO Filippis, Gala; Musso, Mariel	277
DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN: TUTORES DE PRÁCTICAS Y PROFESORES EN PSICOLOGÍA NOVELES García Labandal, Livia Beatriz; Meschman, Clara Liliana; Garau, Andrea; González, Daniela Nora; Maiorana, Silvia	279
CREATIVIDAD FIGURATIVA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE HABLA HISPANA: EFECTOS DE LA EDAD Y EL GÉNERO Krumm, Gabriela; Arán Filippetti, Vanessa; Vargas Rubilar, Jael	281
MODALIDADES DE HECHOS DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA Luque, Adriana Edith; Melillo, Oscar	283
CORRELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO EN ESTADÍSTICA Y RAZONAMIENTO CONDICIONAL Nicolai, Lidia Inés	285
MODALIDADES DE DESARROLLO Y RESOLUCIÓN DE ACTIVIDADES ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRESALIENTES Peralta, Nadia; Borgobello, Ana	286
BLENDED LEARNING: REVISIÓN DE UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN Raynaudo, Gabriela; Borgobello, Ana	287
PENSAMIENTOS DEL PROFESOR SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD Ventura, Ana Clara	288
LEER EN EL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA ¿QUÉ NOS DICEN LOS DOCENTES CON MÁS Y CON MENOS EXPERIENCIA? Villalonga Penna, María Micaela	289
 RESÚMENES	
LA DIVERSIDAD Y LA CONVIVENCIA EN EL AULA: UN PROBLEMA A RESOLVER Abate, Nora Irene	292
PROMOVIENDO MEJORES APRENDIZAJES EN EL AULA. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE LOS RASGOS DISTINTIVOS QUE PRESENTAN LAS TAREAS ESCOLARES QUE SE DESARROLLAN EN EL AULA DEL NIVEL MEDIO Aguilera, María Soledad	293
BULLYING. PASOS HACIA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA Y EL ABORDAJE DE LA CONFLICTIVIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Aiello Rocha, Vanesa	294
JOVENES VULNERABLES: TRAYECTORIAS, TEMPORALIDAD E IDENTIDAD Aisenson, Gabriela; Legaspi, Leandro; Valenzuela, Viviana; Czerniuk, Renee; Baez, Rocio Gabriela; Gómez González, María Noelia	295
EFFECTOS DEL ESTRÉS ACADÉMICO SOBRE LAS FUNCIONES CONGNITIVAS Ballesteros, Patricia Marcela	297
ESTRÉS: ¿QUÉ FACTORES BIOPSIOSOCIALES INCIDEN EN EL TRANSITO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS? Barrionuevo, Myrian Lilian; Avila, Solana María De La Cruz	298

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EN LA INSERCIÓN LABORAL DE ESTUDIANTES DE MAESTRÍA Batlle, Silvia; Kligman, Cecilia Martha; Sarmiento, Gladys	299
LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN EL ÁMBITO DE LA PSICOPEDAGOGÍA. CONCEPCIONES DE PROFESIONALES Y FORMADORES Bergesse, Giuliana Carla	300
EL PROCESO DE DEVOLUCIÓN EN LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Cabrera, Myriam	301
CONDICIONES FAMILIARES QUE CONTRIBUYEN A LA PERMANENCIA Y AVANCE DE LOS Y LAS ESTUDIANTES EN EL PRIMER AÑO DE LA ESCUELA MEDIA Cáceres, Matías Gonzalo	302
LOS SENTIDOS DE LAS VOCES ADOLESCENTES EN LOS AVATARES ESCOLARES Callieri, Ivanna Gabriela; Montes, Elena Patricia; Gámez Moreno, Claudia Marcela	303
DIVERSIDAD FAMILIAR Y FORMACIÓN DOCENTE Capano, Alvaro; Gonzalez, Maria Del Lujan	305
LA DETECCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS EN ADOLESCENTES DESDE LA ESCUELA: IMPLICANCIAS LEGALES Y BIOÉTICAS Degiorgi, Gabriela Maricel	306
LA RELACIÓN CON EL SABER EN DOCENTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA EPISTEMOLOGÍA DEL PROFESOR Y DESDE LA CLÍNICA Freijo Becchero, Fedra	308
LA PRÁCTICA DOCENTE EN CONTEXTOS DE TRANS-FORMACIÓN Freijo Becchero, Fedra; Schittner, J. Vanesa	311
ESTUDIO DEL AFRONTAMIENTO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS García Labandal, Livia Beatriz	312
EXPERIENCIAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y OCUPACIONAL EN ENTORNOS VIRTUALES García, Alejandra Elisa; Schittner, J. Vanesa	314
AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM – REFLEXÕES TEÓRICAS Geraldo, Katia Aparecida Candido	315
CONVIVENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE LAZOS SOCIALES EN LA ESCUELA Gil Moreno, Maria Del Carmen; Gonzalez, Ana Carolina; Garrocho, Maria Florencia; Reynaga, Diego Andrés	316
PROCESOS DE ENSEÑANZA Y PROCESOS DE APRENDIZAJE: UNA PERSPECTIVA DEL FRACASO ESCOLAR EN ESCUELA MEDIA Gomes Morgado, Emmanuel; Gómez, Natalia	317
FRACASO ESCOLAR Y ADOLESCENCIAS: EXPECTATIVAS DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE RESPECTO DEL ROL DE LAS FAMILIAS EN PRIMER AÑO Goncalves Ferreira, Lucia; Losada Tesouro, Albino Jorge; Glaz, Claudia	318
INGRESO, PERMANENCIA Y DESEMPEÑO ACADEMICO DE INGRESANTES AL COLEGIO NACIONAL DR. ARTURO U. ILLIA. ESTUDIO COMPARATIVO SEGUN MODALIDADES DE INGRESO Gonzalez, Gloria Isabel	321
EJES DE ANÁLISIS EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO GRUPAL Grunberg, Débora; Garibaldi, Andrea	322
CONOCIMIENTO DEL FENÓMENO DE CYBERBULLYING. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, DOCENTES Y PSICÓLOGOS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Lanzillotti, Alejandra	323
HOSTIGAMIENTO ENTRE PARES EN EDAD ESCOLAR Monasterio, Ludmila	324

PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS: UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI Musso, Mariel	325
ACTUALES ESTRATEGIAS DE ESTUDIO EN LOS ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE LA PLATA Sarmiento, Lydia Pierina	327
PARTICIPACIÓN EN PPS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS POSIBLES Segura Lucieri, Jimena; Iglesias, Irina	328
CONCEPTUALIZACIONES ACERCA DE LA PRODUCCIÓN DE NOTICIAS EN NIÑOS DE 4 Y 5 AÑOS Torres, Adriana	329
JÓVENES VULNERABLES, TRAYECTOS ARTÍSTICOS Y TEMPORALIDAD Valenzuela, Viviana	331
INDICADORES DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EN PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE UNIVERSIDADES DE LA REGIÓN CENTRO-CUYO DE ARGENTINA Videla, Leonardo David	333
RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Villamizar Acevedo, Gustavo Alfonso; Pinto Camargo, Cindy Johanna	335
PREFERENCIAS POR ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA Villamizar Acevedo, Gustavo Alfonso; Pinto Camargo, Cindy Johanna	336

TRABAJOS LIBRES

ATRAVESAMIENTOS INTERDISCIPLINARIOS EN LA ESCUELA. REFLEXIONES ENTRE EL EJERCICIO DE PODER DE LA DISCIPLINA Y EL INADVERTIDO CONTROL

Adinolfi Greco, Sofía

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo forma parte del proceso de investigación de la autora en la Maestría de Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El artículo posee como objetivo principal indagar las transformaciones sociales e institucionales, producto del pasaje de la Modernidad Temprana a la Modernidad Tardía que poseen fuerte incidencia en una institución específica: la escuela. La metodología utilizada es cualitativa y el marco teórico trabajado es interdisciplinario articulando perspectivas filosóficas, políticas, pedagógicas y psicológicas en torno a problematizar la escuela y la creación de sentido que allí se pone-o no- en juego.

Palabras clave

Escuela, Subjetividad, Modernidad Temprana, Modernidad Tardía

ABSTRACT

INTERDISCIPLINARY CROSSINGS AT SCHOOL. REFLECTIONS BETWEEN THE EXERCISE OF POWER OF DISCIPLINE AND INADVERTENT CONTROL. This paper is part of the research process of the author in the Master of Interdisciplinary Studies of Subjectivity at the Faculty of Philosophy and Literature of the University of Buenos Aires. The article has as main objective to investigate the social and institutional transformations, product of the passage of Early Modernity to Late Modernity which has strong influence on a specific institution: the school. The methodology is qualitative and the theoretical framework is interdisciplinary, articulating philosophical, political, educational and psychological perspectives with the intention of problematizing the school and the creation of meaning that may (or may not) take place.

Key words

School, Subjectivity, Early Modernity, Late Modernity

Introducción

El presente trabajo se inscribe en un proceso de investigación incluido en la elaboración de una Tesis de Maestría "Procesos de transformación subjetiva en prácticas educativas específicas con adolescentes en situación de vulnerabilidad social" llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en la Maestría de Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad. El artículo tiene como objetivo principal indagar las transformaciones sociales e institucionales, producto del pasaje de la Modernidad Temprana a la Modernidad Tardía que poseen fuerte incidencia en una institución específica: la escuela. La metodología es cualitativa y el marco teórico trabajado es interdisciplinario articulando perspectivas filosóficas, políticas, pedagógicas y psicológicas. El posicionamiento directriz que atravesará el recorrido histórico-

político planteado es la creencia en que para comprender aquello que acontece en las Escuelas es indispensable pensar en las condiciones de posibilidad que hicieron y hacen posible el despliegue de diversas subjetividades.

Foucault sitúa los dispositivos institucionales de disciplinamiento como un mecanismo de poder, es decir, como una modalidad para ejercer el poder propio de los albores de la Modernidad. "*La 'disciplina' no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder (...) es una 'física' o una 'anatomía' del poder, una tecnología*" (Foucault, 1987, p. 218) Forma parte intrínsecamente de todas las relaciones.

La disciplina es pensada, así, como una política del detalle, de lo minúsculo, en donde ningún fragmento es indiferente. Esto se puede vislumbrar en unos reglamentos que son minuciosamente pautados, en una mirada atenta sobre diversas inspecciones, en donde se controla las más pequeñas partículas de la vida y del cuerpo (Foucault, 1987).

Este autor toma de Bentham la figura arquitectónica del Panóptico, en el cual se encuentra en una torre una mirada sin rostro, y en la periferia una construcción dividida en celdas donde sería posible encerrar diferentes categorías de sujetos: los locos, los enfermos, los condenados, los obreros, o los alumnos. Cada uno de estos actores está solo, individualizado y en permanente visibilidad. Así quien se encuentra en la torre puede ver sin cesar y reconocer cualquier situación que allí acontezca. En esta construcción quienes se encuentran encerrados en las celdas son vistos por un/os otro/s, pero éstos no pueden verlo/s.

Si pensamos en los/as niños/as o adolescentes, dentro de las escuelas, éstos, se encuentran separados y vigilados por adultos; evitando así, como plantea Foucault, la copia, el barullo, el ruido, la charla, la distracción. Es decir, se trata de un disciplinamiento de los cuerpos. La multiplicidad propia de los individuos se anula para formar parte de "*una colección de individualidades separadas*" (Foucault, 1987, p. 204) en donde lo fundamental es que se sepan, aquellos individuos, vigilados, observados, sin importar quién sea el que ejerza el poder. Quizás, hasta el vigilante se haya ausentado de la torre... Esto garantiza que el poder funcione de manera automática y desindividualizada.

Esta forma de proceder avala una relación de tipo asimétrica, un desequilibrio y una diferencia; en palabras de Ana María Fernández se trataría de una "*diferencia desigualada*". (Fernández, 2007, Pág. 272). Una imposibilidad de poder pensar lo otro, salvo en la forma de diferencia desigualada.

En la escuela, por ejemplo, podría ser una tarima o la ubicación posicional del docente frente a la clase, la que certifica que hay de un lado alguien que sabe, que tiene el conocimiento, el saber; y del otro, en posición asimétrica y desjerarquizada quien carece de todo saber-poder. A menudo, no hace falta necesariamente una tarima

para que se inscriba una relación desigual en donde hay un polo dominante, y un segundo que se piensa inferior y dominado. Esto puede constatarse en muy diversos tipos de relaciones: la relación pedagógica, las relaciones de género, las relaciones intergeneracionales, entre otras.

Esta manera de pensar la diferencia, en palabras de la autora, está vinculada, como ya anticipamos, con el impedimento de pensar todo lo que tiene que ver con lo otro, salvo como “*diferencia desigualada*” (Fernández, 2007, pág. 272). Por lo tanto, aquello diferente, es considerado como inferior, peligroso, enfermo.

De esta forma, en la Modernidad, la diferencia era concebida como negativo de lo igual, de lo idéntico. Por ejemplo, la mujer era pensada como distinta de lo idéntico (hombre blanco) y por consiguiente inferior, extranjera, complemento o suplemento del hombre. (Fernández, 2007) Esta lógica moderna lejos de circunscribirse a un tiempo cronológico ya concluido se escucha en la actualidad en las diversas voces que pueblan las instituciones. Esta microfísica del poder, de la cual hablaba Foucault, se va a instalar a partir del S XVII, en todas las instituciones de la sociedad.

Varela, entre muchos otros autores, estudia particularmente la institución escolar. En la exposición que realiza de los dispositivos de poder aplicados a las instituciones educativas, sitúa un modelo pedagógico específico, el de las pedagogías disciplinarias (que se generaliza a partir del S XVIII). Esta autora va a plantear que con el inicio de la Modernidad, el hombre tuvo que transformarse en un ser civilizado, e individualizado. Lo que intenta en su producción teórica, es mostrar los procesos por los cuales el hombre renacentista deviene homo clausus. Cada vez menos integrado en el cosmos, percibiéndose a sí mismo como el “*átomo ficticio de una sociedad formada por individuos*”. (Varela, 1997. Pág. 162)

Como ha dicho Foucault el poder disciplinario fabrica cuerpos, “*cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’*” (Foucault, 1987, pág. 142), fabrica pues seres individualizados a quienes piensa al mismo tiempo como objetos, y como instrumentos de ejercicio. Estos individuos se encuentran cuidadosamente hechos, “*en la máquina panóptica, dominados por sus efectos de poder que prolongamos nosotros mismos, ya que somos uno de sus engranajes*” (Foucault, 1987, pág. 220) Castoriadis, respecto a este asunto, plantea que las sociedades logran imponerse, entre otras cosas, a través de “*la formación de la materia prima humana en individuo social*” (Castoriadis, 1988, pág. 67) y son todos estos individuos en primer lugar “*fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad*” (Castoriadis, 1988, pág. 68) Es decir, que la institución va a producir individuos, quienes estarán capacitados y obligados, a su vez, a reproducirla.

La hipótesis de Varela se centra en que los distintos procesos de socialización de los sujetos en las escuelas despliegan ciertas maneras de percibir el espacio y el tiempo, las relaciones de poder, la organización de los saberes, así como la constitución de subjetividades específicas.

La autora hace ver el entramado de las instituciones educativas como un entrecruzamiento de “*categorías espacio temporales, saberes, poderes, pedagogías, y formas de subjetivación*” (Varela, 1997, pág. 159) Así los procesos de socialización irían de la mano, entrelazados y entrecruzados con determinados procesos de subjetivación.

La subjetividad moderna: el trabajo de producir al individuo-ciudadano

La subjetividad no tiene que ver con algo estático, sino que está produciéndose, deviniendo, mutando, en permanente transformación. Es construida socio-históricamente. Es decir, que los contex-

tos sociales e históricos “*hacen*” subjetividad, no son un decorado externo al sujeto, sino que lo constituyen. En ese sentido, Ana Fernández advierte que la subjetividad no debe ser confundida con sujeto, con psíquico, o con subjetivo (como distinto de objetivo); como noción teórica “*implica la revisión de aquellas narrativas ‘psi’ que han colocado la subjetividad como interioridad*” (Ana Fernández, 1999, pág. 313)

Con el pasaje de la sociedad feudal a la sociedad capitalista se produjeron un conjunto de transformaciones que abarcaron a todas las instituciones; y en donde comenzó un proceso de producción de nuevas formas de subjetividades.

El modo de subjetivación propio de la Modernidad fue la del individuo, sujeto de libre albedrío, autónomo, indiviso, pura conciencia. Sujeto que en tanto ciudadano debe respetar un contrato social. El personaje del contrato será este ciudadano-individuo y su garante el Estado Nación. Uno de los objetivos centrales de la Modernidad consistirá entonces en una territorialización de los ciudadanos con el fin de garantizar una circulación de bienes. (Fernández, 1993) Los Estados Modernos se avocaron al control de sus poblaciones. De todas maneras, no todos los sujetos entraban en este marco estipulado, y así aparecieron diferentes instituciones para los que quedaban fuera del contrato; nuevamente, aflora la diferenciación: por un lado el individuo - ciudadano y por otro lado, ubicado como inferior, no idéntico: el loco, el condenado, el alumno indisciplinado. Además surgieron en este contexto diferentes formas de asistencia y tutelaje. Tomando las palabras de Foucault, la construcción de individuos dóciles, útiles, productivos, conformaban a través de las instituciones disciplinarias la subjetividad moderna. Una subjetividad que se va a fundar mediante la organización y administración de espacios-tiempos-relaciones. Un **espacio disciplinario** en donde se distribuye a los individuos, se los clausura, pero no sólo eso, sino que a cada individuo se le atribuye un lugar y a cada emplazamiento un individuo. Es decir, que el espacio, se divide en tantas parcelas como cuerpos que repartir, posibilitando de esta forma, vigilar en cada instante la conducta de cada cual. Además no solo responde a la necesidad de vigilar, sino a su máxima ley, la de utilidad. Por lo tanto, se asignan lugares individuales para poder vigilar constantemente el desempeño de cada uno y el trabajo simultáneo; en donde ese lugar individual, el rango, se ganará en función de los resultados de cada tarea. Resultados analizados comparativamente con los de los demás. En cuanto al **tiempo** de las disciplinas se intenta eliminar todo lo que suponga una pérdida, ya sea de calidad como de cantidad del mismo. El ritmo de las diferentes actividades debe cumplirse con rapidez, rigor, y eficacia. Estas características son posibles de ser distinguidas en una institución particular: la escuela; que operando sobre las conductas de los alumnos, construirá un tipo específico de subjetividad.

La institución escolar: espacio-tiempo de la modernidad que se perpetúa.

Para poder pensar las categorías de espacio y tiempo propias de este modelo pedagógico, Varela, se sirve de Foucault, ya que a través del ejercicio del poder disciplinario durante el S XVII, se han reorganizado las nociones de espacio y tiempo.

Un cuerpo devenido dócil y útil no necesita ser castigado o reprimido en forma coercitiva. Es por esto que Varela plantea que “*Es más rentable vigilar que castigar, es decir, domesticar, normalizar y hacer productivos a los sujetos en vez de segregarlos o eliminarlos.*” (Varela, 1997, pág. 163)

La institución escolar tendrá en este proceso un lugar central. La norma será la herramienta de los modernos dispositivos de poder y

la escuela, una instancia privilegiada de normalización.

Varela retoma a Foucault en Vigilar y castigar cuando analiza la forma adoptada por la enseñanza en los colegios jesuitas, homogenización y jerarquización de los espacios, en donde coexistían yuxtapuestos los alumnos, aquella *“colección de individualidades separadas”* (Foucault, 1987, pág. 204) bajo la vigilancia permanente de la mirada del maestro. El espacio de este primer modelo pedagógico era seriado y analítico permitiendo superar un estadio anterior en el cual la relación maestro-alumno se establecía uno a uno, por un breve lapso de tiempo, mientras los otros alumnos permanecían ociosos sin vigilancia.

Una de las maneras de distribuir los cuerpos en el **espacio escolar** era a través del reparto de rangos, o puestos. De este modo, cada alumno, era ubicado en un puesto que indicaba jerarquía de saber o de capacidad, de valor o mérito. *“El ‘rango’, en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos, los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba (...) movimiento perpetuo en el que los individuos se sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alineados”* (Foucault, 1987, pág. 150)

Las pedagogías disciplinarias involucraron además transformaciones respecto a la categoría del **tiempo**. Estructurado mediante la especialización del tiempo escolar y separado claramente de otros tiempos: el del adulto, el del trabajo. También existía una división por edades, que separaba a los más pequeños de los mayores y se convirtió en el criterio fundamental de distribución de los cuerpos-alumnos.

Paralelamente, la organización temporal de actividades siguió un esquema de series múltiples, progresivas y de complejidad creciente. Se dispusieron niveles que corresponden a etapas de aprendizaje. Foucault va a hablar de tres procedimientos *“establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición”* (Foucault, 1987, pág. 153) y dirá que en los inicios del siglo XIX se propondrá para la escuela de enseñanza mutua unos determinados empleos del tiempo: regulares, aplicados y exactos. De lo que se trataría es, pues, de la no ociosidad, en donde *“está vedado perder un tiempo contado por Dios y pagado por los hombres”* (Foucault, 1987, pág. 157) extrayendo (del tiempo) la mayor cantidad de instantes disponibles.

El uso moderno y disciplinante del tiempo (y del espacio) escolar constituyó una poderosa máquina de control sobre los individuos y sus aprendizajes, en donde ambas categorías: tiempo y espacio, se encontraron divididas, seriadas, segmentadas, para ejercer un control y vigilancia que *“se inmiscuye”* en los cuerpos. En vez de reprimir a los cuerpos, de lo que se trató es de normativizarlos, introduciendo una prisión invisible en los cuerpos individualizados. Dichas pedagogías disciplinarias resultaron constructoras de un tipo de subjetividad particular: la del individuo; y de una organización de saber específica: la escuela moderna. Desde los primeros años de vida, la infancia se verá así introducida en específicos procesos de socialización y subjetivación.

El principal dispositivo que usarán las disciplinas en la producción del individuo es el examen. Foucault nombra además la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora como instrumentos simples que conducen al éxito del poder disciplinario. El examen se instituyó en varias de las instituciones, entre ellas la escuela. Este dispositivo, combina, como dice Foucault, *“las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza”* (Foucault, 1987, pág. 189) y permitió al maestro establecer sobre sus alumnos todo un campo de conocimientos y así convertir a cada sujeto en un caso.

¿Subjetividades bajo control?

“Nos hallamos en el principio de algo” (Deleuze, 1995, cap. 17) afirma Deleuze refiriéndose a la constitución de una sociedad ya no más disciplinaria, sino de control.

Las sociedades disciplinarias, Foucault, las situó en los siglos XVIII y XIX, con un crecimiento en los inicios del siglo XX. La existencia propia de esta sociedad, con el Estado Nación como garante, era institucional y el paradigma de funcionamiento, las instituciones disciplinarias. El individuo en el transcurso de su vida iba pasando de un círculo cerrado a otro, cada uno con su legalidad propia. La familia, la escuela, el cuartel, la fábrica, el hospital y a veces la cárcel, eran instituciones de encierro que satisfacían los requisitos de vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Tanto la vida individual y social tenían su lugar en estos suelos. Suelos apoyados en una meta institución, la del Estado Nación, que les proporcionaba sentido y consistencia integral. (Lewkowicz, 2004). Entre las distintas instituciones existía una relación que consiste en el uso de un lenguaje común, que habilita a cada una de ellas a estar bajo las mismas operaciones. En ese tramado de relaciones transferenciales, en palabras del historiador, se instituye un tipo de subjetividad capaz de habitar todas las instituciones. Así, cada agente de vigilancia interviene sobre una serie de marcas que fueron aseguradas ya por otras instituciones. Deleuze va a decir que la existencia de este lenguaje común, habla de un lenguaje de tipo analógico con cierta estabilidad. El Estado Nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y la reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano. (Lewkowicz, 2004)

A partir de la modernidad tardía, posmodernidad, o modernidad líquida en términos de Zygmunt Bauman, lo que se va a intentar no es ya hacer útiles a los individuos para la sociedad, sino que la posición que se propugna para los individuos es la de consumidores. Y con esta lógica mercantil todo puede ser consumido como mercancía, incluida la cultura y desde ya la educación. Para la modernidad tardía, un hombre es aquel que se inserta en las redes del mercado, participando como consumidor.

En la posmodernidad, desvanecido el suelo del Estado Nación, las diversas instituciones disciplinares se desdibujan, pierden sentido. En palabras de Deleuze se produce una *“crisis de las instituciones”* con una consecuente instalación paulatina y dispersa de un nuevo régimen de dominación. Una crisis atraviesa todos los centros de encierro: la familia está en crisis, la escuela está en crisis, y también lo están otras instituciones.

“Las sociedades de control están sustituyendo a las sociedades disciplinarias” enuncia Deleuze, “control” es el nombre propuesto para lo que Foucault reconoció como nuestro futuro inmediato. El llamado nuevo monstruo, es un control *“a cielo abierto”* que pretende reemplazar a las antiguas instituciones disciplinares en crisis. Lo que plantean los ministros competentes, explica Deleuze, es reformar las instituciones, pero *“todos saben que, a un plazo más o menos largo, estas instituciones están acabadas.”*

En este tiempo, plantea Lewkowicz, los que ocupan las diversas instituciones sufren ya no por alienación y represión, sino por destitución y fragmentación. No ya por autoritarismo de las autoridades escolares sino por un clima que impide cualquier tipo de ordenamiento desde un lugar de exterioridad. En las escuelas de la posmodernidad no hay una normativa compartida.

A pesar de la caída del Estado Nación como garante y dador de sentido, siguen existiendo las instituciones, pero en estas nuevas condiciones, su sentido es otro. Ya no producen subjetividad ciudadana sino que son actualmente organizaciones ligadas a la prestación de un servicio. (Lewkowicz, 2004) Las condiciones generales con

las que tienen que lidiar ya no son estatales, sino mercantiles y no son estables sino cambiantes. El hombre de estas sociedades de control, va a plantear Deleuze, es más bien ondulatorio, permanece en órbita, pero se encuentra suspendido en una ola continua. Se produce un desfondamiento de la idea de progreso, se rompen las continuidades, y eso da lugar a la incertidumbre. Lejos de lo que en las sociedades disciplinarias se concebía como un tiempo que era un flujo continuo, invariable, que recorría el pasado, el presente y el futuro; el tiempo deviene instante-presente.

Las instituciones de encierro, funcionan, plantea Deleuze, como un molde. Moldes disímiles en donde de lo que se trata es siempre de volver a empezar; diferente de las sociedades de control en las cuales existe un moldeado autodeformante que cambia de manera constante y en donde nunca se termina nada. Las instituciones están en continua transformación. La formación permanente intenta suplantar a la escuela. Y el control continuo, tiende a reemplazar el examen. Se da un proceso de mejora continua, de innovaciones para mejorar, para incrementar la calidad, que requiere de la capacitación permanente. En estas sociedades todo está empezando.

Las sociedades disciplinarias, dice Deleuze, presentaban dos polos. Por un lado la marca que identifica a cada individuo, y por otro, el número o matrícula que señala cual es su posición dentro de la masa. Es decir, el individuo ya tenía asignado un número que le daba una posición en determinada institución. Contrariamente, en la sociedad de control, lo esencial no es ni la marca ni el número, sino una cifra: la contraseña. Aquello que permite a los sujetos ingresar. El lenguaje propio de las sociedades de control es el numérico y se compone de cifras que lo que hacen es marcar y prohibir el acceso a la información. Se incluye a las personas en datos numéricos, el mercado segmenta a los individuos, y les da un lugar: el de consumidores. Deleuze explica *“ya no estamos ante el ‘individuo-masa’. Los individuos han devenido ‘dividuales’ y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados o ‘bancos’”* (Deleuze, 1995, pág. 17)

Guattari imaginó una sociedad donde para entrar y salir de los diferentes lugares, se requiriese usar una tarjeta-dividual, y esa tarjeta electrónica lo que haría es permitir levantar barreras que, en determinadas horas, pudieran no abrirse pues la tarjeta sería rechazada. Lo importante, tiene que ver con la existencia de un ordenador que marque la posición exacta del individuo, autorizada o ilegal. Este mecanismo de control, proporciona en cada momento la posición determinada de un elemento en un medio abierto, y esto se estaría instalando en el lugar de las instituciones disciplinarias.

Es el principio de algo diferente. Son nuevos regímenes de dominación, que como ya mencionamos, están relacionados con un control al aire libre, ya no dentro de un círculo o espacio cerrado. El avance tecnológico posibilita y va a posibilitar cada vez más, el control. Están constituyéndose las posibilidades de controlar a espacio abierto; espacio que se va separando del tiempo, se disocia.

Ante el desfondamiento de la sociedad disciplinaria, las identidades comienzan a desdibujarse, entran en un proceso de borramiento volviéndose difusas.

Lewkowicz plantea la idea de que las diversas instituciones, sin función ni capacidad para adaptarse a la nueva dinámica, ya que están preparadas para trabajar en terreno sólido hoy inexistente, se transforman en galpones. En espacios con un funcionamiento ciego, en donde los ocupantes pueden coincidir en él de manera material, pero sin garantías de una representación compartida de los individuos en ese galpón. Ahora las condiciones de encuentro no están previstas de antemano. La subjetividad institucional que era producida por los dispositivos disciplinarios de los Estados Nación y que operaba como un

puente facilitador de relaciones, ya no existe. La subjetividad deviene aquella que se expresa sin ningún tipo de regulación, prohibición o censura. Es decir, que al no haber reglas precisas, el problema consiste en estos espacios en cómo instituir algo. La única institución existente es la precariedad de la regla compartida y entonces, para instituir, hay que producir/inventar herramientas discursivas para cada situación. En este contexto en donde no hay un lenguaje común y compartido, lo que opera es la regla pautada situacionalmente. Se trata, así, de establecer reglas y no leyes universales. El sentido es creado en situación, no viene dado.

Cabe aquí hacernos una pregunta que conduce a respuestas múltiples e infinitas y que apela fuertemente a reflexionar acerca de: ¿cómo instaurar, crear o inventar en la Escuela de la Posmodernidad sentido; un sentido que pueda ser construido en común entre posiciones diferenciadas: adultos-niños/as-adolescentes? Este interrogante y sus posibles respuestas constituyen el desafío contemporáneo.

BIBLIOGRAFIA

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004): *Pedagogía del aburrido*, Paidós, Buenos Aires.

Deleuze, G. (1995): “Post - scriptum, Sobre las Sociedades de control” en *Conversaciones*, Valencia, Pre-textos, Cap. 17.

Fernández, A.M. (1999): “Notas para un campo de problemas de la subjetividad”, “El niño y la tribu” en Fernández, A.M. y otros, *Instituciones Estalladas*, Buenos Aires, Eudeba, Cap. 8 y 11.

Fernández A. M. (1993): “Hombres públicos, Mujeres privadas”, “Madres en más, mujeres en menos: los mitos sociales de la maternidad” en *La mujer de la ilusión*, Buenos Aires, Paidós, Cap. 6, 7.

Fernández, A.M. (2007): “Lógicas colectivas y producción de subjetividad”, en Fernández, A.M. *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, Buenos Aires, Biblos, Cap. 2, Tercera Parte

Foucault, M. (1987): “Las disciplinas”, Ap. “Los cuerpos dóciles” en *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1987; Cap. 3. Apartados: I. “Los cuerpos dóciles”; II. “Los medios del buen encauzamiento y III. “El panoptismo”

Varela, J. (1997): “Categorías espacio temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo” en *Escuela, Poder y Subjetivación*, Madrid, La Piqueta.

EL PROYECTO DE SER PSICÓLOGOS: UNA ESTRATEGIA PARA LA INTEGRACIÓN

Angeli, Esteban; Leone Gallardo, Delia
Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo es un estudio descriptivo y exploratorio sobre la integración del estudiante a la vida universitaria. Se trata de un trabajo que ofrece un análisis sobre el espacio de ingreso como agente socializador en el proceso de formación de actitudes y valores en los estudiantes que ingresan a la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Tucumán. El espacio de ingreso, denominado Integración Universitaria, se estructura alrededor de dos ejes: el de ambientación, y el académico. Por un lado, se posibilita la integración social, a través de las relaciones y vínculos que se establece con compañeros y Coordinadores y por otro lado, al constituir la primera materia del plan de estudio de la carrera, permite la integración académica pues, posibilita articular el nivel educativo previo y las exigencias requeridas en el nivel superior.

Palabras clave

Integración, Coordinador, Ingresante, Universidad, Proyecto

ABSTRACT

PROJECT BE PSYCHOLOGISTS: A STRATEGY FOR INTEGRATION

This study is a descriptive and exploratory study on the integration of the student to college life. It's a job that provides an analysis on the space of income as a socializing agent in the formation of attitudes and values in students entering the career of Psychology at the National University of Tucumán. The space of income is structured around two axes: atmosphere, and the academic. On the one hand, social integration, through relationships and links set with colleagues and managers and on the other hand, constitutes the first subject of the curriculum of the race, allows the academic integration because it is possible, it makes it possible to articulate the previous educational level and the requirements at the higher level.

Key words

Integration, Coordinator, Entrant, University, Project

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación: "Percepción de los estudiantes universitarios acerca de su futuro profesional" que se encuentra dirigido por la Mg Hilda Saleme.

En esta producción se describen y analizan las respuestas brindadas por los estudiantes a consignas de un instrumento de medición: la encuesta, en la que se permiten demarcar como dimensiones de análisis categorías referidas a la integración social y académica.

El ingreso a la Universidad significa para el estudiante una transición importante, pues constituye el fin de una etapa, y el comienzo de otra, en la que debe afrontar cambios significativos a nivel académico e institucional, cambios, tanto en lo referente a sus compañeros como también en relación con el conocimiento, conocer nuevos códigos de comunicación propias del ámbito académico, que difieren en gran medida de las características propias de la

Escuela Secundaria.

El ingreso a la carrera de Psicología es el primer contacto con los ingresantes, y está estructurado alrededor de dos ejes: el de ambientación y el académico.

Con respecto a la ambientación, implica la tarea de introducir a los ingresantes en un nuevo espacio, en una Institución que tiene sus códigos y normas, a través de brindar la información sobre los aspectos más relevantes de la carrera (plan de estudio, sistema de cursado, sistema de evaluación, etc.).

En relación a lo académico, constituye la primera materia del plan de estudio de la carrera, e incluye clases teóricas y comisiones de trabajo que conforman grupos de aprendizaje orientadas por un Coordinador.

Es decir, Integración Universitaria promueve la construcción de un espacio que funciona como instancia de articulación, entre la experiencia académica previa y el nivel al cual se accede, creando las condiciones para que el tránsito de un nivel al otro sea lo mejor posible.

Es importante destacar, las actividades de extensión, que se realizan desde este espacio, a través de visitas guiadas a estudiantes como así también, talleres informativos, destinados a alumnos que se encuentran cursando el último año del Nivel Medio, tarea que viene desarrollándose, desde hace bastante tiempo, y tienen por objeto hacer conocer la Facultad, las instalaciones, los requisitos de inscripción, de ingreso, el plan de estudio, como así también el campo laboral del Psicólogo, es decir actividades que permiten al estudiante conocer y vivir el ámbito universitario.

La población que asistió al cursado de la asignatura en el periodo lectivo 2014, han superado los 800 alumnos, y se caracteriza por ser heterogénea en aspectos relacionados a género, edad, lugar de procedencia y trayectoria educativa.

Con relación al género, la prevalencia es de mujeres; las edades incluyen una amplia variedad, desde los 17 hasta más de 50 años, siendo lo prevalente la franja etaria de los 17 y 18 años y con respecto al lugar de procedencia, un grupo predominante es de San Miguel de Tucumán, y en menor proporción proceden del interior de Tucumán o de otras provincias, en particular de la zona del Noroeste (Salta, Jujuy, Santiago del Estero).

Algunos estudiantes han cursado otras carreras de nivel terciario y/o universitario, pero son muy pocos los que han logrado concluir sus estudios, lo que implica que entre los estudiantes que cursan actualmente la carrera hay egresados de otras carreras y que han realizado una segunda elección.

La persona responsable de la recepción del estudiante, es el Coordinador, quien promueve las estrategias de acción necesarias, para lograr los objetivos propuestos y proporciona andamios- ayudas necesarias y transitorias, las que se retiran en forma progresiva a medida que el alumno va asumiendo el control de la situación y adquiere mayor autonomía.

Es decir el Coordinador adquiere relevancia a través de su intervención para abordar los aspectos formales de la carrera y los referidos a la problemática del ingresante.

MARCO TEORICO

Tinto, V. (2003) establece una diferenciación entre la integración social y la académica y considera que la social se manifiesta como compatibilidad y buen entendimiento con la comunidad universitaria, con especial atención a las relaciones y vínculos con los profesores y compañeros, en tanto la integración académica se mide por el grado de congruencia entre el desarrollo intelectual del individuo y el contexto institucional.

Sergio Rascovan (2012) refiere que concluir la Escuela Secundaria es algo más que el fin de una etapa educativa, implica un proceso de cambio que requiere adaptación, reacomodamiento personal y familiar, cambios que generan situaciones de crisis que en muchos casos, ayudan al crecimiento y son constitutivas del sujeto humano. Siguiendo al autor, considera que la transición está dominada por cierto desajuste temporal entre los tiempos del Sujeto y las exigencias del tiempo histórico, que en la actualidad asume la forma de tiempos que corren.

Por otra parte, Aisenson D., Elichiry, N., Lenzi, A. (2007) plantea que la transición es en sí misma un proceso en el cual se modifica el sujeto en la interacción con el ambiente. Los jóvenes son afectados por el contexto con el cual se encuentran insertos, pero a su vez son activos en la significación de los hechos que les suceden y capaces de anticipar y responder de manera personal a los cambios externos y conflictos internos que la transición les genera.

El estudio constituye una de las actividades en las que el estudiante socializa y construye su identidad personal y social, actividades que son centrales y estructurantes de la transición.

Aisenson, Diane (2007) refiere que a lo largo de la vida las transiciones son diversas y están mediatizadas y condicionadas por los contextos culturales, económicos, sociales y familiares. En la actualidad se han vuelto más complejos, con salidas inciertas, debido a los constantes cambios económicos, tecnológicos y socioculturales que atraviesan los sistemas sociales

METODOLOGÍA

Esta investigación adopta un diseño descriptivo, exploratorio haciendo uso de técnicas cuantitativas y cualitativas que permitirá acceder a comprender y exponer con rigor un determinado estado de cosas: la que concierne a la integración del estudiante a la Universidad.

El método utilizado se denomina Observación participante que implica una investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cual se recogen datos de modo sistemático.

Muestra

Se trabajó con una muestra de estudiantes, varones y mujeres que han ingresado a la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán en el periodo lectivo 2014, muestra que alcanza al total de la población de ingresantes.

Instrumento

Se utilizó una encuesta, que se aplicó de manera autoadministrada al final del cursado regular de la materia, instrumento que incluye preguntas abiertas y cerradas, de la que solo se considera para el análisis de este trabajo la referida a ¿Qué les permitió Integración Universitaria? pregunta que permitirá registrar la información de los estudiantes referidos al objetivo de este trabajo.

Las respuestas de los estudiantes, serán analizadas a partir de la Técnica de Análisis de Contenido, que se define como la técnica de recopilación de datos que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de obtener

información o tendencias contenidas en la comunicación.

RESULTADOS

Para una mejor organización de los datos se los ha agrupados en torno a dos ejes: la integración social y la integración académica.

En relación a la integración social, se consideran para su análisis las siguientes categorías: a) Interacción positiva con pares, b) Percepción y c) Interacción positiva con coordinadores.

Tabla nº 1

Al valorar el indicador de contenido se obtiene como información que los estudiantes establecen interacción positiva tanto con su grupo de pares como así también con el Coordinador, es decir se producen intercambios entre ambos actores del escenario áulico.

Por otra parte el estudiante reconoce que ingresa a un ambiente desconocido, en el que debe producir una ruptura con su mundo anterior, y surgir en él un sentimiento de que algo le pertenece o que pertenece o forma parte de un grupo definido como es la Institución o el grupo de compañeros.

Algunos ejemplos relacionados con estas categorías son:

“El integrarme a un grupo, conocer más acerca de la carrera, me ayudó a ir conociendo y adaptándome a la vida de la Facultad de a poco”.

“Me sirvió para abrirme con algunos compañeros y poder tener nuevas amistades, ya que me cuesta trabajar en grupo porque soy una persona muy tímida”.

“Me permitió hacer muchos amigos. Hizo que pierda el miedo a lo que era la Facultad”.

“Me permitió perder la inseguridad que traía, comenzar una nueva etapa, donde tenía una visión más fría de lo que durante la secundaria me plantearon. Trabajar en grupo me resultó favorable pues me permitió integrarme más al grupo, perdiendo ese “miedo” a encontrarse con algo distinto”.

“Insertarme ya que al principio entré con miedo porque vine sola y que era un lugar nuevo, gente nueva y temas de estudio nuevo. Tenía el interrogante de con quién me iba a encontrar, de si me iba a gustar, y sí, Integración cumplió mis expectativas, aunque fue sorpresivo el hecho de “no” encontrarme con la frialdad de la que tanto nos hablaban. Me sentí contenida y estoy contenta con la gente que conocí y también me sorprendió, pero me gustó mucho que la coordinadora nos trate bien, que tengamos la posibilidad de intercambiar opiniones y no sea un trato frío”.

Con respecto a la adaptación académica, se analiza a partir de las categorías de: a) información, b) competencia y c) motivación.

Tabla nº 2

La información, constituye el conjunto organizado de datos procesados que recibe el alumno que ingresa en relación a las condiciones propias de estudiante, al desarrollo curricular, y los servicios que brinda la Facultad.

Las competencias, se refieren a aquellas capacidades, procedimientos, destrezas y actitudes que favorecen el aprendizaje autónomo, necesarios para un mejor desenvolvimiento en el estudio de la carrera.

La motivación, alude al grado en que el estudiante realiza las acciones o tareas como así también el interés sobre el material de la asignatura Integración Universitaria.

Algunos ejemplos relacionados son:

“Me permitió conocer y ubicarme dentro de la Facultad, aprender de la experiencia de rendir parciales y participar en clases”.

“Informarme más sobre la carrera porque no tenía muy en claro los

temas que se veían en la carrera y al informarme más al respecto me fue gustando más, también me permitió mucho la comprensión de los textos porque quizás leyéndolos solo no los entendía muy bien y viniendo nos explicaban y entendía mejor”.

“Me permitió un hábito de estudio que quizás estaba descuidando. La verdad que parece una buena forma de comenzar la vida en la Facultad”

“Entender cómo manejarme en la Universidad, entender y explicarme un poco de lo que se trata la carrera de Psicología”.

Otros enunciados responden de manera amplia y abarcativa por lo cual se incluyen en categorías correspondientes a ambos ejes: académico y social.

“Conocer a otras personas quienes posiblemente me acompañen a lo largo de la carrera, además de poder adquirir conocimientos esenciales que luego servirán de base para el inicio de un gran año”.

“Me ayudó a conocer la vida universitaria, a hacer compañeros, a integrarme.

“Adquirir contenidos que no tenía y que seguramente son necesarios para una buena integración en las materias de primer año”.

“Conocer la forma de estudio de la carrera, aprender a trabajar en grupo, insertarme más fácilmente en el ámbito de la facultad”.

“Aprender a trabajar en equipo con personas que no conocía, hacer amigos, afianzar conocimientos para iniciar la carrera, retomar el ritmo de estudio”.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A través de lo manifestado por los estudiantes, se puede inferir que han logrado establecer relaciones cálidas con sus compañeros, como así también establecer vínculos cercanos y afectivos con los Coordinadores de su comisión.

La interacción, permite el establecimiento de vínculos entre el grupo de pares, que brindan la seguridad que ayuda a superar miedos y temores y es aquí donde, el grupo acompaña a través de la socialización de conflictos y vivencias.

A través de las acciones implementadas por la coordinación del grupo, se ayuda al ingresante a sentirse miembro de la comunidad universitaria, sentimiento que forma parte de la construcción de su identidad y que brinda la posibilidad de asumir las responsabilidades de estudiante universitario.

Es de esta manera que el aula constituye un escenario que posibilita la interacción estrecha entre pares y el Coordinador, promoviendo de esta manera la inclusión y favoreciendo el proceso de adaptación al ámbito universitario.

El Coordinador crea, en el aula, un ambiente que constituyen percepciones compartidas por los estudiantes, percepciones que impactan sobre el comportamiento de cada uno de los ingresantes e influye en el nivel de compromiso e identificación con la Institución. Con respecto a la integración académica los alumnos destacan la información que reciben sobre la Universidad, sobre sus servicios, su organización y, en general, sobre todo aquello que la Institución pone a su disposición para un mejor aprovechamiento de su experiencia dentro del ámbito de la Universidad.

El Coordinador de comisión se convierte en el principal referente informativo de carácter institucional, que transmite todos los aspectos relacionados con la contextualización curricular de la materia y todos los aspectos normativos de la Institución: plan de estudios, sistema de correlatividades, regularidades, Sistema de evaluación, pero además, les posibilita fortalecer los aprendizajes adquiridos para ir adecuándolos a los que necesita para transitar con éxito en el nuevo nivel al que acceden.

Otro aspecto a destacar, en relación a lo académico es la moti-

vación, como proceso interactivo, que depende tanto del alumno, como de la tarea y el contexto,

Es decir, que desde este espacio que constituye Integración Universitaria, se promueve la capacidad de establecer actividades que vinculen al estudiante directamente con su formación, capacidades que le permiten generar estrategias que fortalezcan la motivación, acciones que tienden a fortalecer la permanencia del estudiante en la Institución.

Se puede inferir que el estudiante visualiza el espacio de ingreso, como una posibilidad de construcción de nuevas experiencias, tanto desde lo personal a través de las interacciones positivas con su grupo de pares, como también nuevas experiencias desde lo académico ya que a través de la información que se les brinda de manera directa, permite una mejor adaptación a la Institución.

Por otra parte se destaca la valoración que transmiten en relación al Coordinador, como referente tanto en relación al conocimiento como en relación a su capacidad de transmisión, pero fundamentalmente en la posibilidad de sentirse reconocidos como sujetos de aprendizaje, y no ser un número más.

Cabe destacar, que si bien ambos ejes pueden separarse para el análisis, ambos se implican mutuamente, puesto que el discurso observable en el aula afecta lo inobservable de los procesos mentales de cada uno de los que participan en este espacio.

En síntesis, a partir de lo expresado por los estudiantes se puede inferir que este espacio posibilita la integración social y académica del ingresante pues por un lado, les facilita su inserción a la vida universitaria, y permite desarrollar el sentido de pertenencia, es decir, sentirse miembro, sentirse parte de la Institución a través de la información sobre las distintas dimensiones que incluye el ámbito universitario (Planes de estudio, servicios que brinda, Sistema de tutorías, etc.) y el establecimiento de vínculos con el grupo pares.

Son todas estas consideraciones, que permiten inferir, el rol que cumple el espacio de ingreso como agente socializador, puesto que facilita la inserción del ingresante a través de la construcción conjunta de sentimientos de inclusión, inserción y de confianza intersubjetiva lo que contribuye a fortalecer su permanencia en la Institución.

A MODO DE CIERRE

Ingresar a una carrera universitaria, es parte de un proceso en la vida institucional educativa, por lo que es importante, poner énfasis en las dificultades propias de la iniciación a la vida universitaria para favorecer la mejor adaptación posible.

Es por ello que el espacio de ingreso en la Facultad de Psicología ha sido construido como propuesta institucional, que posibilita un espacio de integración que permite a los estudiantes reforzar la confianza en sus posibilidades de acceder a los Estudios Superiores, y fortalecer sus capacidades, a partir de los aprendizajes logrados en su trayectoria educativa previa.

Cuadro N° 1 Categorías e indicadores de integración social

INTEGRACIÓN SOCIAL	
CATEGORIAS	Indicadores
Interacción con pares	Relacionarme con los demás
	Formar grupo de estudio
	Formar grupo de amigos
	Aprender a trabajar en equipo con personas que no conocía
Pertenencia	Quitarme el temor y entrar en confianza con la Facultad y conmigo misma
Interacción con el docente	Conocer a un muy buen Coordinador

Fuente: Elaboración propia

Cuadro N° 2 Categorías e Indicadores de Integración Académica

INTEGRACIÓN ACADÉMICA	
CATEGORIAS	Indicadores
Información	Conocer más acerca de la carrera
	Servicios que brinda la Facultad
	Autoridades
	Deberes y derechos de los estudiantes
Competencias	Me permitió un hábito de estudio
	Retomar el ritmo de estudio
	Se necesita tener responsabilidad e independencia
Motivación	Volver a afianzarme en el estudio

BIBLIOGRAFIA

- Aisenson, D.; Castorina, J.A.; Elichiry, N.; Lenzi, A.; Schlemenson, S. (comps.) (2007): "Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional. Argentina (Bs As) Ed Noveduc.
- Ander, E. (1980) Técnicas de investigación social. Bs. As. El Cid Editor
- Carballo, R. (2009) "Manifiestos para la innovación educativa. Proyecto innovador a partir de experiencias de alumnos universitarios" España: Ed. Díaz de Santos
- Rascovan, S. (2012): "Los jóvenes y el futuro. Programa de orientación para la transición al mundo adulto. Argentina (Bs As): Ed. Novedades educativas
- Tedesco, J.C. (2009): "Educar en la sociedad del conocimiento". Argentina (Bs.As.) Ed. Fondo de Cultura Económica
- Tinto, V. (2003). Deserción en la Educación Superior: Una síntesis teórica de investigación reciente. En Review of Educational Research, Vol. 45, No 1. Washington, D. C.

FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA. SOCIALIZACIÓN PRE-PROFESIONAL E IDEAS SOBRE LA DOCENCIA

Arpone, Soledad; Fernández Francia, María Julia

Secretaría de Investigación, Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en las actividades de formación e investigación que venimos desarrollando en la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” perteneciente al Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. El análisis y reflexiones que presentaremos focalizan en la instancia de socialización pre-profesional y se basa en la exploración sobre la experiencia de los “practicantes”, particularmente de quienes han transitado la instancia mencionada en la modalidad de “pareja pedagógica” y en el marco del dispositivo de formación propuesto. Al finalizar el proceso de prácticas los alumnos elaboran una narrativa, a modo de autoevaluación, cuyo propósito es analizar y reflexionar sobre lo vivenciado a partir de la resignificación e integración del conocimiento construido en el transcurso de la formación. El análisis de dichas narrativas, permitió delimitar algunas dimensiones que caracterizarían la modalidad de docencia compartida al tiempo que nos enfrentó a algunas tensiones que llevan a interrogarnos sobre la formación de profesores y su efecto en los procesos de profesionalización, especialmente en lo que hace a la consolidación y/o transformación de ideas sobre la docencia en los futuros profesores.

Palabras clave

Socialización pre-profesional, Formación, Docencia como trabajo colectivo, Identidad docente

ABSTRACT

PSYCHOLOGY TEACHERS TRAINING. PRE-PROFESSIONAL SOCIALIZATION AND IDEAS ABOUT TEACHING

This paper is part of the training activity and research that we have developed in the subject “Teaching Planning and Practice in Psychology” which also corresponds to Psychology Teaching, Psychology School, University of La Plata. The analysis and reflections that we will introduce are focused on the level of pre-professional socialization and also based on the exploration of the “assistant teachers” experience, particularly those who have been through the above mentioned level with the method called “pair work teaching” and the training platform. Once the training process is completed, the students prepare a written account which is considered as self-assessment. They will analyze and reflect on their experience from the point of view of the significance and assimilation of the knowledge acquired during their training. The analysis of such written accounts allowed defining some dimensions which would characterize the method of shared teaching. However, we were faced with some tensions which made us question about teaching training and its effects on the professionalization process, especially, in regard to the consolidation and/or transformation of ideas about teaching of the future teachers.

Key words

Pre-professional socialization, Training, Teaching as group work, Teaching identity

Introducción

Este trabajo se enmarca en la labor que venimos desarrollando en la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” perteneciente al Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

El mismo recupera los hallazgos realizados en una serie de investigaciones dirigidas por la Prof. Elsa Compagnucci entre los años 1998 y 2007 y que focalizaran en la formación y la enseñanza de la Psicología (1).

Por otro lado, se vincula con una investigación en curso (2) que se propone abordar las perspectivas sobre la docencia que sostienen los futuros profesores en psicología durante su paso por la instancia mencionada.

Partimos de considerar que el trabajo en “pareja pedagógica” constituye una de las formas de transitar las prácticas que se realizan dentro del proceso de socialización pre-profesional. A partir de un análisis de las autoevaluaciones de practicantes sobre la experiencia en relación al trabajo en dicha modalidad, pudimos delimitar aspectos que en el presente trabajo analizaremos a la luz de autores que refieren a las particularidades de la cultura e identidad docentes. A partir de allí propondremos interrogantes acerca de cuáles serían posibles alternativas que dentro del dispositivo aporten a visibilizar la docencia como trabajo colectivo.

Cabe mencionar que la propuesta desarrollada por la cátedra contempla la configuración de un dispositivo de formación en el que, a partir de diversas actividades, se propicia la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos educativos actuales. A su vez, se promueve en los estudiantes la concreción de prácticas centradas en el análisis y la reflexión, como formas que propician la transformación y enriquecimiento de las mismas contribuyendo a los propios procesos de profesionalización.

La organización de las actividades en instancias diferenciadas, promueve el pasaje del grupo de enseñanza al grupo de formación (Compagnucci E. y Cardós P., 2006); reconociéndose en este proceso tres momentos: clases teóricas, clases de trabajos prácticos y espacio de supervisión.

El trayecto formativo planteado, apunta a configurar un espacio que permita al sujeto, futuro docente, reflexionar en torno a: sus propios saberes -tanto disciplinares como pedagógicos-, a la construcción de su rol docente y la relación que desde esa posición comienza a establecer con los otros y con el conocimiento.

En esta oportunidad focalizaremos particularmente en las activida-

des que se desarrollan en el marco del grupo de formación, tanto la “entrada a la institución educativa” como los espacios de supervisión grupal de las prácticas realizadas en “pareja pedagógica”. Esta última noción remite el trabajo en equipo que llevan a cabo dos docentes, en nuestro caso los alumnos practicantes, y que supone el abordaje pedagógico didáctico en relación a un grupo (Bekerman y Dankner, 2010).

El mencionado marco de “entrada a la institución educativa” contempla: la observación institucional, las observaciones áulicas, su registro y análisis y las prácticas de la enseñanza considerando tanto la fase pre-activa, como la interactiva y post-activa.

Dicho proceso es acompañado por el profesor de “prácticas” quien enmarca su intervención en una perspectiva clínica de la supervisión. Ésta intenta superar las concepciones que vinculan dicha actividad con el control y/o la transferencia de habilidades, destrezas, métodos, técnicas, etc. Para ello, se promueve una relación que tiende a no imponer criterios e interpretaciones sino construirlos en forma conjunta a partir del análisis y reflexión en el marco del trabajo grupal. Esto propicia que los espacios de supervisión tanto grupales como individuales supongan compartir ideas, intuiciones y experiencias además de promover la articulación de las mismas con el conocimiento teórico.

Desarrollo

La profesionalización docente remite al proceso que supone transformaciones en el ser, estar y hacer profesional. Dicha noción refiere al proceso de desarrollo profesional, de carácter sistemático y que se orienta tanto al desarrollo personal como profesional, individual y colectivo de los docentes (Medina Moya, 2006). Supone la configuración de la identidad docente y la construcción de conocimiento profesional e incluye la formación inicial, la socialización y la actualización profesional.

La formación consiste en encontrar las formas para realizar ciertas tareas, para ejercer un oficio, profesión, trabajo. La formación profesional implica el ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales y presupone tanto conocimientos como habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión a ejercer, de la concepción del rol a desempeñar, etc. “Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación” (Ferry, 1997, p.55). Las mediaciones pueden ser variadas: los mismos formadores, las lecturas, las circunstancias, las relaciones con los otros. Para que la formación tenga lugar se requieren: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Asimismo se trata de romper con la idea de “formarse haciendo”, ya que de lo que se trata es de “volver, de rever lo hecho”, es decir realizar un balance reflexivo.

Cobra relevancia en nuestra propuesta el “grupo de formación” en el cual resulta central la idea de “trayecto compartido” y donde considera la diversidad permitiendo a cada integrante realizar su propia trayectoria.

En este sentido entendemos que el desplegar la propia experiencia y compartirla con otros haciendo de ella objeto de análisis y reflexión abona significativamente tanto a la construcción de conocimiento profesional como a la configuración de la propia identidad docente. Esta configuración está vinculada a “cómo nos pensamos a nosotros mismos enseñando o aprendiendo y cómo pensamos a los otros enseñando o aprendiendo en el marco de una cierta organización escolar” (Nicastro y Greco, 2009, p. 60).

Por su parte, la construcción del conocimiento profesional docente remite a ese “complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica” (Sanjurjo,

2004, p.128). El mismo incluye: el conocimiento de la materia (la Psicología como disciplina científica), el conocimiento pedagógico general, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento contextual. El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores encuentra impulso en la práctica y supone la integración de saberes a partir de la reflexión.

En este marco cobra relevancia la autoevaluación, actividad que da cuenta, por un lado de la capacidad de objetivar las acciones realizadas focalizando en las posibilidades y limitaciones, al tiempo que evidencia la posición asumida por el docente en relación a la misma (Palou de Maté, 1998). La autoevaluación “posibilita desde la narrativa, la elaboración de significados que sirven de apertura a un proceso de reconstrucción y resignificación de la propia práctica”. (Compagnucci y Cardós, 2006).

La modalidad pareja pedagógica (Bekerman y Dankner, 2010) o docencia compartida (Huguet, 2011) remite al trabajo en colaboración en pos de promover cambios, innovaciones y mejoramiento de la enseñanza. En el marco de la formación docente se concibe dicha modalidad como acompañamiento que posibilita la confrontación con la propia práctica (Leguizamón, López y Medina, 2011) a partir de la mediación que supone organizar y llevar adelante la enseñanza “con otro”.

La docencia como un trabajo colectivo se vincula a la idea de que “los aprendizajes no son el resultado de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes que en forma diacrónica o sincrónica trabajan con y sobre los mismos alumnos” (Tenti Fanfani, 2009, p.40). De este modo no se trataría de una simple suma o acumulación de propuestas de enseñanza sino de una intervención que es esencialmente mancomunada, aun cuando ello no se haga evidente ni conciente para los propios docentes. Es haciendo consciente esta posibilidad de coordinar explícita e intencionalmente las propuestas de enseñanza que un grupo de docentes hacen a determinado grupo de alumnos radica la posibilidad de mejorar sus aprendizajes y sus trayectos formativos.

Esta característica del trabajo docente constituye junto a otras (servicio personal, trabajo concreto, etc.) aquellas propiedades generales que definen el oficio docente y que contrarrestan la “tendencia a la diversificación” que lo caracteriza como efecto de la diversidad que plantea el propio sistema educativo (diversidad de niveles, modalidades, disciplinas, instituciones formadoras, instituciones educativas, etc.). Tendencia que ha contribuido a “mantener cierto grado de heterogeneidad en el cuerpo docente” (Tenti Fanfani, 2007, p.132) motivo por el cual se torna difícil hablar de una identidad común de los docentes.

Finalmente cobra relevancia la problematización en torno a la autonomía docente a la luz de la idea de docencia como cuasi profesión (Tenti Fanfani, 2007). En relación a ello, y refiriendo a la cultura docente como determinaciones múltiples, concientes e inconcientes, individuales y sociales, entre otras, que proporcionan identidad a los docentes, Perez Gómez (1999) remite a las noción de aislamiento docente como un refugio propicio para el pragmatismo y la ausencia de crítica. Como contracara plantea la cultura de la colaboración que es una “forma de entender y vivir la educación en la institución escolar que se va modificando y perfeccionando dentro de un proyecto ilimitado...” (Pérez Gómez, 1999, p.172), en la que el proyecto, reconocido como de naturaleza ética y política, es abierto dando lugar a la discrepancia y la crítica. No obstante el autor refiere al riesgo que implica la denominada colegialidad artificial estrategia que no se desarrolla espontáneamente sino a partir de una imposición administrativa, siendo coyuntural para un espacio y un tiempo determinados.

Metodología

La metodología corresponde al enfoque cualitativo en educación y se centra particularmente en la acción de los “practicantes”, profesores de psicología en formación, en el análisis y reflexión sobre su práctica.

Cobra centralidad en el estudio, el diseño narrativo, en tanto se apunta a recabar la experiencia con el propósito de llevar adelante su análisis. Dicho proceso forma parte del propio dispositivo de formación docente y por lo tanto hace a la misma intervención formativa.

En dicho contexto, entendemos que la escritura por parte del practicante a modo de evaluación sobre la propia experiencia como tal, posibilita la elaboración de significados que sirve de apertura a un proceso de reconstrucción, significación y resignificación de la propia práctica. (Compagnucci, Cardós y Scharagrodsky, 2005). En el presente trabajo se analizaron las narrativas que elaboraron a modo de autoevaluación final 54 alumnos que cursaron y aprobaron la materia en 2012 y que conforman el grupo de estudiantes que realizaron “las prácticas de la enseñanza” en pareja pedagógica.

Algunas consideraciones a partir del análisis de narrativas

Tomando como punto de partida el análisis mencionado de las autoevaluaciones de los practicantes que realizaron sus prácticas en la modalidad “pareja pedagógica”, el “decir” de los mismos nos situó ante tensiones. Algunas, inherentes al trabajo “en equipo”, por ejemplo respecto a lo productivo y lo difícil de pensar con el otro; a una actividad que supone ‘aprender de y con el otro’ y otras vinculadas a las concepciones que se sostienen con respecto a la labor docente, en el espacio de formación y en el campo laboral/profesional.

La labor compartida en la modalidad pareja pedagógica es visualizada como una opción favorecedora de la práctica docente en el contexto de formación y en el rol de practicante. Sin embargo, la docencia, en tanto actividad profesional sigue concibiéndose, por la mayor parte de los sujetos cuyas reflexiones fueron analizadas, como una tarea individual y aislada. Esto pone en evidencia que las propuestas realizadas hasta el momento -problematizarlo desde lo conceptual en las diversas instancias de formación, proponer trabajo en parejas, proponer supervisiones grupales- parecen no ser suficientes para conmovir las concepciones arraigadas sobre la docencia, ya que la experiencia de los practicantes es vivida como una “ficción” que se contrapone a la “realidad” de la inserción laboral en las instituciones educativas.

Ante estas tensiones nos preguntamos si es posible conmovir esas visiones de la docencia a partir de la incorporación de los practicantes en diversas instancias de encuentro de docentes. Instancias que intenten promover la articulación horizontal y vertical entre los diversos espacios de formación de los que ellos participan como docentes y la resolución compartida de situaciones conflictivas que surjan, propiciando un enriquecimiento en las maneras de afrontar los inevitables conflictos que se presentan en la práctica.

Dicho interrogante se fundamenta en el hecho de que en esos espacios se hace evidente la corresponsabilidad de los docentes en la formación de los alumnos y brinda la posibilidad de establecer acuerdos para que esa formación sea más articulada.

Consideramos relevante la visibilización de ello en este momento de la formación, momento crucial en la construcción de su identidad docente y sus concepciones de docencia, ya que de otro modo en su socialización profesional, en esa vida en la escuela, las acciones colectivas podrían pasar a tener un carácter artificial y vaciarse de contenido aun cuando haya instancias que propongan la colegialidad.

NOTAS

(1) Programa de Incentivos a los docentes de la UNLP: “La formación de profesores en Psicología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP” (H/213 1998-2000); “La transposición del conocimiento psicológico: el saber, sus mediaciones y los actores” (H/293 2000-2003); “La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes” (H/ 383 2004-2007).

(2) Proyecto Promocional de Investigación en Psicología. Instituto de Investigaciones en Psicología y Secretaría de Investigación. Facultad de Psicología UNLP. “Profesionalización de los profesores en Psicología: formación, prácticas reflexivas y cambios de perspectivas sobre la docencia” (2013-2014)

BIBLIOGRAFIA

Bekerman D. y Dankner L (2010). La pareja pedagógica en el Ámbito Universitario, un aporte a la Didáctica Colaborativa. Revista Formación Universitaria. Vol. 3(6), 3-8 (2010).

Compagnucci, E. y Cardós, P. (2006). Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología. Revista Praxis Educativa. Instituto de Ciencias para la Investigación Interdisciplinaria. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, Año X, N°10, Marzo 2006, pp.29-32.

Compagnucci, E. Cardós, P. y Scharagrodsky, C. (2005). La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva. XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. Ciudad de Buenos Aires, 4,5 y 6 de agosto de 2005 Tomo I pp. 203-205.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.

Ferry, G. (1997) “Pedagogía de la Formación”. Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N°6. Buenos Aires.

Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. En Martín, E. y Onrubia, J. (Coords.) Orientación Educativa. Procesos de Innovación y mejora de la Enseñanza. Madrid: Grao.

Leguizamón, G., López, M. y Medina, M. (2011). Nuevas configuraciones en el trayecto de las prácticas de la enseñanza en la formación de profesores. VI Jornadas Nacionales de Profesorado. Mar del Plata, mayo 2011.

Mediana Moya, J.L. (2006) La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional. Buenos Aires, Ed. Lumen, Magisterio del Río de la Plata.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Ed. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.

Palou de Maté, M. (1998) “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”. En: Camilloni A.; Celman S.; Litwin E.; Palou de Maté M. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Paidós. Buenos Aires.

Pérez Gómez, A. I. (1999) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Akal.

Sanjurjo, L. (2004). “La construcción del conocimiento profesional docente”. En La Formación docente.) Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral: 121-129.

Tenti Fanfani, E. (2007) “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”. En Tenti Fanfani, E (comp.) El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Bs. As. Siglo XXI Editores.

Tenti Fanfani, E. (2009) Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de Medrano C. y Vaillant, D. (Coords.) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación Santillana

COMPONENTES SOCIALES DEL ESTRÉS ACADÉMICO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS

Avila, Solana Maria De La Cruz; Castaldo, Rosa Inés; Sarubbi De Rearte, Emma; Chirre, Adrián Eduardo; Barrionuevo, Myrian Lilian; Combes, Julieta
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Se presentan primeras aproximaciones al estrés académico en estudiantes de la carrera de Psicología de la UNT desde el Proyecto de Investigación "Estrés en estudiantes universitarios de la UNT: Incidencia de los factores bio - psico - sociales en el recorrido académico" aprobado por el CIUNT para el período 2014-2018. Podemos definir el estrés académico como "un desequilibrio en la homeostasis entre las demandas académicas y la capacidad de la persona para llevarlas a cabo". Según estadísticas mundiales "uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés ... el 50 % de las personas tienen algún problema de salud mental de este tipo" (Caldera, Pulido y Martínez, 2007, p. 78). Como factor epidemiológico, se considera un aspecto de gravedad, ya que genera diversas patologías siendo considerado un factor de riesgo cardiovascular tan relevante como el tabaquismo o la hipertensión. En Argentina, numerosas publicaciones e investigaciones demuestran altos porcentajes de deserción y de lentificación (demora en la finalización de los estudios) en estudiantes universitarios. Considerando nuestra sociedad marcada por constantes crisis sociales, económicas y políticas y la presión extra que esto genera sobre la ya difícil tarea de realizar estudios superiores, este trabajo se aboca a un componente específico del estrés académico: el componente socio-económico.

Palabras clave

Estrés Académico, Universidad, Componentes sociales

ABSTRACT

SOCIAL STRESS COMPONENTS IN COLLEGE STUDENTS ACADEMIC
First approaches to academic stress in students of the Psychology of UNT are presented from the research project "Stress among college students in the UNT: impact of factors bio - psycho - social in the academic course" approved by CIUNT for the period 2014-2018. We can define academic stress as "an imbalance in the homeostasis between academic demands and the person's ability to carry them out." According to global statistics "one in four people suffer from some serious stress problem ... 50% of people have some mental health problem of this type" (Caldera, Pulido and Martinez, 2007, p. 78). As epidemiological factor is considered an aspect of gravity, generating various pathologies being considered a cardiovascular risk factor as important as smoking or hypertension. In Argentina, numerous publications and research demonstrate high dropout rates and slowing (delay in the completion of studies) in university students. Considering our society marked by constant social, economic and political crisis and this creates extra pressure on the already difficult task of higher education, this paper advocates a specific component of academic stress: the socio-economic component.

Key words

Academic Stress, University, Social Components

El presente trabajo se deriva de las primeras aproximaciones a la temática específica del estrés académico en estudiantes de la carrera de Psicología de la UNT, puntualmente desde el Proyecto de Investigación "Estrés en estudiantes universitarios de la UNT: Incidencia de los factores bio - psico - sociales en el recorrido académico" aprobado por el CIUNT para el período 2014-2018.

Para forjar el concepto y hacerlo aplicable al periodo de aprendizaje, el estrés académico podría definirse como un desequilibrio en la homeostasis entre las demandas académicas y la capacidad de la persona para llevarlas a cabo.

Estimaciones estadísticas afirman que "uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés y en las ciudades, se estima que el 50% de las personas tienen algún problema de salud mental de este tipo" (Caldera, Pulido y Martínez, 2007, p. 78). Como factor epidemiológico, se considera un aspecto de gravedad, ya que el estrés es un importante generador de diversas patologías; y desde hace tiempo se lo considera como un factor de riesgo cardiovascular tan relevante como el tabaquismo o la hipertensión.

En cuanto al contexto nacional se puede afirmar que, específicamente en la Argentina existe un alto porcentaje de deserción y de lentificación (entendida como demora en la finalización de los estudios) en estudiantes universitarios. Así lo demuestran numerosas publicaciones e investigaciones; como ser: las realizadas por Teobaldo (2006) sobre la calidad educativa en el Ciclo Básico Común de la UBA; el estudio realizado por Fernández (2005) en la misma unidad académica investigando con qué otro tipo de variables (además del contexto socio-cultural y económico) se relacionan los índices de deserción de estudiantes; y Ortega (2004) en la Universidad Nacional de Córdoba analiza la misma problemática.

Las investigaciones realizadas dividen cargas polarizadas entre la escuela media - como preparatoria - y las instituciones de educación superior -como recepcionistas. Acerca del primer punto se abordaron las representaciones de los docentes y de los jóvenes encontrando núcleos de representación que incluyen: insuficiencia de contenidos, de hábitos y metodologías de estudio y del desarrollo de autonomía que les permita una inserción favorable en el ámbito universitario. En el ámbito de las universidades las investigaciones se centraron en los componentes relacionados al desempeño académico, las modalidades de docencia, la cultura académica y los requisitos de ingreso y permanencia académica. La Lic. Teobaldo considera que es necesario aprender el "oficio de estudiante universitario" para incorporarse a la universidad, de modo tal que permanecer en ella exige un proceso de resocialización en las exigencias y reglas propias de este nivel. En la universidad se aprende -también- el oficio de estudiante; este aprendizaje requiere adaptarse a nuevos estilos y modelos de docentes, diferentes normativas y funcionamiento institucional, etc. La autora recalca que quienes no logren aprender el oficio de alumno, se verán forzados -en la mayoría de los casos- a abandonar la Universidad o a

permanecer en ella en calidad de estudiantes “crónicos”.

Algunas investigaciones han centrado su interés en el Área personal, familiar y vincular de los jóvenes. Alberto Fernández (2005) plantea como hipótesis de trabajo que la “herencia” y presión de los padres influye en la elección de carrera y en el tránsito académico de los jóvenes. Aparecen como factores que influyen positivamente en el desarrollo de la carrera:

- La persistencia y el esfuerzo por continuar a pesar de las dificultades con algunas materias (32%)
- La posibilidad de encontrar una carrera que responda a sus intereses (21%)
- La inteligencia y la preparación personal (20%)
- El apoyo familiar (19%)

El presente trabajo busca precisar un componente específico y a veces determinante del estrés académico: el componente socio-económico.

La comunidad universitaria enfrenta en estos momentos uno de sus mayores desafíos: recibir alumnos socialmente estresados quienes por el sólo hecho de ingresar al sistema universitario, se ven expuestos a una situación de estrés que supone para ellos su entorno un doble esfuerzo: mayor riesgo y menos posibilidades de resolución.

Consideramos que como punto de partida debe desterrarse el mero concepto que generalmente se emplea en este tipo de situaciones: “estrés académico”, por cuanto la idea aquí planteada del “estrés del estresado” ó “componente social del estrés académico” la supera ampliamente.

Ortega (2004) manifiesta que el abandono de los estudios está ligado a las dificultades económicas pero que no parecen éstas el determinante principal. Se podría enlazar el abandono de los estudios con los cambios culturales y sociales registrados en los últimos diez años con el impacto que éstos tuvieron sobre los jóvenes. De este modo, las dificultades en la inserción del estudiante en la vida universitaria y el fenómeno de la deserción estarían asociados a dimensiones socioculturales y psicosociales. Las causas del abandono de los estudios estarían relacionadas por un lado con la inadecuación entre la disposición del sujeto y la demanda exigida por una institución universitaria compleja y por el otro con la falta de elementos y de orientación que se vinculan con el empobrecimiento cultural.

Una sociedad marcada por constantes crisis sociales, económicas y políticas ejerce a modo de reflejo una presión extra sobre la ya difícil tarea de realizar estudios superiores.

En el proyecto CIUNT “Migración Estudiantil en la UNT, transculturación y aculturación” (1998-2000) se encontró que las dificultades para adaptarse a la vida académica de los estudiantes migrantes se relacionan con extrañar su lugar de origen, su familia, sus amigos, etc.; la integración a nuevos grupos humanos; sentimientos de deuda por el esfuerzo familiar; redes de contención empobrecidas; dificultades económicas, entre otras.

En el proyecto CIUNT “Aspectos obstaculizadores y facilitadores en la inserción del estudiante universitario de la UNT” pudieron identificarse las principales dificultades de inserción del estudiante universitario, las áreas de prevalencia y los correlatos con la currícula específica y las áreas disciplinares de las diversas unidades académicas; demarcando así grandes áreas que contienen factores de incidencia -a veces obstaculizadores y otras facilitadores- sobre el ingreso y permanencia académica. Las grandes áreas incluyen factores económicos, laborales, familiares, motivacionales o vocacionales, características curriculares, etc.

Ancer Elizondo y colab. (2011) puntúan que las experiencias estre-

santes son causadas por el contexto en el que vive el sujeto y por las múltiples actividades que realiza, en lo que también influyen el estatus social y económico y el sexo de la persona (Pearlin, Morton, Menaghan y Mullan, 1981). Cohen (1980) y Cohen y Williamson (1988) apuntan que los sujetos con mayor número de obligaciones reportan un mayor nivel de estrés debido a la sobrecarga de las tareas a realizar, en comparación con aquellos que tienen menos ocupaciones. Es por ello que algunos estudios conceden una importancia considerable a los recursos que tiene cada persona para afrontar la presión causada por el entorno (Lazarus y Folkman, 1984).

Maldonado, Hidalgo y Otero (2000, citado en Román, Ortiz y Hernández, 2008) plantean que un nivel elevado de estrés académico altera el sistema de respuestas del individuo a nivel cognitivo, motor y fisiológico. La alteración en estos tres niveles de respuestas influye de forma negativa en el rendimiento académico, en algunos casos disminuye la calificación de los alumnos en los exámenes y, en otros casos, los alumnos no llegan a presentarse al examen o abandonan el aula antes de dar comienzo el examen.

Pulido Rull y colab. (2011) en diversas investigaciones han mostrado que el estrés académico ocurre en los estudiantes de primaria (Connor, 2003), secundaria (Aherne, 2001) y preparatoria (Gallagher y Millar, 1996). También se ha demostrado que dicho estrés aumenta conforme el estudiante progresa en sus estudios (Putwain, 2007), y que llega a sus grados más altos cuando cursan sus estudios universitarios (Dyson y Renk, 2006). Los estudios superiores representan el punto culminante del estrés académico por las altas cargas de trabajo. A la vez coinciden con una etapa de la vida en la que el estudiante debe enfrentarse a muchos cambios en su vida (Arnett, 2000). Específicamente, el ingreso a la universidad coincide con el proceso de separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y la adaptación a un medio poco habitual (Beck, Taylor y Robbins, 2003). La definición de las elecciones y la estabilización del aparato psíquico son procesos intrapsíquicos expectables de la etapa de la juventud, que se imbrican con los biológicos relacionados a la estabilidad corporal, de la identidad los correlatos psíquicos asociados y los sociales más relacionados a los cambios de representatividad grupal, separación progresiva e independencia paterna (Chirre, 2009).

Ancer Elizondo y colab (2011) citan diversos estudios que reportan diferencias entre el estrés que perciben los estudiantes de acuerdo a su sexo, siendo mayor en las mujeres (González y Landero, 2006; van Gundy, 2002), mientras que Dohrenwend y Dohrenwend (1974) y Dohrenwend (1985) hallan que las vivencias que tienen continuamente las personas repercuten en su vida sin importar el género.

Nuestro proyecto intenta identificar la incidencia de los factores bio - psico - sociales que lo determinan el estrés en estudiantes universitarios, con el fin no solo realizar un estudio de prevalencia y visibilizar vulnerabilidades, sino también sentar las bases de un posible reporte epidemiológico que permita acciones macro-socio-sanitarias.

Para este trabajo se tomaron los emergentes atribuidos a componentes netamente sociales que aportan un plus de presión sobre el Joven universitario.

Barrionuevo, M.; Ballesteros, P.; Combes, J. (2012) en un estudio específico en la Facultad de Psicología de la UNT sobre 240 estudiantes han podido concluir la presencia de indicadores determinantes de la existencia de estrés académico en un alto porcentaje de ellos.

A partir de la sistematización de datos recogidos en encuestas administradas a una muestra de 240 estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Tucumán (2012) se trabajaron las asigna-

ciones causales relacionadas a componentes socioeconómicos y de contexto familiar obteniendo los siguientes resultados:

- 47% atribuye mayor incidencia a los factores de orden económicos por sobre los relacionados a lo estrictamente académico y o vocacional.
- 34% atribuye mayor incidencia a los factores de orden social (medidas de paro docente, excesivos feriados nacionales y provinciales, etc) por sobre los académicos y vocacionales.
- 28% atribuye mayor incidencia a los factores relacionados a la futura inserción profesional por sobre los componentes académicos.
- 16% atribuye mayor incidencia a los factores relacionados a la distancia entre los centros de estudio y los lugares de origen por sobre los componentes académicos.

CONCLUSIONES:

Según el estudio bibliográfico del tema y el entrecruzamiento con datos recogidos en encuestas, puede decirse en esta primera aproximación que los componentes socio - económicos presentes en el recorrido académico de nuestros estudiantes tiene un papel preponderante en la aparición del estrés, y en los obstáculos que conllevan al abandono del ámbito universitario o a la lentificación de la finalización de carreras de grado. Si bien el instrumento utilizado no apuntaba específicamente a que aparezca ninguno de los componentes específicos, el componente socio económico significativamente con mayor frecuencia que las cuestiones académicas (planes de estudio, modalidades docentes, material bibliográfico, etc.).

Podría decirse que la conjunción de aspectos sociales entonces, estaría agravando o condicionando modalidades de estrés académico específicas.

Nuestro desafío como docentes investigadores consiste en la construcción de dispositivos que contribuyan a aminorar el impacto de los aspectos socio económicos. En este sentido, podrían pensarse algunas acciones relacionadas a la articulación entre el grado y el postgrado, o el grado y la inserción laboral profesional y al mismo tiempo generar acciones que tengan que ver específicamente con la gestión de ayuda económica desde las instituciones.

Como profesionales de la salud mental y docentes de los jóvenes que se encuentran en este camino de formación universitaria debemos poder comprender y mejorar las oportunidades de éxito académico, pero desde una lectura crítica de nuestro contexto socioeconómico actual.

Consideramos que esta presentación es punto de partida para varias líneas de investigación. Intentaremos, en próximos recorridos deslindar el peso que tienen los componentes sociales en cada una de las unidades académicas relacionándolos también con perfiles profesionales, carreras, motivaciones, modalidades de ingreso, y otras variables a considerar.

BIBLIOGRAFIA

Ancer Elizondo, L.; Meza Peña, C.; Pompa Guajardo, E. G.; Torres Guerrero, F. y Landero Hernández, R. Relación entre los niveles de autoestima y estrés en estudiantes universitarios. Enseñanza e investigación en Psicología. Vol. 16, Núm. 1: 91-101 Enero-Junio, 2011

Caldera Montes, J. F.; Pulido Castro, B. E. y Martínez González, M. G. Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos Revista de Educación y Desarrollo, 7. Octubre-diciembre de 2007.

Gutiérrez Rodas, J. A.; Montoya Vélez, L. P.; Toro Isaza, B. E.; Briñón Zapata, M. A.; Rosas Restrepo, E. y Salazar Quintero, L. E. Depresión en Estudiantes Universitarios y su asociación con el estrés académico. CES Medicina. Vol 24, núm 1, enero-junio, 2010, pp 7-17.

Martínez, A. E.; Piqueras, J. A. E inglés, C. J. Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el Estrés. Clínica Neuropsicológica Mayor, Alcantarilla (Murcia). Departamento de Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández, Elche (Alicante).

Marty M, C., Lavín G., M.; Figueroa M, M.; Larraín de la C., D y Cruz M, C. Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. REV CHIL NEURO-PSIQUIAT 2005; 43(1): 25-32

Naranjo Pereira, M. L. Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de este en el ámbito educativo. Educación, Vol. 33, Num. 2, 2009, pp.171-19. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44012058011>

López Gómez, R. E. Intervención Tutorial para manejo de estrés en estudiantes de licenciatura. Congreso Nacional de Investigación Educativa / 1. Aprendizaje y Desarrollo Humano / Ponencia. Universidad Estatal del Valle de Ecatepec.

Oliveti, S. Estrés académico en estudiantes que cursan primer año del ámbito universitario. Universidad Abierta Interamericana. Facultad de Psicología y relaciones humana. Junio de 2010.

Polo, A.; Hernández, J. M. y Poza, C. Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en la Red: http://www.unileon.es/estudiantes/atencion_universitario/articulo.pdf

Pulido Rull, M. A.: Serrano Sánchez, M. L.; Valdés Cano, E.; Chávez Méndez, M. T.; Hidalgo Montiel, P. y Vera García, F. Estrés académico en estudiantes universitarios. Psicología y Salud, Vol. 21, Núm. 1: 31-37, enero-junio de 2011.

Rodríguez Campuzano, M. de L. Competencias académicas, reporte de estrés y Salud en estudiantes universitarios. Revista electrónica de Psicología de Itzcala. 15. (2).2012.

Román Collazo, C. A.; Ortiz Rodríguez, F. y Hernández Rodríguez, Y. El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. Escuela Latinoamericana de Medicina, Cuba Revista Iberoamericana de Educación. n.º 46/7 - 25 de julio de 2008

VARIABLE FISIOLÓGICAS DEL ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Ballesteros, Patricia Marcela

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo pretende dar cuenta de algunas manifestaciones fisiológicas del estrés en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, analizando las implicancias y consecuencias en el desempeño académico. El concepto de estrés genera una discusión que gira acerca de si lo esencial del estrés se hallaba en la respuesta del organismo o en los estímulos y situaciones evocadores. Ancer Elizondo y colab (2011) consideran que el estrés es una condición natural que experimenta el ser humano cuando está excesivamente ocupado o cuando se encuentra bajo presión. Las respuestas al estrés se pueden manifestar tanto en forma fisiológica (enfermedades del corazón, vías respiratorias, etc.) como psicológica (Cohen y Williamson, 1991; Lazarus y Launier, 1978). Es éste un constructo ampliamente estudiado por la psicología debido al gran impacto que tiene en la conducta y la salud de las personas. Desde una perspectiva más organicista, se define al estrés como el conjunto de alteraciones en el funcionamiento basal del organismo, que fuerzan su estado fisiológico, más allá de uno normal en reposo. El estrés actúa causando una reacción de lucha-huida que se manifiesta en el cuerpo como alteraciones fisiológicas que afectan la salud del individuo.

Palabras clave

Estrés, Salud, Variables fisiológicas, Sueño, Alimentación

ABSTRACT

VARIABLE PHYSIOLOGICAL STRESS IN UNIVERSITY STUDENT

This paper seeks to explain some physiological manifestations of stress in students of the Psychology of the National University of Tucumán, analyzing the implications and consequences on academic performance. The concept of stress generated a discussion that turns on whether it was essential stress on the body's response to stimuli or situations and evocative. Ancer Elizondo et al (2011) believe that stress is a natural condition that humans experience when overly busy or when under pressure. Stress responses can be manifested both physiologically (heart disease, respiratory tract, etc..) And psychological (Cohen and Williamson, 1991; Launier and Lazarus, 1978). This is a widely studied by psychology due to the large impact on the behavior and health of people construct. From a more organismic perspective, stress is defined as the set of changes in baseline functioning of the body, forcing her beyond a normal resting physiological state. Stress acts causing a fight-flight reaction that manifests in the body as physiological changes that affect the health of the individual.

Key words

Stress, Health, Physiological variables, Sleep, Food

Para el presente estudio fueron encuestados alumnos de primer año de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán; durante la semana siguiente a los exámenes parciales de las materias obligatorias. Se los seleccionó al azar, según su presencia en distintos horarios de clase.

La administración del cuestionario fue colectiva y dentro de la propia aula donde tienen clase. Al margen de las instrucciones que lleva incluidas el cuestionario para su cumplimentación se dieron instrucciones verbales que pudieran facilitar la tarea.

Se aplicó una adaptación del inventario para Estrés Académico SIS-CO (1), el mismo consta de un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si - no) permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.

El resto de los ítems se presentan en un escalonamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales: nunca (1) , rara vez (2), algunas veces (3) , casi siempre (4) y siempre(5); que permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, y su nivel de intensidad. Y la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor. Estas reacciones fueron divididas en tres categorías: reacciones físicas, reacciones psicológicas y reacciones comportamentales.

La muestra está compuesta por 240 alumnos; de los cuales el 77% son mujeres y el 23 % son varones. La distribución por edades de la muestra tuvo las siguientes frecuencias: 59% para el grupo de 18-20 años, seguido con 25 % para 21-22 años y un 16% para los mayores de 23 años.

Los resultados de las reacciones físicas se presentan en la tabla 1.

Para realizar un análisis más general y abarcativo, vamos a sumar las respuestas de las categorías 3, 4 y 5, que indican que las situaciones se presentan entre algunas veces, casi siempre y siempre; estaríamos considerando lo que serían respuestas que van de moderadas a intensas.

La suma de las categorías 3, 4 y 5 hace evidente que las reacciones físicas se presentan en un porcentaje importante, destacándose la fatiga (86%) y los trastornos del sueño (77%). Respecto a los trastornos del sueño fueron consignadas alteraciones como insomnio, dormir poco, cambios en los horarios habituales, pero sobre todo disminución de las horas dedicadas al descanso.

El insomnio es un trastorno del sueño consistente en la imposibilidad para iniciar o mantener el sueño, o de conseguir una duración y calidad de sueño adecuada para restaurar la energía y el estado de vigilia normal. El problema del insomnio se ha asociado a una disminución del rendimiento laboral y un incremento de la tasa de accidentes de automóvil, y una mayor propensión a padecer enfermedades médicas.

La fatiga es uno de los peores enemigos de nuestro rendimiento intelectual. Definitivamente el mejor remedio para lidiar con la fatiga y el cansancio es el dormir. Para nuestro cerebro, el sueño es como una terapia intensiva porque lo recompone física, psíquica

y emocionalmente. Si bien la mayoría de las funciones del sueño son desconocidas, las investigaciones en este campo de las neurociencias han demostrado, tanto en animales como en el hombre, que mientras dormimos nuestro cerebro no descansa sino más bien aprovecha de “desconectarse” de los estímulos sensoriales para procesar y categorizar la información que hemos adquirido durante el día, el cerebro reorganiza los datos, elimina los detalles irrelevantes, conservando los más importantes y almacenándolos en la memoria. Más aun, nuestro cerebro trabaja durante el sueño y mientras soñamos, buscando relaciones ocultas entre los recuerdos y trata de resolver los problemas que nos ocupaban, y preocupaban, durante la vigilia.

La falta de sueño es perjudicial para el cerebro porque no descansar entorpece la concentración, dificulta el aprendizaje y aumenta la impaciencia y la irritabilidad, con afectación importante de la calidad de vida. Existe una relación estrecha y bidireccional entre una persona sana y un sueño normal, debido a que el sueño cumple diversas funciones fisiológicas necesarias para la salud del individuo. Entre estas funciones está la de restaurar la homeostasis del Sistema Nervioso Central (SNC) y del resto de los tejidos, restablecer los almacenes de energía celular (ATP) y el almacenamiento y conservación de los datos en la memoria.

Existen suficientes evidencias experimentales que demuestran la importancia que tiene el sueño para el aprendizaje y la memoria. El grupo de investigadores dirigido por Ted Abel en la Universidad de Pennsylvania descubrió en el 2003 que la mejor manera de almacenar información en el cerebro era dormir un par de horas después de aprender algo nuevo. Trabajando con ratones notaron que aquellos a los que se les permitía dormir inmediatamente después de haber sido entrenados en una tarea específica, recordaban mucho mejor “la lección” que los que permanecían despiertos durante varias horas. Los resultados del equipo de Pennsylvania sugieren que el sueño afecta la memoria ayudando a regular la actividad del hipocampo, responsable de la consolidación de la memoria, es decir de la transformación de la memoria de corta duración en una memoria de larga duración o permanente.

Una mención especial merece el trabajo de Mathew Walker, de la Universidad de Berkeley en California, publicado en 2006, que refuerza la teoría que el sueño “limpia” la memoria de corta duración dejando sitio libre para almacenar más información... “Pasar la noche despierto estudiando antes del examen no es en absoluto una buena idea”. Según Walker, una noche sin dormir reduce la capacidad de asimilar conocimientos en casi un 40%; las regiones cerebrales implicadas en el aprendizaje “se cierran” debido a la falta de sueño. Estos hallazgos han sido corroborados por otros autores que han demostrado que una siesta de no más de 20 minutos mejora el rendimiento en un 34% y el estado de alerta en un 54%. Las reacciones comportamentales se expresan en la [tabla 2](#).

De las reacciones comportamentales, se destacan el desgano (85%) que podríamos correlacionarlo con la fatiga crónica que también se presenta en forma elevada. También se destacan las alteraciones en la alimentación (75%) y el aumento de consumo de café, mate cigarrillo (75%). Ambas variables íntimamente relacionadas que indican modificaciones en las conductas alimenticias.

A la persona estresada puede darle por comer compulsivamente, por una pérdida de interés o indiferencia total a la comida o por una pérdida real de apetito que no hace sino agravar aún más el problema. Aunque el cerebro representa un 2% o un 3% del peso corporal total, sin embargo es responsable del consumo de un 20% de la energía que extraemos de los alimentos. Su principal fuente ener-

gética son los hidratos de carbono (glucosa). Si el aporte es insuficiente, obtiene energía a partir de otros elementos como proteínas y grasas, aunque esto último no es conveniente ya que se producen alteraciones en el metabolismo corporal. La dieta también juega un rol crucial en la salud del cerebro. Habitualmente se consumen carbohidratos, que hacen que los niveles de glucosa en la sangre se trastornen. Esto crea un círculo vicioso: Las fluctuaciones rápidas en los niveles de insulina incrementan aún más el deseo por carbohidratos. El cerebro, que depende de la glucosa para obtener energía, queda o bien saturado o exhausto, lo que en ningún caso favorece un funcionamiento cognitivo óptimo.

Para mantener bien nutrido al cerebro no es preciso aumentar el aporte de calorías, pero sí cuidar especialmente el aporte de determinados nutrientes necesarios para el correcto funcionamiento del sistema nervioso (transmisión de impulsos, transporte de oxígeno a las células), como por ejemplo vitaminas del grupo B, vitamina E, vitamina C (bajo tensión emocional se segrega más adrenalina, que consume gran cantidad de vitamina C). Estos nutrientes intervienen directamente en la concentración, la memoria, el rendimiento intelectual y el estado de ánimo.

Es necesario llevar una dieta sana y equilibrada; las frutas y verduras constituyen una fuente óptima de vitaminas y minerales que el cuerpo necesita para reforzar el sistema inmunitario, susceptible de debilitarse en un estado de estrés. Además, las frutas proporcionan potasio, un mineral que junto con el magnesio, denominado por muchos expertos el mineral antiestrés, han demostrado ser tranquilizantes naturales que relajan los músculos esqueléticos y actúan positivamente sobre la transmisión nerviosa.

El 60% de los estudiantes manifiestan que casi siempre o siempre aumentan el consumo de café, mate, cigarrillos, lo cual genera un impacto negativo sobre la salud y sobre todo sobre la actividad intelectual. La cafeína es una sustancia estimulante presente en el café, el té, el chocolate y los refrescos de cola; a corto plazo, la cafeína ayuda a mejorar la agudeza mental y el rendimiento, pero también aumenta la presión arterial y puede causar palpitaciones, temblores y agravar la ansiedad y los problemas del sueño. Actúan como excitantes que pueden empeorar las situaciones de nerviosismo o ansiedad que generalmente se asocian al estrés.

La necesidad de ingerir alimentos dulces cuando se sufre estrés tiene un componente hormonal. Cuando el mecanismo de lucha o de huida producido por el estrés se activa, estas hormonas inducen al organismo a que vierta grandes cantidades de azúcar al flujo sanguíneo para proporcionar así una fuente adicional de energía. Esta secreción repentina hace que el cuerpo necesite una nueva provisión para reemplazar la que se ha consumido.

Otros efectos del estrés tienen que ver con el sistema inmunológico. Se han publicado trabajos en relación a los cambios en la salud de los estudiantes sometidos a estrés académico, por ejemplo, Kiecolt-Glaser, J.K., Glaser, R., Strian, E.C., Stout, J.C., Tarr, K.L., Holliday, J.E. y Speicher, C.E. (1986) informan de la supresión de células T y de la actividad de las células Natural Killers (NK) durante períodos de exámenes. Estos cambios son indicadores de una depresión del sistema inmunitario y, por tanto, de una mayor vulnerabilidad del organismo ante las enfermedades. Otro trabajo posterior (Glaser, R.; Lafuse, W.; Bonneau, R. y Atkinson, C., 1993) confirma los cambios en la respuesta inmune asociados con el estrés académico, en este caso, evidenciados por una baja actividad de los linfocitos T y de su respuesta ante los mitógenos.

Llegada la época de los exámenes, se observa en la población estudiantil un aumento de hábitos que repercuten negativamente en la salud como el exceso de consumo de tabaco, de cafeína, alguna

sustancia excitante o tranquilizante (Hernández, Pozo y Polo, 1994).

Conclusión

Hace muchos siglos, cuando planteaban que una mente sana podía existir en un cuerpo sano -y viceversa- los griegos tuvieron una visión holista del ser humano. Nuestra revisión evidencia que estaban por el camino adecuado y que éste es el que debemos recorrer en futuras investigaciones que pretendan desarrollar una intervención integral en la promoción, prevención y tratamiento de muchas patologías humanas.

Del análisis de las encuestas aplicadas a nuestros alumnos se ha podido concluir la presencia de indicadores que estarían dando cuenta de la existencia de estrés académico en un alto porcentaje de ellos, y que como consecuencia de este estrés se alteran los hábitos cotidianos, derivando en conducta poco saludables, como dormir poco o mal y alimentarse deficitariamente.

En la actualidad, la valoración de los factores que intervienen en la génesis estrés académico y sus manifestaciones constituyen el objetivo de gran número de trabajos que pretenden delimitar su grado de influencia, buscando precisar las características de sus manifestaciones.

Es sin ninguna duda un problema de salud, donde es necesario un nuevo entendimiento acerca de la importancia del ambiente social y estilos de vida como factores mediadores del impacto negativo en la salud física y mental del individuo.

Está claramente establecido que este impacto negativo propicia el desarrollo de un significativo número de enfermedades, y que el estado de estrés crónico facilita, a la vez, estilos de vida poco saludables que únicamente contribuyen a empeorar la situación de estrés. Cómo ajustar las exigencias académicas de un modo razonable es uno de los desafíos que se han planteado en los actuales procesos de discusión respecto de la formación de pregrado. Los datos de este estudio acentúan la relevancia de este aspecto, así como la importancia de fortalecer los recursos personales de los estudiantes para enfrentar de modo apropiado los estresores de la vida y las presiones propias de los estudios universitarios.

Asumir seriamente la problemática de salud mental de los estudiantes universitarios es un desafío no menor, que requiere de un gran concierto de voluntades, recursos e imaginación.

BIBLIOGRAFIA

- Carlson, N. (2004). *Fisiología de la Conducta* 4ta. Edición. Ariel Neurociencia.
- Celis, J.; Bustamantes, M.; Cabrera, D. y E. Monge. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de la Fac. de Medicina*, Vol. 62 Univ. Nac. De San Marcos, Lima, Perú.
- David de Noreña, I.; Sánchez-Cubillo, A.; García-Molina, J.; Tirapu-Ustároz, I. Bombín-González, M. Ríos-Lago. (2010) ¿Efectividad de la rehabilitación neuropsicológica en el daño cerebral adquirido (II): funciones ejecutivas, modificación de conducta y psicoterapia, y uso de nuevas tecnologías? *Revista de Neurología*.
- Graziano, L. (2007) *Neurotransmisores y alimentación*. En *Revista de la Asociación Educar. Neuropsicoeducación*.
- Hernández, J.M.; Pozo, C. y Polo, A. (1994). *La ansiedad ante los exámenes Un programa para su tratamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.
- Ramirez Chavez, M. Ansiedad en estudiantes universitarios antes del período de exámenes. Universidad de México, Campus Tlalpan, *Psicología*. (paper)

ADOLESCENCIAS Y VIOLENCIAS: MAL-ESTAR EN LA ESCUELA

Benitez Falocchi, Andrea; Castillo, María Cristina
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

MARCO TEORICO El presente trabajo deriva de dos Proyectos de Extensión acreditados por la Facultad de Psicología de la UNLP. Uno de ellos efectivizado en el año 2012 "Violencia Adolescente: ¿Por dónde empezar?" y continuando sobre igual problemática durante el año 2013 "Violencia en la Escuela: un complejo problema". Edgar Morin plantea que toda acción supone complejidad, es decir, supone considerar el azar, los elementos aleatorios, las decisiones, las transformaciones. Aceptar la complejidad nos permitirá desasirnos de un pensamiento y afrontarlo entramado, incierto e incluso contradictorio del problema que nos atañe, dentro de un juego continuo de interacciones. Por ello en esa oportunidad estimábamos se hacía necesario intervenir con una nueva mirada sobre los actos de violencia entre-los- alumnos y reflexionar conjuntamente con-los-alumnos para generar propuestas alternativas para aliviar el mal-estar en el acontecer cotidiano de la escuela que no solamente se traduce en episodios de tensión y violencia sino que se hace necesario contemplar otras cuestiones que remiten a abandonar el paradigma de la homogeneidad y apuntar a visibilizar y valorar la heterogeneidad como característica distintiva de los estudiantes.

Palabras clave

Adolescencias, Violencias, Aulas heterogéneas

ABSTRACT

TEENS AND VIOLENCE: UPSET AT SCHOOL

MARCO TEORICO This paper derives two extension projects accredited by the Faculty of Psychology of the UNLP. One of them made effective in 2012 "Teen Violence : Where to begin ? and continuing with same problem in 2013 " Violence in Schools : a complex problem." Edgar Morin states that every action involves complexity , ie , involves considering chance, random elements , decisions , transformations . Accept complexity allow us get rid of the thinking and face the uncertain and even contradictory framing of the problem that concerns us, in a continuous set of interactions. Therefore we estimated at that time it was necessary to intervene with a new perspective on violence between - the - students and reflect together with- students to generate alternative proposals to relieve dis-ease in the daily happenings of the school not only results in episodes of tension and violence, but it is necessary to consider other matters referred to abandon the paradigm of homogeneity and aim to visualize and evaluate the heterogeneity as a distinctive feature of the students.

Key words

Violence, Teens, Heterogeneous Classrooms

INTRODUCCION

En principio se hace necesario puntualizar que es indudable que los episodios y los hechos de violencia tienen un marco social que los contiene. Este marco está construido en gran parte por los efectos que producen las identificaciones individuales y sociales de una población. Los integrantes de una comunidad generan hechos que pueden ser de cualquier naturaleza pero con una característica común vinculada a la identidad de esa comunidad. Al respecto, el Lic. F. Osorio sostiene que los hechos de violencia le pertenecen a la comunidad que los genera; no son lo mismo, no pueden analizarse del mismo modo en diversos contextos sociales. Al respecto Sinisi (2004) señala que las instituciones educativas mantienen vínculos complejos, cambiantes y contradictorios con el entorno urbano en el que están ubicadas y con la población que en él habita. Ambos espacios, localización urbana y escuela, son lugares claves donde se construyen y reconstruyen identidades sociales que pueden resultar o bien positivas o estigmatizadas.

Se podría mencionar que la circunstancia actual que detona la violencia social en nuestro país y en Latinoamérica es -sin ninguna duda-, la falta de credibilidad en la justicia, la falta de confianza en las Instituciones y la perversión de muchos funcionarios y legisladores. Consideramos oportuno detenernos en esto que implica "*la falta de confianza en las Instituciones*" puesto que algunos autores señalan que "aquello llamado violencia escolar puede estar señalando que algo de la ficción simbólica que garantiza la vida de la comunidad escolar está dañado".

Esta sensación podría aseverarse lo padecen tanto los docentes como los alumnos. Tal es así que los docentes -mejor dicho algunos docentes- no tienen claro para qué tienen que educar, qué sujeto tienen que tender a formar. Los alumnos no saben qué es lo que van a obtener en la escuela, más allá de una certificación, actualmente con obligatoriedad. Como bien fundamenta Sergio Zabalza que posicionados sin ser conscientes del proceso social que da lugar a ese posicionamiento, quedan expuestos los docentes y alumnos en el interior de la institución educativa a una situación extraña, ajena y que suele conducirlos a enfrentamientos entre ellos. Por mencionar algunos, cierta indolencia, cansancio, falta de motivación caracterizan el accionar de ambos. Excelsas promesas de enriquecimiento y participación en niveles gerenciales y de liderazgo no son suficientes para contrarrestar el desasosiego, la abulia. Algo o mucho hay en el modelo impuesto que pone a la subjetividad en advertencia y corre el riesgo incluso de su aniquilación.

Por su parte Eva Giberti en su artículo "*Las éticas de la educación vulneradas por las violencias actuales*" se pregunta si los chicos y las chicas piensan y sienten que la escuela les garantiza éxito si acatan las reglas. Y en todo caso, qué clase de éxito, si la formación y entrenamiento que ellos saben que precisan hoy en día no pasa por aprender el recorrido de los ríos argentinos, sino aprender a gestionar un paseo por esos ríos. Como los chicos no creen en los que se les enseña como algo que habrá de garantizarles algo importante (salvando las excepciones), carecen de confianza en quien les transmite

aquello que no sólo reconocen como ajado e inconsistente respecto de lo que ellos han aprendido que hace falta. Agrega Giberti que por otro lado, la irritación por parte de algunos docentes hacia los alumnos vulnera las condiciones necesarias para crear autoridad.

Los adolescentes en la actualidad llegan a la escuela como portadores de una propia cultura (o mejor en plural, culturas), estimulada por los medios y la propaganda, por su legitimación en el sistema de producción de bienes y consumo, y por una nueva relación con la tecnología, que reconfigura el lugar de los saberes y sus poseedores.

En consecuencia, los jóvenes diversifican identidades juveniles e ingresan con estas dotaciones identitarias, irreductibles en un punto, a una institución homogeneizante con dificultades para registrar y procesar aquellas diferencias, que vive como amenazas. (Subjetividad y Adolescencia- Rubén D. Efron. - Consultor de UNICEF en Argentina)

Al respecto, Skliar sostiene que el discurso actual no es suficiente para fundar una plataforma de desarrollo adecuado de una convivencia democrática. La escuela -agrega- desarrolla el diferencialismo, que se entiende como la actitud de identificar al diferente dentro de las diferencias para terminar excluyéndolo y estigmatizándolo. El desafío para una sociedad democrática, sería la concreción de articular una escuela que habilite para el desempeño laboral y posibilite, al mismo tiempo, de los mínimos comportamientos y saberes ciudadanos que permitan la construcción de un horizonte diferente que hoy parece tan lejano.

La multiplicidad de nuevos sujetos, la explosiva heterogeneidad del mundo de los jóvenes, definen una nueva realidad en la que los viejos modelos de síntesis y sus correspondientes matrices para la toma de decisiones, no alcanzan para contener la pluralidad de nuevas demandas.

Por lo tanto, estimamos como relevante propiciar el despliegue de enfoques que contemplen la diversidad, replanteando la conceptualización de un "sujeto pedagógico" considerado por la escuela tradicional por el concepto de "aulas heterogéneas" propuesto por Anijovich entendiéndolas a éstas que no sólo apuntan a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a la inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras. Estimamos en un primer análisis de este fenómeno tan complejo como lo es la emergencia de episodios conflictivos entre pares en la escuela media, donde la abundancia de situaciones que refieren a "insultos" "hostigamiento" "hablar por detrás" "cyberbullying" "injurias" "robos y daños de útiles y/o celulares" está mostrando que estos conflictos en la convivencia pueden asumir el estatuto de punta de iceberg de procesos de lucha por el reconocimiento singular y social, es decir pueden ser considerados como ensayos de regulación de los conflictos entre los jóvenes, a modo de rituales, -nosotras agregaríamos que se trataría de "*nuevos e inéditos rituales*" que se están instalando- y no necesariamente la expresión caótica e irracional de agresión para la destrucción del otro.

También consideramos que se debe revisar la significación de las normas para los jóvenes, acordando espacios para su construcción que, sin quebrar la asimetría necesaria entre estudiantes y adultos, los involucren, puedan dar lugar a su palabra y así posibilite reforzar el sentido de la convivencia.

No obstante también se debe resaltar que muy diferente es la realidad hoy donde asistimos a niños y/o adolescentes con familias que se encuentran en situación de riesgo por procesos de exclusión laboral y marginación social, niños carenciados, violentos. Familias

a su vez expulsivas y rechazantes sin referencias de pertenencia, donde prevalece la disolución del lazo social y el aislamiento.

En consecuencia, no pongamos el peso de la violencia en un solo lado, a la vez que consideramos con cierta justicia señalar que no es posible enfatizar las violencias difusas y disciplinantes sin hacer referencia a su nexos con las violencias estructurales, por el contrario creemos que debemos darnos cuenta que el contexto que nos estruja política y económicamente produce respuestas violentas no solamente en la escuela, también se instalan en las calles, se ve a jóvenes que se intoxican públicamente, pero también sabemos y si bien no se mueren de hambre o sí pero es cierto que en muchos casos con una alimentación deficitaria llegan estos adolescentes a nuestras aulas.

Sabemos que no es posible invisibilizar todas estas cuestiones históricas, económicas y culturales que afectan de modo directo los episodios de violencia en la adolescencia, también sabemos que se debe romper con el mito -señala Bleichmar- de que la pobreza produce violencia, ésta, es producto del resentimiento provocado tanto por las promesas incumplidas, como por una falta de perspectiva de futuro. La experiencia ha demostrado que más que la pobreza es la desigualdad, en conjunto con otros factores sociales, culturales y psicológicos, la que genera mayor violencia. Esto se puede observar en la falta de coincidencia en la tasas de violencia en las diferentes regiones, ya que las más pobres no son las más violentas ni hay una correlación entre pobreza y homicidios. (Fedesarrollo 1996)

Ante las acciones violentas no se trata de inculcar límites considerando que se puedan imponer muros o resguardos desde alguna exterioridad, compartimos el criterio expuesto por S. Bleichmar que, la labor radicaría en la tarea de reconstruir ciudadanía, intentando colaborar en la formación integral de sujetos capaces de regirse por sus propias normas, respetándose a sí mismos, tanto como a sus pares.

Las relaciones sociales de calidad, tienen una consecuencia directa sobre la calidad de la tarea que se desarrolla en la escuela. Las relaciones sociales entre los docentes, así como entre los alumnos, se conceptualizan en términos de clima social. Un buen clima en una escuela supone la base sobre la que se pueden alcanzar objetivos significativos en el aprendizaje de los alumnos, en su formación humana, y en el propio desarrollo profesional de los docentes.

Sostenemos la idea de que una de las dificultades más comunes que encuentra la escuela para cumplir los objetivos de una educación de calidad, es la existencia de problemas en las relaciones interpersonales, problemas que suelen ser, como hemos visto al hablar de violencia escolar, de dos tipos: a) comportamientos indisciplinados y b) violencia interpersonal.

La convivencia escolar en su relación con el aprendizaje, es uno de los temas básicos a considerar, por lo cual no podemos dejar de interpellarnos sobre:

¿Es posible un aprendizaje adecuado sin una adecuada convivencia?

¿Qué significa aprendizaje de la convivencia?

¿Qué lugar le corresponde a la escuela en relación con la convivencia y el aprendizaje?

El sentimiento de apatía y/o desinterés de los alumnos (y/o algunos docentes) genera en muchos casos un clima que obstaculiza el proceso educativo, en el recorte de nuestra intervención, lo observamos en las fallas de comprensión de las consignas formuladas, como así también en las dificultades notorias en la construcción simbólica de las respectivas respuestas. Es evidente que -en muchos casos- la relación docente-alumno se encuentra de tal modo alterada influyendo negativamente en la convivencia, y por ende en los procesos pedagógicos, dado que éstos y la convivencia institucional están indisolublemente vinculados entre sí.

INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE ANALISIS

A efectos de lograr el objetivo pautado se ha realizado un trabajo bajo la modalidad de Taller de dos horas de duración en los cursos de estudiantes de jornada simple y de jornada completa de la escuela Media N° 8 de la ciudad de La Plata que transitan el 1er.año de la ESB

Se administró un Cuestionario con las preguntas que se detallan a continuación. Las mismas se confeccionaron contemplando episodios de violencia en las que el alumno haya estado presente y participado activamente y por otro lado contemplando la posibilidad de que se registren episodios de violencia de conductas observadas en las que no participó.

Nota: (Dejamos aclarado que transcribimos fielmente las respuestas conservando la ortografía de los encuestados.)

Cuestionario

1-Escribí una situación de violencia entre alumnos en la escuela en la que hayas estado presente y no hayas participado.

Yo vi una situación de violencia entre un chico y una chica discriminándose porque tiene cejas unidas.

La situación que he visto es que se dicen barbaridades y se empiezan a pegar los chicos.

Una vez cuando mi amiga se pelio con la otra compañera porque pensaba que le hablaban de ella, pero no era sí, entonces se pelearon se agarraron de los pelos y a los cachetazos.

Vi a dos compañeros peliando en el pasillo

Si bi cuando un amigo le puso la traba a otro y se empesaron a pegarse y a putearse

2-Hiciste algo para evitarlo? En caso afirmativo ¿Qué?. En caso negativo ¿Por qué?

No, porque si me meto me muelen a palos a mi y la verdad ni ganas.

No, si yo me metía me iban a meter en ese problema y yo también me iba a pelear con la chica aparte que eran mis amigas.

No, porque no me importaba.

No, porque no me quise meter para que no me sancionen y me digan que participé

No me gusta que molesten a una compañera

3-Escribí una situación donde vos fuiste violento con alguien en la escuela.

Una vez yo estaba peliada con un chico de mi grado, vino y me pegó entonces yo le pegué un cachetazo y una piña porque me enojé y me mandaron a Gabinete.

Cuando insulté a una compañera.

Si, me agarré a trompadas en el salón con un amigo.

Yo le dije pelotuda a una compañera y a un compañero le dije duende.

Una situación que fui violenta es que me decían cosas zarpadas y reaccioné y empecé a pegar mucho.

4-¿Qué te llevó a actuar de esa manera?

Porque ella me insulta.

Me molestan me dicen "narigon"

Lo que me llevó es que me dio rabia como si yo no tuviera más problemas en otros lados y no los quería ver ni en figurita.

Me empesó a decir puto y yo ni lo conocía.

Lo que me pasa es que me da mucha bronca porque me puso un sobrenombre, tarada, estúpida y boluda, ensima se me ase el piola y el canchero.

5-¿Podrías haber actuado de otra manera? ¿Cuál?

No podría porque no quería porque no me gustó, me hubiera aliviado averlo golpeado, porque no hay mayor felicidad que golpear a alguien que te dijo algo malo.

Si ablando pero tenía impotencia.

Si, pegándoles perdono porque no estaba tan enojada.

No podría

Si porque podría averle ablado o ir hablar con un adulto, preceptoría, y no porque me tienen cansada me sacan la mente y yo siento que siempre tengo la razón.

Cada una de las respuestas a estos ítems que referían a respuestas mayoritariamente coincidentes fueron registradas en el pizarrón para posteriormente dar apertura a un debate y reflexionar sobre las actitudes tomadas en cada una de las participaciones.

Consideramos que este debate sirvió para abrir otros interrogantes a la vez que posibilitó un pensamiento reflexivo sobre las cuestiones planteadas.

RESULTADOS

Un alto porcentaje de los alumnos manifestaron haber sido víctimas de episodios de incivildad (roturas y/o robos de útiles u otros elementos que se llevan a la escuela, gritos, burlas e insultos) entre compañeros y/o parte de algún adulto. Se agrega ahora, el robo o "hacer desaparecer" y/o provocar roturas intencionalmente sobre todo de celulares (en otras escuelas que disponen del Programa Conectar Igualdad -no es este el caso- de proceder de esta manera con las netbooks).

También un alto porcentaje de alumnos manifestaron haber sido víctimas de situaciones de violencia en sentido propiamente dicho (hostigamiento, golpes, lastimaduras de un compañero, amenazas o lesiones de patotas, robo por la fuerza entre otras). Algunas veces estas situaciones suceden dentro de la escuela, otras veces se resuelven las provocaciones iniciadas en el aula fuera de la escuela, lo que se escucha que dicen "a la salida nos encontramos". Estos encuentros donde se percibe -algunas veces- hasta la mostración de armas.

Como dato significativo a tener en cuenta es que la matrícula de esta Institución está compuesta por alumnos de clase media, media-baja. Un porcentaje considerable de alumnos con padres de nacionalidad de países como ser Bolivia, Perú o Paraguay. A pesar ello -en algunos casos- se da el fenómeno de la discriminación por etnias entre ellos, provocando insultos descalificatorios y/o desvalorizantes hacia la otra cultura.

Se destaca también que las peleas se inician con el solo hecho de "me está provocando, me miró mal". Estas situaciones nos permite deducir algunos aspectos que dan cuenta de situaciones grupales, haciendo hincapié en los fenómenos violentos y hostiles que se despliegan sin aparente razón.

CONCLUSIONES

Resulta fundamental destacar que solamente cuando en la escuela se privilegien la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, la participación, recién entonces se generará el clima adecuado para facilitar el aprendizaje y, para que ese aprendizaje sea posible, los vínculos interpersonales que denominamos "convivencia", deben construirse y renovarse continuamente, pero por sobre todo es imprescindible empezar a involucrarnos en cambiar nuestra realidad para mejorar el presente y el futuro. Es poder encarar nuevos desafíos de manera original, más creativamente, a la vez que, haciéndonos cargo de nuestros derechos sin olvidar nuestras responsabilidades. Donde se hace necesario tener en consideración lo que oportunamente expresara F. Doltó "Donde el lenguaje se detiene, lo que sigue hablando es la conducta"

BIBLIOGRAFIA

Abramowski, A. (2005) Cap. "La violencia escolar en los medios" en "Violencia, medios y miedos. Los sentidos de las violencias". Colección Ensayos y Experiencias-1ra Edición-Buenos Aires- Ediciones Novedades Educativas- págs.59-60)

Anijovich, R. y otros.-(2004) "Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad" - Buenos Aires- Fondo de Cultura Económica

Bleichmar, S. (2008) "Violencia social- violencia escolar". De la puesta de límites a la construcción de legalidades" Buenos Aires- Noveduc

Castillo, M.C. y Falocchi, A.- "Adolescencias y violencias ¿Nuevos e inéditos rituales? - (2014) Presentación en XV Congreso Argentino de Psicología- "Atravesamientos en la Salud Mental. Intervenciones de la Psicología en los contextos actuales" 22 al 24/3/14- El Calafate- Santa Cruz

Castro, A. (2005) - "Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo". Ed. Bonum -Buenos Aires

García Canclini, N. (1990) - "Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad". Ed. Grijalbo. 1990.

García Canclini, N. (1995) - "Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización". Ed. Grijalbo. 1995.

Giberti, E. (2010) "Las éticas de la educación vulneradas por las violencias actuales" Artículo publicado Diario Página 12 -3/Enero/2010

Goldemberg, M. (Comp.) (2011) "Violencia en las Escuelas" Grama Ediciones - Buenos Aires

Osorio, F. (2010) "200 años de violencia institucional". La conducta de niños y jóvenes como reflejo de una sociedad. Conferencia dictada en el marco del Bicentenario de la Revolución de Mayo. Buenos Aires

Rivelis, G. (2005) - "De la lógica de la eficacia a la lógica de los encuentros. La subjetividad como resistencia" Novedades Educativas N° 173- Año 17- (págs.10/13)

Sinsi, L. (2004) - "Diversidad cultural y desigualdad social. Usos, conceptos y experiencias en torno al proceso de investigación", en Elichiri N. "Discusiones actuales en Psicología Educativa" Buenos Aires. Ediciones JUE

Skliar, C. (2003) ¿"Y si el Otro no estuviera ahí?" Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia" - Buenos Aires- Argentina: Miño y Dávila

LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA: UN MODO DE INDAGAR LAS MODALIDADES DE PENSAMIENTO DE LOS JÓVENES DE HOY

Berenbaum, Laura Libertad

Universidad Nacional de la Matanza y Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados. Argentina

RESUMEN

En los últimos años se observa un paulatino y continuo empobrecimiento en la expresión escrita de los estudiantes universitarios. El presente trabajo busca comprender y aportar una mirada diferente esta realidad, partiendo de un proyecto de investigación que tiene como fin indagar el modo de funcionamiento psíquico que prevalece cuando un estudiante universitario aborda las consignas que se le presentan al ser evaluado con un examen escrito. Se plantearán los factores intervinientes organizados en tres grupos: a) los relacionados al proceso mismo de enseñanza - aprendizaje, b) los relacionados a los aspectos socioculturales y c) los relacionados a la singularidad psíquica del sujeto aprendiente. Se profundizarán los dos últimos grupos. Para ello, por un lado se describirán las características de la cultura contemporánea y por otro lado, se recuperarán conceptos aportados por el psicoanálisis que permitan pensar los distintos modos de funcionamiento psíquico y la lógica de pensamiento que prevalecen en los jóvenes universitarios.

Palabras clave

Jóvenes, Funcionamiento psíquico, Pensamiento, Escritura

ABSTRACT

THE UNIVERSITY EVALUATION: A WAY TO INVESTIGATE THE MODES OF THOUGHT OF TODAY'S YOUTH

In the last years a gradual and continuous impoverishment can be observed in the written expression of the college students. This paper aims to provide a possible explanation for this fact based on a research project that aims to investigate the mode of psychic functioning that prevails when a college student deals with the exercises that are presented in a written test. Intervening factors will be organized in three groups: a) those related to the process of teaching - learning, b) those related to socio-cultural aspects and c) those that are related to the psychic uniqueness of the learner. The two last groups will be deepened. To do this, on one side the features of contemporary culture will be described and, on the other hand the concepts provided by psychoanalysis that allow different modes of thinking psychic functioning and the logic of thought that prevalent in young university will be recover.

Key words

Young people, Mental functioning, Thought, Writing

En mi desempeño docente en el ámbito universitario durante los últimos años he observado un paulatino y continuo empobrecimiento en la producción escrita de los alumnos. A partir de la lectura de exámenes se advierten tanto dificultades en la comprensión de las consignas dadas como en su resolución a través de la expresión escrita (oraciones con fallas en la construcción gramatical, oraciones que no presentan sujeto o que no se sabe a quién o qué remiten, frases sueltas deshilvanadas del conjunto, falta o mala utilización de conectores, textos con poca coherencia interna donde el sentido que se quiere transmitir se desvirtúa).

Surgen algunas preguntas como ser: ¿a qué se debe esta situación? ¿Cuáles son los factores que intervienen y la determinan? ¿Por qué en el transcurso de los años parece intensificarse?

En el intercambio cotidiano con docentes de la misma asignatura como de otras disciplinas, se percibe una tendencia a suponer que se debe a que los estudiantes no han adquirido los recursos necesarios en los niveles educativos previos.

A partir de esta idea es que se han implementado cursos de ingreso, capacitaciones, transmisión de técnicas y metodologías que ayudan a mejorar estas problemáticas. Algunos autores, entre ellos Paula Carlino, han comenzado a plantear que *“los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes...”* (Carlino, 2010: 23). Carlino plantea que los modos discursivos y de escritura son propios de cada disciplina y que es necesario que los alumnos puedan ir estableciendo relaciones entre lo que ya saben y lo nuevo de la situación actual que atraviesan. En este sentido se va produciendo un proceso de aprendizaje en donde los conocimientos previos requieren ser repensados y reorganizados de manera diferente de acuerdo a los requerimientos de la consigna y la producción escrita. Estas teorizaciones proponen que los docentes guíen y brinden el apoyo necesario para facilitar este proceso. Para esto proponen actividades que favorecen el abordaje de distintos tipos de consigna y la práctica de la escritura, junto a un intenso y continuo acompañamiento e intercambio entre el docente y el alumno.

Estas miradas se unen a muchas otras que permiten pensar la problemática planteada al inicio desde la conceptualización del aprendizaje, sus características, los roles correspondientes al docente y al alumno, los procesos cognitivos puestos en juego y el contexto disciplinar. Pero, ¿a qué se debe que habiendo tantas investigaciones y desarrollos teóricos desde esta perspectiva, continuamos enfrentándonos a estas dificultades?

Una explicación posible podría ser que estos desarrollos teóricos expresados hasta ahora se centran en el punto de vista cognitivo, intervienen a través de diferentes modos de operaciones suple-

mentarias y alcanzan una eficacia parcial en tanto que no tienen en cuenta algunos aspectos que hacen a la construcción subjetiva de los jóvenes universitarios en la actualidad.

La subjetividad se construye en el marco de vínculos de confianza con los otros significativos y en condiciones históricas y culturales concretas. Por lo tanto, nuestros alumnos, jóvenes universitarios, presentan particularidades condicionadas por la cultura.

Para indagar en estas múltiples determinaciones, en primer lugar describiré algunas características de la cultura posmoderna contemporánea que parecen tener una mayor incidencia en los jóvenes de hoy. Ellas son:

- la autoridad decreciente.
- La pérdida de fe en los discursos modernos del trabajo y la emancipación.
- La inmediatez de la experiencia. Se rompe con la conciencia de tiempo estructurado en un pasado, presente y futuro. Se acentúa el aquí y ahora. Se vive en el presente y no en función de un pasado (que es devaluado) y un futuro (que es puesto entre paréntesis). Esta situación produce la pérdida del sentido de la continuidad histórica y lleva a las personas a que vivan para sí mismas sin preocuparse por sus tradiciones y su posteridad.
- El elogio a la heterogeneidad rechazando toda referencia a una idea de totalidad.
- Un individualismo hedonista y personalizado que da lugar a lo que Lipovetsky denomina "cultura hecha a medida" y que lleva a un aumento de las prioridades de la esfera privada.
- La proliferación de la tecnología.
- Los medios de comunicación en un lugar privilegiado.
- El predominio de la imagen y el uso de códigos visuales.
- El exceso de estímulos e información.
- El consumo considerado un proceso que funciona por la seducción y que lleva a los individuos a adoptar, sin dudar, tanto objetos como modas y hasta fórmulas de ocio. La sociedad de consumo no solo se refiere a la estimulación de las necesidades y al hedonismo, sino que además es inseparable de la abundancia de informaciones ligada a la cultura mass-mediática.

Para continuar estableciendo los factores que intervienen en la problemática planteada, en este segundo momento, se delimitará el concepto de juventud. Hablar de juventud nos remite a adolescencia. La adolescencia, al igual que los otros períodos del desarrollo humano (infancia, adultez y vejez), es cada vez más difícil definir a través de la variable de la edad. Se inicia con la pubertad (determinada por innumerables cambios a nivel biológico) pero sus límites son borrosos debido al debilitamiento de los viejos ritos de pasaje y las actuales características de los planos económico, social y cultural.

Algunos autores dividen a la adolescencia en tres subperíodos: temprana, media y tardía. La adolescencia tardía también recibe el nombre de juventud. Margulis y Urresti tomando otros aportes teóricos, la describen como un período que va desde la adolescencia hasta la asunción de la condición de adulto. Una transición hacia la vida adulta marcada por: dejar la escuela secundaria, capacitarse para un rol laboral, comenzar a trabajar, abandonar el hogar de la familia de origen, constituir una pareja estable, formar un nuevo hogar. Esta transición no es homogénea, presenta diferencias de acuerdo a los aspectos sociales, culturales y psicológicos de los jóvenes. Estos autores (Margulis - Urresti, 2008) piensan la juventud como una condición que se articula social y culturalmente en función de:

- la edad: categoría estadística vinculada a la biología, que a su vez se encuentra procesada por la historia y la cultura.

- la generación: dada por la forma en que se socializa y adquiere códigos, hábitos, destrezas, lenguajes, formas de percibir y clasificar la realidad, que comparte con sus coetáneos.
- la clase social: categoría que influye en la prolongación o acortamiento de la moratoria psicosocial.
- el género: al no ser las mismas las urgencias temporales que pesan sobre el hombre o la mujer.
- la familia: marco institucional de socialización en el cual coexisten e interactúan distintas generaciones.

Durante este período es necesario que el adolescente abandone su estado anterior, infantil, y afronte las distintas pérdidas que esto implica. Este proceso fue descrito por Arminda Aberastury a través de la sistematización de tres duelos: por el cuerpo de niño, por el rol de niño y por los padres de la infancia.

Siguiendo a Freud podemos decir que durante la adolescencia se produce una nueva organización de la sexualidad. Se da una reedición del Complejo de Edipo que presenta singulares características debido a que ahora, a raíz de la maduración sexual biológica, es posible la reproducción sexual y la concreción de las fantasías incestuosas. Esta situación produce modificaciones en la relación con los padres y determina la elección de objeto amoroso.

Otros autores (Di Segni Obiols, 2002) se detienen a describir las particularidades que presentan los jóvenes de hoy. Entre ellas nos encontramos con:

- poca capacidad de espera.
- Poca o nula tolerancia a la frustración.
- Preferencia por lo pasajero.
- Prevalencia del presente, por sobre el pasado y el futuro.
- No existencia de grandes ideales.
- Habitar un mundo donde la publicidad y el consumo forman parte de sus vidas y los ubican en un lugar de modelo social.
- Utilizar predominantemente un pensamiento basado en la percepción en desmedro del pensamiento basado en la reflexión.

Recapitulando, se puede decir que los estudiantes presentan características propias de una generación que se desarrolla en una cultura posmoderna saturada de información y estímulos visuales, que favorece la inmediatez, la acción y la impulsividad, y que por ende no tolera la espera ni da los tiempos necesarios para el pensamiento y la reflexión.

La actual situación pedagógica del nivel superior, y en particular la situación de evaluación escrita, no quedan fuera de este contexto. Se observa en los estudiantes una lectura rápida y superficial tanto de los textos bibliográficos como de las consignas dadas en un examen, una tendencia a querer resolver rápidamente los obstáculos que se presentan frente a un concepto nuevo y complejo como ante una pregunta de parcial. La no resolución de estas situaciones aumenta la frustración, a la cual también se le tiene poca tolerancia. Todo debe realizarse en forma instantánea, ya. Sin embargo, la presencia de frustración y de cierto grado de tolerancia a la misma es necesaria para que surja el pensamiento. Al pensamiento hay que producirlo y por lo tanto implica un trabajo. Los procesos de pensamiento, la adquisición y asimilación de conocimientos, la lectura y la escritura, responden a un tiempo que no es el de la inmediatez. Cristina Corea plantea que el pensamiento requiere la pertinencia de los enunciados que se producen a partir de la presencia de un problema sobre el cual pensar, e implica una posición y una responsabilidad que lleva a asumir los efectos que produce.

En este punto de la exposición parece no ser suficiente tener en cuenta las particularidades que presentan los jóvenes estudiantes

en la actualidad y las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, para comprender las dificultades observadas. Se hace necesario incluir un tercer factor: la singularidad psíquica puesta en juego. Esta inclusión provoca nuevas preguntas: ¿Cómo resuelve el alumno la consigna dada en una evaluación escrita? ¿Qué modalidades de pensamiento predominan en la respuesta producida? ¿El alumno tiene en mente un interlocutor cuando escribe la respuesta? ¿Cómo está organizada la respuesta? Estos interrogantes habilitan la realización de una observación con mayor grado de sistematización. Es así que surge esta investigación que se plantea identificar y describir los modos de funcionamiento psíquico que se manifiestan en la manera en que los alumnos responden a las consignas que forman parte de la evaluación escrita. El examen escrito es entendido como una situación con pautas y consignas dadas por el docente, que se configura como problemática y que el alumno tendrá que resolver y expresar en forma escrita.

Se observan exámenes con respuestas completas, acordes a la consigna, con precisión teórica, coherencia, riqueza y creatividad en la producción. Se infiere que para realizar este tipo de producción escrita el alumno presenta capacidad para discriminar conceptos, teorías y situaciones, para reflexionar y para relacionar. Estas capacidades suponen un pensamiento basado en la reflexión, definido por C. Corea como aquel que requiere de la conciencia, de la interpretación, de la explicación, de la representación, y por lo tanto de un tiempo para llevar a cabo estas operatorias. Este tipo de pensamiento evidencia un predominio del funcionamiento psíquico del proceso secundario donde la energía se encuentra ligada y el Principio de Realidad permite postergar la satisfacción favoreciendo la actividad mental y la posibilidad de poner en juego distintas maneras de satisfacción posibles.

En otro grupo de exámenes se observan respuestas no acordes a la consigna, confusas, sin precisión conceptual, pobres en su producción. Aquí se infieren dificultades para discriminar, reflexionar y articular, junto a un pensamiento basado en la percepción. A este modo de pensamiento C. Corea lo caracteriza por ser principalmente conectivo y permitir operar en la velocidad. (Corea, 2005) Este tipo de producciones se podrían vincular con un predominio de funcionamiento psíquico del proceso primario que al estar regido por el Principio del Placer tiende a la satisfacción inmediata. Freud dirá que este principio psíquico permite recatectizar por las vías más cortas, las representaciones ligadas a la experiencia de satisfacción buscando una identidad de percepción.

Hasta aquí se han expuesto algunas reflexiones que son solo los comienzos de esta investigación que busca aportar una mirada diferente, a la problemática planteada, que permita conocer algunos aspectos profundos y singulares del funcionamiento psíquico que se hacen presentes cuando los estudiantes universitarios se enfrentan ante la situación de resolver un examen escrito. En las siguientes etapas del trabajo de investigación se describirá con mayor precisión los datos obtenidos teniendo en cuenta las características de la respuesta producida, su modo de organización y su relación con la consigna dada. Para luego, determinar si se puede establecer alguna relación con la capacidad de simbolización del alumno, así como también cuáles son las modalidades de pensamiento y de tipo de funcionamiento psíquico que prevalecen en las respuestas realizadas en las evaluaciones escritas.

BIBLIOGRAFIA

- Aberastury, A., Knobel, M. (1979) *La adolescencia normal*. Paidós; Buenos Aires.
- Allidière, N. (2004) *El vínculo profesor alumno: una lectura psicológica*. Biblos; Buenos Aires; 1° ed.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica; Buenos Aires; 1°ed.
- Corea, C., Lewkowicz, I. (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós; 1° ed.; 2° reimp.
- Corea, C. (2005) *El agotamiento de la subjetividad pedagógica. En Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Corea-Lewkowicz. Buenos Aires: Paidós; 1° ed.; 2° reimp.
- Di Segni Obiols, S. (2002) *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Novedades educativas; Buenos Aires; 1° ed.
- Freud, S. (1987) *Carta 52 (1896)*. Obras Completas. Amorrortu editores; Buenos Aires; 8° reimpr. Tomo I.
- Freud, S. (1987) *Proyecto de psicología (1950 [1895])*. Obras Completas. Amorrortu editores; Buenos Aires; 8° reimpr. Tomo I.
- Freud, S. (1987) *Tres ensayos de teoría sexual (1905)*. Obras Completas. Amorrortu editores; Buenos Aires; 8° reimpr. Tomo VII.
- Freud, S. (1987) *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico (1911)*. Obras Completas. Amorrortu editores; Buenos Aires; 8° reimpr. Tomo XII.
- Freud, S. (1987) *Introducción al narcisismo (1914)*. Obras Completas. Amorrortu editores; Buenos Aires; 8° reimpr. Tomo XIV.
- Freud, S. (1987) *Pulsiones y destinos de pulsión (1915)*. Obras Completas. Amorrortu editores; Buenos Aires; 8° reimpr. Tomo XIV.
- Lipovetsky, G. (2000) *El imperio de lo efímero: La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama; 7° ed.
- Margulis, M., Urresti, M. (2008) *La juventud es más que una palabra*. En *La juventud es más que una palabra*. Biblos; Buenos Aires; 3° ed.
- Schlemenson, S. (2008) *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós; 1°ed.; 2° reimpr.
- Schlemenson, S. (2010). *Proceso de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico*. Anuario de Investigación, Facultad de Psicología, UBA; 17: 191-198, dic. 2010.

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN UN SITIO WEB. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA

Bertacchini, Patricio Román

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se presentan resultados de un trabajo de tesis que indaga los procesos cognoscitivos de niños de escuela primaria en la búsqueda de información dentro de un sitio web. Desde la perspectiva teórica de un constructivismo situado se realiza un estudio cualitativo y exploratorio consistente en un trabajo individual de búsqueda de información dentro de un sitio web para responder preguntas. Los instrumentos de recolección de datos son entrevistas clínico críticas y observaciones de las prácticas de lectura. Esta comunicación analiza lecturas de niños de sexto grado con una consigna de localización de información en un sitio web de Historia. Los hallazgos evidencian que los estudiantes construyeron hipótesis sobre: la consigna de localización dentro de un sitio y las preguntas implícitas; y sobre las características y modos de funcionamiento del sitio web. Estas hipótesis se vinculan con conocimientos previos de Historia y con las prácticas lectoras en distintos soportes.

Palabras clave

Lectura, Internet, Estudiantes, Constructivismo

ABSTRACT

SEARCHING FOR INFORMATION ON A WEBSITE. AN EXPLORATORY STUDY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Results of a thesis that inquires the cognitive processes of primary school children in the search for information within a website are presented. From a situated constructivism theoretical framework is performed a qualitative and exploratory study consisting of an individual assignment to search for information within a website to answer questions. The data collection instruments are clinical critical interviews and observations on reading practices. This paper analyzes readings of sixth graders children with the target of locating information on a web site about history. The findings show that the students made hypotheses about: the target of locating information within a web site and the questions involved; and the characteristics and ways of operation of the website. These hypotheses are related to previous knowledge of history and the reading practices in different media.

Key words

Reading, Internet, Students, Constructivism

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presentan algunos avances del trabajo de tesis de maestría en curso: "Búsqueda de información en un sitio de internet: procesos constructivos de estudiantes de escuela primaria de distintas edades", que se enmarca en una beca de maestría UBACyT (Directora de tesis y de beca: Perelman, Flora). El objeto de la investigación es indagar los procesos cognoscitivos de estu-

diantes de escuela primaria buscando información en un sitio web informativo sobre historia. En esta ponencia se presentarán algunas líneas de análisis sobre las lecturas que realizan niños de sexto grado buscando información sobre Historia en un sitio de Internet. Se parte de la perspectiva teórica de un constructivismo situado (Castorina, 2003) que supone que el avance conceptual se da por reorganización de los saberes previos en estrecha vinculación con el contexto sociocultural y las prácticas sociales en las que los sujetos participan. Desde este marco, la lectura supone una interacción entre los saberes del sujeto y los textos en la que ambos son transformados (Dubois, 1996). El sujeto otorga significado al contenido textual según sus conocimientos previos y su propósito lector. En esta línea, la búsqueda de información en sitios de Internet es definida como una práctica del lenguaje, caracterizada por ser histórica y cultural, social e identitaria, cognitiva y lingüística (Bautier, Bucheton; 1997).

Desde diversas perspectivas teóricas se ha abordado esta problemática. En el marco de la Psicología Cognitiva se considera más compleja la lectura en la web porque supone mayores conocimientos que la lectura en papel, más precisamente, conocimientos sobre el entorno de la web, es decir, buscadores, hipervínculos, menús interactivos, etc. (Sutherland-Smith 2002; Leu, Kinzer, Coiro, Cammack, 2004; Kymes, 2005; Henry, 2006; Kerr & Symons, 2006; Coiro & Dobler, 2007; Zhang & Duke, 2008). A su vez, se considera la lectura en la web como esencialmente exploratoria y veloz. Así se distinguen dos tipos de lecturas: *skimming* y *scanning*. Se trataría de habilidades a partir de las cuales el lector puede rápidamente distinguir indicios sobre el diseño de las páginas web así como reconocer ciertas palabras clave vinculadas con el objeto de la búsqueda.

Por su parte, desde la Psicología Genética se han realizado indagaciones en estrecha vinculación con el diseño e implementación de secuencias didácticas (Perelman, Orniqúe, Bertacchini, 2009; Perelman, 2009; 2011). Para esta comunicación resaltamos los siguientes resultados: se distinguen las lecturas exploratorias de reconocimiento y de localización relacionadas dialécticamente, siendo las primeras lecturas destinadas a captar la organización del sitio de internet, sus características, opciones y la manera en que la información se encuentra allí alojada, y las segundas dirigidas a la búsqueda de indicios o referencias específicas para hallar cierta información específica. A diferencia de las habilidades descritas como *skim* y *scan* en la Psicología Cognitiva, desde el marco psicogenético no se las considera como técnicas a ser aplicadas a los textos sino que se las concibe como lecturas que se construyen en la interacción entre el sujeto y las fuentes, que dependen del contenido de los textos y del propósito de lectura así como de los conocimientos previos y la historia de prácticas del lenguaje del sujeto.

Esta investigación se da en el marco de un amplio desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, y de su inclusión

en el mundo educativo. En este contexto parecería que el acceso a la tecnología podría estar garantizado a través de políticas o programas como “Conectar igualdad” (Argentina) o el “Plan Sarmiento” (CABA) que proporcionan una computadora por estudiante.

En esta ponencia se plantean estas preguntas: ¿Cómo buscan información dentro de un sitio web de historia alumnos de sexto grado? ¿Qué dificultades encuentran? ¿Cómo interpretan el sitio y los contenidos que allí se encuentran? ¿Realizan una lectura de reconocimiento del sitio? ¿Qué saberes se ponen en juego al localizar información en un sitio web?

METODOLOGÍA

Para indagar los procesos cognoscitivos de niños de escuela primaria en la lectura de textos de Ciencias Sociales en Internet se realizó un estudio cualitativo de casos de carácter exploratorio. El diseño implica una situación individual de búsqueda de información en un sitio de Internet de Historia.

Participantes

La población es de 20 niños: 10 de cuarto grado y 10 de sexto. Se trata de alumnos de escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires de rendimiento medio en Lengua. Todos tienen experiencia de lectura en pantallas tanto en el ámbito escolar como extraescolar. A través del Plan Sarmiento, todos cuentan con una computadora personal y conectividad en la escuela.

Sitio de Internet de Historia

Para la indagación de la lectura, se seleccionó un sitio web informativo de Historia americana (http://www7.uc.cl/sw_educ/historia/conquista/). La selección estuvo guiada por una experta en didáctica de las Ciencias Sociales que consideró el sitio apropiado. Respecto de la visibilidad de los contenidos, es un sitio público, es decir que cualquier usuario puede acceder al mismo. Sobre la actualización de contenidos, se trata de un sitio estático dado que la información contenida no puede ser modificada por el lector. En cuanto a la organización de la información, el sitio está estructurado de manera tal que el lector puede avanzar a través de distintas páginas desde una portada, a través de secciones generales y hasta apartados más precisos. Según el nivel de profundidad de los hipervínculos se abren distintas posibilidades para el lector. A continuación se distinguen los niveles de profundidad y las variables que se abren en cada uno:

Nivel 1: portada, bajo el título *América y la irrupción europea*. Variable tiempo histórico (se presentan tres títulos / hipervínculos relativos a momentos anteriores o posteriores a la Conquista Española de América. Son: *El mundo indígena a la llegada de los españoles*; *Conquista española y resistencia indígena*; y *Tipos sociales de la conquista*). Nivel 2: Variable actor social (según la opción seleccionada en el Nivel 1 se presentan actores sociales vinculados con dichos momentos históricos; por ejemplo, Mayas, Incas y Aztecas). Nivel 3: Variable dimensión histórica (según el actor social seleccionado en el nivel 2 se despliegan dimensiones históricas de análisis, que son a su vez hipervínculos; por ejemplo, El medio y sus habitantes, Población, Mundo Religioso). Nivel 4: Textos informativos sobre las dimensiones históricas.

La relación entre los niveles 2 (actor social) y 3 (dimensión histórica) sigue la lógica de un cuadro de doble entrada. Es decir, según la selección de un actor en una columna a la izquierda se despliegan los títulos de las dimensiones históricas en una fila en la parte superior de la pantalla.

Según las características del sitio y a partir de diversas pruebas piloto, se construyeron preguntas para presentar a los estudiantes. Las definitivas son las siguientes:

1) ¿Dónde vivía la Civilización Maya? ¿En qué países? 2) ¿En qué consistían las ceremonias religiosas de los Mayas? ¿Qué actividades realizaban? 3) ¿Qué pensaron los Aztecas al ver a los españoles por primera vez?

La localización de información para responder todas las preguntas implica llegar hasta el nivel 4 aquí señalado, es decir a los textos informativos sobre las dimensiones históricas.

Se construyeron dos consignas de búsqueda de información, una (a) implica la localización de información para responder las preguntas. Se presenta de esta manera: “te doy unas preguntas para que trates de responderlas buscando información en este sitio. Escribe las respuestas en la misma hoja”. La otra (b) incluye un momento de reconocimiento del sitio antes de la localización. Se presenta de esta manera: “*recorré el sitio antes de que te dé las preguntas así me decís de qué se trata*”. En esta ponencia nos centraremos en la consigna (a) que propone la localización sin un momento previo de reconocimiento.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos son la observación de las prácticas de lectura llevadas a cabo por los estudiantes frente a la tarea de búsqueda de información y entrevistas clínicas siguiendo los lineamientos del método clínico-crítico piagetiano (Delval, 2001) realizadas a cada estudiante a posteriori de la lectura. El registro se realiza de forma manual y digital; esto último incluye un software que graba lo acontecido en la pantalla durante la lectura de los estudiantes en formato de video.

El registro en audio y video fue transcripto para su análisis. La transcripción incluyó: el diálogo investigador-estudiante, la descripción minuciosa de las acciones del sujeto durante la lectura, e imágenes de las páginas web exploradas por el lector a los fines de facilitar la lectura global del registro.

Análisis

El análisis de los datos obtenidos siguió los lineamientos del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) que busca establecer categorías a partir de las recurrencias y diferencias halladas. Este proceso supone una dialéctica entre el análisis de los datos y los conceptos teóricos.

RESULTADOS

Se presentan algunas líneas de análisis con fragmentos de las lecturas y argumentaciones de los niños frente a la primera pregunta de localización en el sitio: ¿Dónde vivía la Civilización Maya? ¿En qué países?

1) Interpretación de la consigna de localización y primer acercamiento al sitio:

Frente a la consigna de localización, algunos niños suponen que la tarea solicitada tienen que desarrollarla en un sitio que frecuentan habitualmente. Por ejemplo Juli (11 años), frente a la portada del sitio[1]:

(Posa el cursor sobre la barra de navegación) [buscaría] en wikipedia. [En wikipedia] Pongo la pregunta y lo busco, ¿está bien?

Otros proponen la búsqueda de información mediante un buscador Dalma (10; 7) lo explica de la siguiente manera:

Yo a veces cuando no sé algo agarro, entro a google, pongo el título de la historia y me aparece toda como opciones y tengo que elegir una.

Finalmente, otros se disponen a explorar el sitio propuesto.

2) Lectura de Localización:

Con el propósito de localizar información para responder las preguntas los niños van desarrollando un interjuego entre sus anticipaciones y la información del sitio web. Para la pregunta 1: ¿Dónde vivía la Civilización Maya? ¿En qué países?:

a) Algunos realizan hipótesis sobre el actor social involucrado. Por ejemplo, Roberto (12; 2) explica lo siguiente:

Buscaría sobre los indígenas. Que para algunos serían los indígenas, pero para mí serían los mayas. (Da clic en el hipervínculo "Los indígenas" -variable actor social-. Lee 1:30 minutos). No, acá no lo dice.

La hipótesis sobre el actor social de la pregunta parece guiar el recorrido lector. En este caso, se incluye el actor social *Mayas* en la categoría *indígenas* y esto lo conduce a explorar páginas vinculadas con su anticipación así como descartar otras.

b) Otros estudiantes a lo largo de sus recorridos construyen hipótesis sobre el tiempo histórico aludido en la pregunta. Así algunos infieren que la pregunta alude a un tiempo anterior a la conquista española. Esta inferencia los lleva a seleccionar el menú de la portada *El mundo indígena a la llegada de los españoles* y descartar otros, como *Conquista española y resistencia indígena*. Por ejemplo Francisco (12) lo explica así:

Yo pensé que era ahí (El mundo indígena a la llegada de los españoles) porque hablaba de lo que hacían antes de que llegaron los españoles.

De esta manera algunos lectores acotaron sus recorridos accediendo sólo a algunas páginas del sitio. Por el contrario, quienes no construyeron tales hipótesis exploraron gran cantidad de páginas, a veces alejándose del objeto a localizar. Esto depende de los conocimientos previos sobre Historia.

3) La comprensión de las características del sitio web y su organización.

Algunos niños mientras realizan su lectura de localización interpretan elementos del sitio informativo haciendo una analogía con otros tipos de sitios. Por ejemplo Roberto (12; 2) señala lo siguiente respecto de la sección *Bibliografía*, ubicada en la portada del sitio, que él lee como *biografía*:

Ponele, es una página de redes sociales, y podrían poner en la biografía una red para conocer gente, conocer amigos y todas esas cosas.

Luego, el estudiante ingresa a la sección *bibliografía* y rechaza su hipótesis sobre las redes sociales.

Otros estudiantes en cambio manifestaron la dificultad para comprender el sitio web. Por ejemplo Dalma (10; 7):

No sé cómo se maneja. Eso es lo que pasa. Como yo nunca entré en esta página yo no sé las cosas que hay, cómo se manejan. Las páginas a las que sí entré yo ya sé dónde entrar, qué poner.

Parecería que los alumnos con el propósito de localizar información van interpretando los modos de funcionamiento del sitio que les permiten avanzar en su meta.

CONCLUSIONES

Se presentaron algunos resultados de investigación sobre las lecturas de niños de sexto grado buscando información en un sitio de Historia.

De los datos analizados se puede arribar a algunas conclusiones tentativas.

-Los estudiantes interpretaron una consigna de localización desde sus prácticas frecuentes, entre las cuales se encuentran: la búsqueda de información específica a través de la introducción de preguntas o palabras claves en buscadores, ya sea dentro de una enciclopedia o en la web en general.

queda de información específica a través de la introducción de preguntas o palabras claves en buscadores, ya sea dentro de una enciclopedia o en la web en general.

-La pregunta de localización (¿Dónde vivía la Civilización Maya? ¿En qué países?) dio lugar a hipótesis sobre: el actor social y sobre el tiempo histórico. Estas hipótesis dirigieron los recorridos que los estudiantes realizaron en el sitio web. Las hipótesis están fuertemente ligadas a los conocimientos sobre Historia y la calidad de las mismas posibilitaron lecturas distintas. Así quienes construyeron hipótesis sobre el tiempo histórico accedieron solo a algunas páginas del sitio. Esto parece relevante dado que en la búsqueda de información en Internet, en términos generales, un problema que enfrenta el lector es seleccionar sitios, páginas e información pertinentes ante una cantidad de opciones inabarcable. También se desprende que las principales dificultades que enfrentaron los estudiantes son de orden conceptual; más precisamente en relación con los conocimientos históricos implicados en las preguntas de localización.

-Se observa que los lectores han puesto en juego sus saberes sobre lecturas en la web no sólo al interpretar la consigna de localización sino también al interpretar los modos de funcionamiento del sitio de Internet y sus características. Como se observó algunos atribuyeron al sitio de Historia opciones o menús propios de las redes sociales, así como otros manifestaron una dificultad general para explorar y leer dentro del sitio. Esto parece estar íntimamente ligado a la ausencia de una lectura de reconocimiento cuyo objetivo es justamente develar las características del sitio, sus opciones y organización. Este resultado da lugar a pensar en lo indisoluble de las lecturas: de reconocimiento y localización.

Quedan abiertas para próximas comunicaciones cuestiones relativas a:

- Si se observan cambios al dar la consigna b) que propone la lectura de reconocimiento antes de la localización. Esto es parte del trabajo de tesis del que se desprende esta ponencia y se vincula con indagaciones anteriores en situaciones didácticas (Perelman, 2009)
- Diferencias y semejanzas con niños de otras edades. Más precisamente respecto de niños de 4to grado.
- Las interpretaciones de los niños de la información hallada.

NOTA

[i] Los nombres de los niños han sido modificados.

BIBLIOGRAFIA

- Bautier, E. & D. Bucheton (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25.
- Castorina, J. A. (2003). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. *Psyche*, 12 (2), 15-28.
- Coiro, J., Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257
- Delval, J. (2001). Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico. Barcelona: Paidós.
- Dubois, M. E. (1996). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Aique.
- Glaser, B. y Strauss, A (1967). The discovery of grounded theory. Chicago. Aldine Publishing Company.
- Henry, L.A. (2006). SEARCHing for an answer: The critical role of new literacies while reading on the Internet. *The Reading Teacher*, 59, 614-627
- Kerr, M. y S. Symons (2006) "Computerized presentation of text: Effects on children's reading of informational material", en *Reading and Writing*, 19:1-19, Springer.
- Kymes, A. (2005). Teaching online comprehension strategies using think-alouds. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 492-500.
- Leu, D. Jr., Kinzer, C.; Coiro, J.; Cammack, D. (2004). Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. From Theoretical Models and Processes of Reading. (5th ed.). International Reading Association.
- Perelman, F. (Coord.) (2011). Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas. Buenos Aires. Aique grupo editor
- Perelman, F., M. Orniq, P. R. Bertacchini (2009). Lecturas exploratorias en sitios de Internet y construcción de conocimiento. Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR. "Psicología y Sociedad Contemporánea: Cambios Culturales", Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. TOMO I, 351-353. ISSN 1667-6750
- Perelman, F. (2009). Prácticas de lectura en bibliotecas virtuales en contextos didácticos diversos. Trabajo final de especialización. Universidad nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.436/te.436.pdf>
- Sutherland-Smith, W. (2002). Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen. *The Reading Teacher*, 55, 662-669.
- Zhang, S.; Duke, N. (2008) Strategies for Internet Reading with Different Reading Purposes: A Descriptive Study of Twelve Good Internet Readers. *Journal of Literacy Research*. 40(1) 128-162.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO SU EMERGENCIA Y CONSTRUCCIÓN COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Best, Silvana Rosalia; Pairetti, Cristina
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Argentina

RESUMEN

El diseño del espacio de práctica profesional supervisada de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - sede Rafaela, reconoce como objetivo prioritario la integración del saber hacer con las dimensiones personales implicadas en el ejercicio del rol. La intervención pedagógica se funda en el supuesto de que el trabajo intencional y sistemático sobre esas dimensiones personales, en articulación con las demandas del saber hacer, favorecería su aprendizaje y desarrollo durante la formación de pre-grado. Consideramos que este supuesto, requiere ser puesto en interrogación, interpeándolo desde la investigación. Dicho proceso se cristaliza con la elaboración del proyecto de Investigación "Dispositivos pedagógicos de práctica profesional de pre-grado y desarrollo de la inteligencia emocional. El caso de la Licenciatura en Psicología de UCES-Rafaela". El presente artículo tiene como objetivo explicitar el proceso de construcción del problema de investigación que motiva el desarrollo del proyecto mencionado. En el recorrido daremos cuenta tanto de la emergencia del interés por develar la relación entre los dispositivos pedagógicos de práctica profesional y el desarrollo de la dimensiones personales en el ejercicio del rol, como del trabajo exploratorio realizado sobre modelos teóricos e investigaciones actuales pertinentes a la temática en estudio.

Palabras clave

Formación profesional del psicólogo, Saber hacer, Dimensiones Personales, Inteligencia Emocional

ABSTRACT

THE EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE FORMATION OF PSYCHOLOGIST ITS EMERGENCY AND CONSTRUCTION AS INVESTIGATION OBJECT

The design space of supervised professional practice of psychology degree from the University of Ciencias Empresariales y Sociales - home Rafaela, recognized as priority integration expertise with personal dimensions involved in the performance of the role. The educational intervention was based on the assumption that the intentional and systematic work on these personal dimensions, in coordination with the demands of expertise, facilitates their learning and development during the undergraduate training. We believe that this assumption needs to be put in question, interpeledated from research. This process is crystallized with the development of the research project "Devices practice teaching undergraduate and development of emotional intelligence. The case of the BA in Psychology UCES - Rafaela." This article aims to explain the construction process of the research problem that motivates the development of the above project. The tour will realize both the emergence of interest in uncovering the relationship between teaching practice devices and the development of the personal dimensions in the performance of the role, as the exploratory work on theoretical models and current research relevant to the subject study.

Key words

Professional Educational of the psychologist, Know-how, Personal Dimensions, Emotional Intelligen

Introducción

En Argentina, los estudios más destacados sobre formación universitaria del psicólogo se han venido realizando desde comienzos de la década de 1990 (Klappenbach, 2003). La conformación del Mercosur Educativo, devino un dinamizador fundamental de todas las reflexiones y modificaciones curriculares de las carreras universitarias de Psicología en Argentina.

El Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur (SEM) estableció en el área de Educación Superior, tres grandes cuestiones: acreditación, movilidad y cooperación interinstitucional (Mercosur. Sector Mercosur Educativo, 2001, p. 12). En nuestro país, dichos procesos de acreditación de carreras de grado en Psicología a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria del Ministerio de Educación de la Nación, ha implicado el hallazgo de consensos en relación con la formación universitaria del psicólogo. El 30 de septiembre de 2009, el Ministerio de Educación de la Nación aprueba la Resolución 343/2009 que establece los contenidos curriculares básicos, la carga horaria, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología. A partir de entonces, las diferentes unidades académicas que dictan dichas carreras transitan los correspondientes procesos de acreditación.

Como psicólogas, profesoras y coordinadoras del área de Práctica Profesional Supervisada de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - sede Rafaela, el marco jurídico-político desarrollado nos ha obligado a revisar la organización del área y los supuestos conceptuales que sirvieron de sustento a la misma a fines de garantizar al alumnado una formación práctica acorde a los estándares establecidos. El proceso de acreditación supuso un nuevo impulso a la reflexión pedagógica sobre la práctica de pre-grado iniciado ya en el año 2005, proceso que se cristaliza en el año 2012 con la elaboración del proyecto de Investigación "Dispositivos pedagógicos de práctica profesional de pre-grado y desarrollo de la inteligencia emocional. El caso de la Licenciatura en Psicología de UCES-Rafaela".

El presente trabajo tiene como objetivo explicitar el proceso de construcción del problema de investigación que motiva el desarrollo del proyecto mencionado. En el recorrido daremos cuenta tanto de la emergencia del interés por develar la relación entre los dispositivos pedagógicos de práctica profesional y el desarrollo de lo que inicialmente habíamos reconocido como "dimensiones personales en el ejercicio del rol profesional", como del trabajo exploratorio realizado sobre modelos teóricos e investigaciones actuales perti-

nentes a la temática en estudio.

La emergencia del interés investigativo: Las Horas Prácticas Profesionales Tutoriadas y el desafío de delinear “el saber hacer” del psicólogo.

Respecto de las Horas Prácticas Tutoriadas el Anexo II de la Resolución 343/2009 establece que las mismas son esencialmente integrativas (integran los conocimientos teóricos con los prácticos, el mundo académico con el mundo del trabajo) y poseen como objetivo prioritario el aprendizaje del saber hacer y de las reglas del funcionamiento profesional. Este propósito pedagógico enunciado no posee ninguna otra especificación dentro de la Resolución citada, lo que obliga a recuperar el concepto “saber hacer” para luego poder avanzar en la demarcación del mismo dentro del rol profesional del psicólogo.

Atendiendo al requerimiento de una formación pluralista, en la Licenciatura en Psicología de UCES-Rafaela, el dispositivo de Práctica Profesional, se ha planteado el desafío de intentar apresar un tronco común de conocimientos ligados al saber hacer que se concreten en las diferentes prácticas del psicólogo en cada uno de los campos de aplicación de la disciplina.

De acuerdo con el Informe Fauré (1972) y el Informe Delors (1996) realizados por encargo de la UNESCO, el *saber hacer* implica la capacidad para aplicar los conocimientos. Se expresa en la capacidad de actuar y de realizar acciones en una determinada dirección y en un momento oportuno. Juan José Aparicio (1995) define al *conocimiento procedimental* como aquel que consiste en el dominio de ciertos procedimientos que aprendemos en el curso de nuestra conducta de solución de problemas. Los procedimientos se refieren tanto a acciones de carácter físico como de carácter intelectual. El conocimiento procedimental implica el uso y aplicación de los conocimientos conceptuales, ya que se sustenta en los mismos. Este tipo de conocimiento se aprende haciendo y se manifiesta también en la acción. Reconocemos entonces una fuerte correspondencia entre el concepto de “saber hacer” y el de “conocimiento procedimental”.

Juan José Aparicio (1995), al referirse a la enseñanza de contenidos procedimentales, señala que lo que debemos enseñar son un conjunto de habilidades y procedimientos intelectuales que caracterizan la conducta de un experto en la materia. ¿Qué vínculo existe entre el concepto de habilidad y el de conocimiento procedimental? Rodríguez R., M. y Bermúdez S., R. (2003), tras realizar una minuciosa sistematización teórica de las definiciones del concepto de habilidad, han concluido de forma sintética que “la habilidad es aquella acción que ha sido plenamente dominada”. Habilidad es entonces experticia en el dominio de un conocimiento procedimental.

Ezequiel Anderr-Egg (2005), enriquece el concepto de saber hacer al señalar que este aprendizaje se desarrolla cultivando cualidades de personalidad que contribuyen a desarrollar la capacidad ejecutiva. Las características de personalidad gravitan en el aprendizaje del conocimiento procedimental.

En el caso particular del ejercicio profesional de la psicología, las dimensiones personales juegan un papel fundamental en el saber hacer, gravitando no sólo en el aprendizaje del conocimiento procedimental, sino también en los resultados de las intervenciones psicológicas. En apoyo de esta última afirmación, encontramos que es en el área de la clínica donde se han realizado mayores exploraciones y producciones sobre las dimensiones personales implicadas en el rol del psicólogo. Las investigaciones acumuladas en los últimos cuarenta años referidas a la efectividad en la psicoterapia señalan que los factores comunes o inespecíficos de la relación terapéutica, resultan más relevantes en la determinación de los re-

sultados que la teoría y técnica que los terapeutas utilizan. Estos estudios señalan que las características y competencias personales del terapeuta tienen un efecto ocho veces mayor en el resultado de la psicoterapia que la orientación teórica o técnica del tratamiento (Mussi, 2006; Consoli, A. y Machado, P. (2004))

Sustentado en estos desarrollos teóricos y de investigación, y fortalecido por los lineamientos definidos para la formación del psicólogo en Argentina, el diseño del espacio de práctica profesional supervisada reconoce como objetivo general el diálogo de los saberes teóricos y técnicos propios de la disciplina con las dimensiones más personales implicadas en el ejercicio del rol, ya que éste no suele ser objeto explícito de trabajo e intervención pedagógica sistemática en las instancias de formación universitaria del psicólogo. La integración del saber hacer con las dimensiones personales implicadas en el ejercicio del rol, ha sido y es el objetivo prioritario del dispositivo pedagógico de práctica profesional supervisada de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - sede Rafaela. La intervención pedagógica se funda en el supuesto de que el trabajo intencional y sistemático sobre esas dimensiones personales, en articulación con las demandas del saber hacer, favorecería su aprendizaje y desarrollo durante la formación de pre-grado

Consideramos que este supuesto, sostenido en saberes y experiencias previas como coordinadoras-docentes en el área de las prácticas, requiere ser puesto en interrogación, interpelándolo desde la investigación. Construirlo como objeto de investigación ha sido nuestro primer desafío, para así someter este supuesto a los datos emergentes de un diseño metodológico. El primer paso en el camino de investigación iniciado, ha sido poder definir qué vamos a entender por “dimensiones personales” implicadas en el ejercicio del rol profesional del psicólogo. Poder arribar a una definición, nos ha permitido “apresar” aquello que se nos presenta a nuestra experiencia y poder interrogarlo de modo tal que nos habilite a su indagación sistemática.

“Dimensiones personales” en el ejercicio del rol profesional. La inteligencia emocional, un constructo teórico para su definición

Las dimensiones más personales implicadas en el ejercicio del rol, han sido conceptualizadas por diferentes autores en términos de características cognitivas, emocionales y de relación; habilidades sociales; cognición interpersonal, entre otras. En particular, el constructo inteligencia emocional nos ha permitido operacionalizar tales dimensiones.

En los últimos años, este constructo ha sido el eje central de diversas investigaciones que han procurado medirlo y estudiarlo con relación a otras variables, pero aún no hay un consenso en cuanto a su definición y modelo. Existen diferentes teorías sobre inteligencia emocional por lo que en consecuencia, se encuentran diferentes conceptualizaciones e instrumentos para medirla. En la actualidad, pueden distinguirse dos modelos de teorías: los basados en la habilidad (Mayer, Di Paolo & Salovey, 1990; Mayer & Salovey, 1997) y los basados en el rasgo o modelos mixtos (Goleman, 1996, 1999; Bar-On, 1997a, 1997b). Cada uno de ellos, presenta ventajas y desventajas y genera diferentes instrumentos de evaluación y medida. En el marco de nuestra investigación, hemos optado por el modelo de habilidad de Salovey y Mayer. El término “inteligencia emocional” fue acuñado por estos autores en 1990, y definido como un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad para dirigir y controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como para discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y acciones, de tal forma que resul-

ten beneficiosas para nosotros mismos y para la cultura a la que pertenecemos. Defienden que la inteligencia emocional entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal & Salovey, 2005). En este modelo, la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997).

Respecto a los instrumentos de medida de la IE, se ha explorado información referida a posibilidades y limitaciones de instrumentos de autoinforme y de ejecución, decidiendo adoptar en nuestra investigación el MSCEIT v. 2.0, en su versión adaptada por Extremera y Fernández-Berrocal (2002). Se trata de una escala de capacidad, es decir, mide cómo ejecutan las tareas las personas y resuelven problemas emocionales. Es un instrumento compuesto por 141 ítems, y diseñado para medir los cuatro factores del modelo: a) percibir emociones de manera eficaz, b) usar emociones para facilitar el pensamiento, c) comprender las emociones y d) manejar emociones. A los participantes se les pide que cumplimenten un total de ocho tareas emocionales de diversa índole que recogen las habilidades del modelo. En general, el MSCEIT proporciona una puntuación total, dos puntuaciones referidas a las áreas (experiencial y estratégica), las puntuaciones referidas a las cuatro habilidades del modelo y, finalmente, las puntuaciones en cada una de sus subescalas.

En diálogo con nuestro interés de investigación, consideramos que este modelo de habilidad y el instrumento de medición derivado del mismo, nos permiten redefinir nuestros interrogantes iniciales, de modo tal que puedan delimitarse como objeto de indagación metódica y sistemática. Nos preguntamos entonces si el tránsito completo por el programa del área de Práctica Profesional Supervisada favorece el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado; en cuál o cuáles de las habilidades básicas constitutivas de la IE se puede observar un desarrollo significativo; y qué instancias de Práctica Profesional Supervisada y qué tipo de actividades han contribuido a su desarrollo.

La Inteligencia Emocional en la formación de grado en Psicología. Estado del Arte

Contando ya con la delimitación teórica de nuestro objeto de indagación y de los interrogantes que orientan la investigación, hemos sometido a interpelación nuestro interés por el problema definido y su relevancia, poniéndolo en diálogo con el estado actual de investigaciones afines a la temática.

El concepto de inteligencia emocional ha producido una importante expectativa, generando un nuevo ámbito de estudio, con un progresivo desarrollo de trabajos e investigaciones. Una de las líneas de investigación se ha dirigido a conocer los efectos de la inteligencia emocional en diferentes contextos aplicados, destacando la importancia del desarrollo de la misma durante el proceso de formación profesional.

El Laboratorio de Emociones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, constituye en la actualidad uno de los referentes de habla hispana sobre la temática. Lleva más de diez años trabajando sobre la inteligencia emocional y sus relaciones con otras variables relevantes del bienestar de las personas. Este equipo ha sido el responsable de la adaptación al español del MSCEIT.

Varias publicaciones de miembros del equipo de este laboratorio,

hacen referencia a investigaciones centradas en poblaciones profesionales cuyo objeto de intervención son las personas, mencionándose a médicos, docentes y enfermeras. En estos trabajos se han encontrado correlaciones significativas entre el dominio de habilidades emocionales y diversas dimensiones involucradas en el desempeño profesional, tales como: mayor salud mental y niveles más altos de satisfacción laboral, calidad de las relaciones interpersonales, mayor empatía con los pacientes/alumnos, mejores prestaciones en el servicio (precisión y rapidez en el diagnóstico, adherencia al tratamiento, satisfacción con la consulta, clima de aula). De estos resultados, se concluye en la necesidad desarrollar las competencias profesionales de médicos, docentes, enfermeros, de una forma más global y no sólo exclusivamente técnica. Incluyendo habilidades sociales y emocionales en su formación básica y permanente.

Curiosamente, en el trabajo de exploración realizado, no hemos encontrado referencias de investigaciones sobre IE centradas en psicólogos. En aquellas en que participan estudiantes universitarios de psicología, la investigación no tiene como objeto vincular específicamente la inteligencia emocional con su formación en el campo profesional de la psicología.

En investigaciones afines a estas temáticas, nos parece significativo recuperar especialmente la que se ha desarrollado en el Laboratorio de Comportamiento Interpersonal (LACI) de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. En la investigación desarrollada, se parte del reconocimiento de la importancia de evaluar habilidades sociales en estudiantes universitarios, fundamentalmente en ciencias humanas, y en Psicología en particular, ya que en esta última, las dificultades interpersonales de los estudiantes son más críticas aún, dado el carácter interpersonal de la actuación y del objeto de estudio de estas disciplinas. Tomando esto en consideración, Herrera, Lestussi, Freytes, López, Olaz (en prensa) han realizado un estudio comparativo a los fines de investigar si el repertorio de habilidades sociales de los alumnos de primer año difiere del presentado por los alumnos de quinto año de la carrera de Licenciatura en Psicología de la U.N.C. y de esa manera, determinar la prevalencia de déficits interpersonales en dichos estudiantes. A partir de los resultados observados, concluyen “(...) que la formación académica de la Licenciatura en Psicología no promueve el desarrollo de habilidades sociales, ya que los alumnos próximos a finalizar su carrera no muestran un mayor repertorio de estas habilidades en sus interacciones. Lo cual estaría indicando que el grupo perteneciente a primer año, presenta un mayor repertorio de competencias sociales que el de quinto año. La ausencia de dispositivos formales de entrenamiento y práctica de habilidades sociales en general, podría ser uno de los elementos coadyuvantes a los altos porcentajes de déficit encontrados.” (pp. 518)

En las consideraciones finales del artículo, sus autores reconocen que los resultados arrojados por las diferentes líneas de investigación que han desarrollado, ponen de manifiesto la importancia de las habilidades y la competencia interpersonal tanto en los psicólogos en formación, como en los profesionales en ejercicio. Señalan también, la significativa ausencia de estudios científicos vinculados a la calidad de la capacitación brindada en la formación de psicólogos, alentando a llevar a cabo nuevas investigaciones que permitan profundizar en esta línea.

A modo de cierre-apertura

El estado de la investigación y desarrollo teórico-metodológico referido a la inteligencia emocional y su vínculo con el desarrollo profesional, ha fortalecido el interés y la relevancia del proyecto de

investigación que iniciamos, situándolo en un marco de desarrollo y debate científico-académico actual.

Bajo el supuesto de que el pasaje por los dispositivos pedagógicos de Práctica Profesional Supervisada, favorece el aprendizaje y desarrollo de habilidades constitutivas de la inteligencia emocional, al trabajarlas de modo explícito y sistemático en su articulación con el saber-hacer, es de esperar que se observen diferencias significativas en las habilidades emocionales entre los alumnos que no hayan realizado aún sus prácticas profesionales y aquellos que ya las han finalizado. Bajo este supuesto inicial, y sostenidos por el marco teórico y técnico del modelo de habilidad de Salovey y Mayer, hemos delimitado como objetivos de investigación:

1. Comparar la inteligencia emocional de alumnos ingresantes a la Práctica Profesional Supervisada con la de aquellos que han realizado todas las instancias de Práctica Profesional Supervisada.

2. Describir el modo en que los alumnos de la Licenciatura en Psicología de UCES - Rafaela que han realizado el cursado completo del área de Práctica Profesional Supervisada consideran que están relacionados el desarrollo de la inteligencia emocional y los dispositivos pedagógicos del área curricular citada.

Se propone un diseño metodológico ex post facto evolutivo transversal con grupos de sujetos diferentes, para lo cual se seleccionarán dos grupos: uno de ellos constituido por alumnos que no han transitado la práctica y el otro por alumnos que ya finalizaron el recorrido por todas las instancias propuestas en el programa de formación en la práctica. Se realizará un estudio comparativo entre ambas poblaciones, a las que se les administrará el "Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test", en su versión adaptada al habla hispana: MSCEIT v. 2.0 (Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., 2002) a los fines de investigar si las puntuaciones (cociente emocional general, cociente emocional experiencial y estratégico y de las cuatro escalas) presentan diferencias.

Al grupo que ha realizado el recorrido completo por las diferentes instancias de la práctica, también se le administrará un cuestionario de valoración personal cuyos ítems permitan relevar información acerca de la percepción que el alumno tiene sobre:

1. El grado en que el cursado completo del área de PPS ha incidido en el desarrollo de cada uno de las habilidades componentes de la IE.
2. La/s instancias de PPS que a su criterio ha o han incidido en el desarrollo de aquellos subcomponentes que recibieron una valoración elevada en el punto anteriormente resuelto.
3. Las actividades, experiencias, modalidades de trabajo ofrecidas en las instancias de PPS anteriormente señaladas que, a su criterio, incidieron en el desarrollo de cada habilidad componente de la inteligencia emocional.

Finalmente, compartimos una valoración personal y profesional. Como psicólogas, docentes y responsables de la formación de los futuros psicólogos, consideramos que los resultados de esta investigación pueden llegar a contribuir a la evaluación y mejoramiento de los dispositivos académicos de formación práctica del psicólogo, no sólo en la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - sede Rafaela, sino también en otras carreras de Psicología del país.

BIBLIOGRAFIA

Ander - Egg, E. (2005). Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Rosario: Homo Sapiens.

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*, 1-2, 19-44.

Argentina. Ministerio de Educación. Educación Superior. (2009). Resolución 342/2009.

Bermúdez Sarguera, R. y Rodríguez Robustillo, M. (2003). Algunas consideraciones teóricas para el tratamiento metodológico de habilidades básicas en la educación superior. *Rev. Cub. De Educación Superior*. 23 (1), 39-46. Recuperada en <http://www.redalyc.org/pdf/1815/181522730008.pdf>

Blanco, A., Dembo, M., Di Doménico, C., Pineda, G. y Rojo, M. (1993). La formación del psicólogo para el año 2000. XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile: Mimeo.

Consoli, A. y Machado, P. (2004). Los psicoterapeutas, ¿nacieron o se hacen? Las habilidades naturales y adquiridas de los psicoterapeutas: implicaciones para la selección, capacitación y desarrollo profesional. En Fernández-Álvarez, H. y Opazo, R. (comps.). *La integración en psicoterapia* (cap. 11, pp. 385-449). España: Paidós.

Delors, J. (1996.): Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Recuperado en http://uom.uib.es/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9. Recuperado el 5 de junio de 2013 de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF18en_el_profesorado.pdf

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15, 117-137. Recuperado el 5 de junio de 2013 de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF6empatia_en_estudiantes_universitarios.pdf

Fauré, E.; F. Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, H. Lopes, A. Petrovsky, Majid Rhanema, F. Champion Ward (1972). *Aprender a ser. La Educación del futuro*. Madrid, España: Alianza / UNESCO

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005) *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 63-93. Recuperado el 15 de mayo de 2013 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411927005>

Fernández-Berrocal, P. (2010). Inteligencia Emocional para médicos del siglo XXI. *El Médico*, 1112, 22-25. Recuperado el 20 de mayo de 2013 de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/IE_para_medicos.pdf

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 139-153. Recuperado el 12 de junio de 2013 de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf53Inteligencia_Emocional_en_Espana.pdf

Grewal, D. & Salovey, P. (2005). "Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence". *American Scientist*, 93, 330-339.

Klappenbach Hugo (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. *Psicología em Estudo, Maringá*, v. 8, n. 2, p. 3-18, 2003. Recuperado en <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a01.pdf>

Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mercado Común del Sur -Mercosur-. Reunión de Ministros de Educación

- (1991). Protocolo de Intenciones. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Mercado Común del Sur -Mercosur-. Sector Mercosur Educativo (2001). Plan de acción del SEM. 2001-2005. Montevideo: Autor.
- Morán, V., Pritz Nilsson, N., Suarez, A., Olaz, F. (2011). Estado de la investigación en Habilidades Sociales en el Laboratorio de Comportamiento Interpersonal (LACI) Córdoba - Argentina. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 507-527. Recuperado el 23 de mayo de 2013 de <http://www.revispsi.uerj.br/v11n2/artigos/pdf/v11n2a09.pdf>
- Mussi, C. (2006). *Entrenamiento en Habilidades Terapéuticas*. Posada. Misiones: Edición del Autor.
- Perea Baena, J.M, Sánchez Gil, L.M. y Fernández-Berrocal, P. (2008). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en enfermeras de salud mental de un hospital de Málaga: Resultados preliminares. *Presencia. Revista de enfermería de salud mental*, 1, 22-30. Recuperado el 15 de mayo de 2013 de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF30enfermeras_de_salud_mental.pdf

DIFICULDADES DE APRENDER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PSICÓLOGO Y LA CONTRIBUCIÓN PARA EL CURSO DE PEDAGOGÍA

Bezerra De Menezes, Suzana
Universidade Anhaguera de São Paulo. Brasil

RESUMEN

Este trabalho tem como objetivo apresentar e aprofundar na adaptação e dificuldades de aprendizagem de estudantes do Ensino Superior do Curso de Pedagogia e verificar como a instituição contribui para que possam superar e aprender os conteúdos de forma prazerosa, fazendo com que cada um construa o seu conhecimento, possibilitando assim abrir novos horizontes concluindo um curso de nível superior. A questão da Globalização tem afetado, muito o ensino e aprendizagem dos alunos. A maioria dos estudantes que ingressam no ensino superior trazem consigo uma representação positiva em relação a sua futura experiência na área da educação e juntamente com essa expectativa também apresenta dificuldades de aprendizagem, a maioria que trouxeram da Educação Básica, principalmente do Ensino Médio. Principalmente as alunas que fizeram o Ensino de Jovens e Adulto (EJA). Durante o processo de investigação, foi importante abordar a questão do sigilo, para deixar as alunas tranquilas em relação aos demais. Isso foi facilitador, pois pontuaram algo que é pertinente trabalhar nas instituições, visando tanto a melhora do ensino para o aluno e para a relação com o professor.

Palabras clave

Estudantes de Pedagogia, Dificuldades de Aprendizagem, Ensino Superior, Papel do Psicólogo

ABSTRACT

LEARNING DIFFICULTIES IN HIGHER EDUCATION: THE PSYCHOLOGIST AND CONTRIBUTION TO THE COURSE OF PEDAGOGY

This work has as objective to present and to deepen the adaptation and difficulties of learning of students of Superior Ensino of the Course of Pedagogia and to verify as the institution contributes so that they can surpass and learn the contents of pleasant form, making with that each one constructs its knowledge, thus making possible to open new horizons concluding a course of superior level. The question of the Globalization has affected, much education and learning of the pupils. The majority of the students who enter superior education brings obtains a positive representation in relation its future experience in the area of the education and together with this expectation also it presents learning difficulties, the majority that they had brought of the Basic Education, mainly of Average Ensino. Mainly the pupils who had made Ensino de Jovens and Adulto (EJA). During the inquiry process, it was important to approach the question of the secrecy, to leave the pupils tranquilas in relation to excessively. This was facilitador, therefore they pontuaram something that is pertinent in such a way to work in the institutions, aiming at the improvement of education for the pupil and the relation with the professor.

Key words

Students of Pedagogia, Difficulties of Learning, Superior Education, Paper of the Psychologist

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: O PSICÓLOGO E A CONTRIBUIÇÃO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA. INTRODUÇÃO

Nas Universidades é visível as diferenças observadas entre os estudantes que frequentam cursos noturnos, a maioria trabalham durante o dia inteiro, para custear a família, pagar a faculdade. Isso também dificulta na aprendizagem. É notório as condições na qual os alunos chegam na Faculdade, na maioria das vezes com um rosto com expressão de cansaço e muitas das vezes com dificuldade em ouvir até mesmo o colega. Hoje as Universidades Privadas estão com um público alvo muito diferenciado, com faixa etária muito diferente no mesmo curso. Tem aluno de 17 anos a 70 anos e até mais. Hoje se fala muito de inclusão, de atender as demandas e necessidades dos alunos tanto na Educação Básica, como no Ensino Superior, visando reconhecer que a política compensatória é uma forma de minimizar o problema sem resolvê-la. O Estado atende, em parte, às reivindicações dos excluídos, de modo que a realização da política nunca se completa. As políticas de ações afirmativas na educação, se compreendidas e implementadas nessa perspectiva, consistem em atender parcialmente às reivindicações dos segmentos sociais minoritários, eliminando os focos de tensão e conflito, promovendo o acesso de parcela desses segmentos aos sistemas de ensino e, conseqüentemente, demandando novas formas de mobilização para que as condições de permanência sejam concretizadas. Existem diversos programas governamentais que inclui alunos da Educação Básica das escolas públicas no Ensino Superior, como: O SISU, O Sistema de Seleção Unificada é um programa do governo federal, que seleciona estudantes para instituições federais e estaduais de ensino superior. FIES: É um Programa do Governo para subsidiar o Programa de Crédito Educativo - PCE/CREDOC. Destina-se a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não possuem condições de arcar com os custos de sua formação. ProUni, criado pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 tem a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (art. 1º). Garante ainda a instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, a isenção de alguns tributos na adesão do Programa. As bolsas de estudo destinam-se a estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; a estudantes portadores de deficiência; e a professores da rede pública de ensino, para cursos de licenciatura, normal e pedagogia, com vista ao magistério da educação básica, independente da renda. Escola da família: Este programa é um convênio que foi estabelecido entre o Governo do Estado de São Paulo e as instituições de Ensino Superior, por meio da Secretaria de Estado da Educação, onde o estudante concluinte do Ensino Médio em qualquer rede de ensino no Brasil, após a inscrição, o aluno con-

templado receberá bolsa integral de seu curso. FIES: É um Programa do Governo para subsidiar o Programa de Crédito Educativo - PCE/CREDOC. Destina-se a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não possuem condições de arcar com os custos de sua formação. Portanto não basta ter programas governamentais, se faz necessário verificar e diagnosticar no egresso dos alunos no nível superior as dificuldades que trazem do Educação Básica, para poder incluir cognitivamente, socialmente e afetivamente. Diante da Política educacional, como está no Constituição Federal: A Constituição de 1988, artigo 206, inciso II, que proclama o princípio básico da ação educativa .a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber., bem como através do artigo 207, que atende ao disposto no art. 52 da LDB. nº 9.394/96, regulamentado pelo Decreto nº 2.207 de 15/04/97, art. 5º), de que as universidades .obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. LDB nº 9.394/96, Capítulo IV . Da Educação Superior, art. 43., incisos I a VII, que tratam da finalidade da educação superior. Visando a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, é dever das instituições de Ensino Superior (IES), oferecer apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Porém o que observamos no cotidiano, nem sempre as instituições tem esse olhar e sim verifica somente os resultados e não a construção. Os fatores que alteram o processo de produção acadêmica e/ou a inexistência de um serviço de apoio ao estudante universitário, deixam o aluno vulnerável às pressões decorrentes do Ensino Superior: ele se sente inoperante e sem condições para vencer as dificuldades que julga ser exclusivamente de aprendizagem ou de sua responsabilidade, prejudicando sua formação e crescimento pessoal e profissional. Os sintomas manifestos de dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento nas avaliações disciplinares, falta de motivação para acompanhar o ritmo das aulas e executar as atividades, pesquisas, laboratórios entre outras atividades próprias ao trabalho universitário, comprometem o processo de produção acadêmica, a articulação entre alunos, professores, coordenadores, estendendo-se à organização teórica e prática da administração das aulas e dos cursos, influenciando na avaliação do corpo docente, podendo prejudicar a Instituição de Ensino Superior no momento da avaliação do MEC. O fenômeno crescer e se expandir, negando-lhe a existência em nossas instituições, é o mesmo que ir na contramão da política para o Ensino Superior brasileiro, ante os desafios do novo século, que vinculam diretamente os resultados do desenvolvimento econômico e social de uma nação à qualidade e à expansão da educação e cultura, que implicam no acompanhamento das evoluções da tecnologia, e das mudanças sociais e do mercado do trabalho, num mundo de economia globalizada. Objetivo: Investigar, analisar e intervir nas dificuldades apresentadas no primeiro semestre do curso de Pedagogia. Método: O campo de pesquisa é uma Instituição de nível superior localizada no Município de São Paulo, Região Norte.. Participaram 20 alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia, com idade entre 21 a 56 anos. A maioria trabalham durante o dia, para custear os estudos e ajudar a família. Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Elaborou-se um roteiro para que não perdesse o foco das questões principais, entretanto foi permitido aos entrevistados que discorressem sobre outras questões do curso. Foram elaboradas três questões como: Como foi sua Educação Básica (principalmente o Ensino Médio)? Quando você ingressou na Faculdade, quais foram as dificuldades? Qual a dificuldade que você tem hoje na faculdade? Durante as entrevistas, o mais interessante foi a aceitação das alunas para falar das dificuldades e o pedido de ajuda, para não continuar na mesmice da

educação básica, ou seja ficar fazendo de conta que aprendeu como nos anos anteriores. Uma das alunas falou que nunca pensou que sentiria acolhida na Faculdade, pois sempre falaram para ela que nas Faculdades os professores são distantes dos alunos e só passam conteúdos. O maior medo dessa aluna era de fazer pergunta durante as aulas. Foi notório que algumas não aprenderam o conteúdo, que dentro da proposta curricular de ensino deveria ser ministrado. Foi perguntado sobre conteúdos básicos do Ensino Médio, e a maioria responderam que nunca viram esse conteúdo. As alunas que fizeram o Ensino Médio na modalidade de ensino do EJA, reclamaram que as salas são cheias e com alunos de idades diversas, a partir dos 18 anos até 70 anos. O que dificultava o aprendizado, pois segundo elas relataram que a indisciplina e a falta de respeito com os professores são cotidianos. A partir da coleta de dados, foi percebido uma grande dificuldade tanto na leitura como na escrita. Um dado muito importante que foi apresentado nos discursos foi a dificuldade em falar e participar de grupos. Vários fatores foram levantados por elas, como a dificuldade na leitura, na escrita, a dificuldade no contexto social (realizar trabalhos em grupo), e dificuldade em expor na sala, fala em grupo. Contexto Social na visão de Vygotsky De acordo com Vygotsky (2001, p. 70), "Na educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo". Diante disso, este diálogo que estabelecemos com Vygotsky e seus pressupostos, é necessário para que se observe que o pensamento vygotskiano envolve uma série de outras ações que interferem sobremaneira no desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são específicas dos seres humanos em processo de socialização e que a educação, quando fundamentadas em bases teóricas sólidas, pode ser o momento propício para que o ser humano entre em contato com ferramentas sociais que possibilitam seu pleno desenvolvimento. Um outro fator que merece ser destacado nessa busca e aprofundamento teórico é o que se refere à emoção. Vygotsky em vários momentos de seus estudos associa o processo de desenvolvimento e comportamento ao processo interativo entre o organismo e o meio perpassado pelas emoções. Segundo ele, as emoções funcionam como um regulador interno do nosso comportamento e que associadas aos estímulos externos podem levar o homem a inibir ou exteriorizar essas ou aquelas emoções. Quando associadas ao processo educacional, as emoções têm o papel de influenciar sobre todas as formas do comportamento humano. Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse alunado. (VYGOTSKY, 2001, p. 143) Como a teoria desenvolvida por Vygotsky fundamenta-se no fato de que o aprendizado conduz ao desenvolvimento, já que o comportamento humano funciona como uma superação/transformação/suscitação constante de aprendizado e desenvolvimento durante toda a sua existência saliento que a linguagem, como instrumento social de mediação entre eu e o outro, funciona como ponto de partida para o aprendizado e o desenvolvimento. Além disso, a linguagem sendo vista sob este prisma pode ser entendida como a base para todo o processo constitutivo da subjetividade humana. Isto porque "por trás de cada pensamento há desejos, necessidades, interesses e emoções, fazendo com que a compreensão do que dizemos dependa substancialmente da interação do nosso ouvinte com essa base afetivovolitiva" (Ibidem, p. 136). Pensando no contexto social, a Faculdade prepara para todos os alunos

egresso, a semana do acolhimento. Na qual conhecem todos os setores da faculdades, os PEAs (Plano de Ensino e Aprendizagem) de cada disciplina. A importância da Atividade de Prática Supervisionada (ATPS). Os laboratórios, que podem ser utilizados para fazer pesquisas, trabalhos acadêmicos e consultas diversas na internet. Biblioteca, visando mostrar o acervo e a disposição para que o aluno possa fazer uso do espaço durante o curso. A instituição oferece uma atividade que desenvolve as habilidades em trabalhar no contexto social, são as ATPS- Atividades de Práticas Supervisionadas, com o objetivo de favorecer a aprendizagem, estimular a corresponsabilidade do aluno pelo aprendizado eficiente e eficaz, promover o estudo, a convivência e o trabalho em grupo, desenvolver os estudos independentes, sistemáticos e o auto aprendizado, oferecer diferenciados ambientes de aprendizagem, auxiliar no desenvolvimento das competências requeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Essa atividade é realizada em grupo. No início de cada semestre os professores explicam a importância da ATPS, colocando prazo de datas de entrega e de apresentação. Geralmente são divididas por etapas e por semestre. O aluno tem a liberdade de escolher o grupo na qual se identifica. No início do primeiro semestre sempre é complicado, pois as alunas costumam mudar bastante de grupo, até conseguir se identificar. Os professores, sempre param para explicar as etapas das ATPS e também para resolver conflitos nos grupos e até para incentivarem a conversar, rever e refletir sobre a não aceitação da participação do colega no grupo. Essa atividade além de ampliar o conhecimento científico dos alunos, desperta a curiosidade pela pesquisa e desenvolver o espírito de colaboração, criatividade e solidariedade entre o grupo. Considerando que cada criança aprende em ritmos diferentes e tem interesses e experiências únicas, elas tem maior probabilidade de alcançar seu potencial pleno para o crescimento quando são encorajadas a interagir e se comunicar livremente com seus pares e com adultos. Essas experiências sociais ocorrem no contexto de atividades do dia-a-dia que as crianças planejam e iniciam por si mesmas, ou dentro de atividades iniciadas por adultos que permitem ampla oportunidade para a criança escolher, conduzir e se expressar individualmente. O adulto deve ser não apenas ativo e participativo, mas também observador e reflexivo. Ele deve ser um observador que também participa com consciência da importância de seu papel de mediador. Ele deve observar e interagir com a criança para descobrir como ela pensa e raciocina. O papel do adulto é complexo e se desenvolve gradualmente à medida que ele se torna mais capaz, por meio da observação, de reconhecer e atender cada necessidade de desenvolvimento. Dificuldades de Aprendizagem As dificuldades de aprendizagem, normalmente, estão relacionadas a fatores externos que acabam interferindo no processo do aprender do estudante, como a metodologia da escola e dos professores, a influência dos colegas. Vários fatores dificultam o aprendizado durante a infância e a adolescência. No entanto, a dificuldade é recorrente também no ensino superior, como a falta de concentração, de atenção, de leitura e de escrita. Um dos fatores que dificulta o aprendizado no ensino superior é a disciplina, ou seja o aluno compreender que é necessário uma organização de tarefas, para conseguir obter bons resultados em todas as disciplinas, principalmente nas avaliações. Para falar que uma pessoa tem dificuldades de aprendizagem, sempre devemos verificar como essa pessoa foi inserida na escola, como foi sua adaptação desde o início dos estudos e como foi o método de ensino. É muito fácil pontuar que tudo seja dificuldade de aprendizagem, portanto o que se observa nas escolas, nas instituições de nível superior é que muitas das vezes, pela questão da globaliza-

ção, da tecnologia desenfreada, o aluno deixa de aprender, copia trabalhos acadêmicos da internet e nem se quer ler o que copiou. Cada vez mais está acentuada esse comportamento, e está difícil de inserir a leitura, a escrita e a interpretação. A faculdade oferece curso de Língua Portuguesa e Matemática para que os alunos possam fazer uma revisão da Educação Básica. Esse curso é oferecido na modalidade de EAD Ensino à Distância. Hoje o professor tanto na educação básica, como no nível superior, precisa a todo momento utilizar diversas ferramentas para incluir na proposta pedagógica, para que possa atingir o interesse dos alunos e trabalhar de forma motivadora. Assim trabalhará o contexto cognitivo, afetivo e social. De forma na qual o aluno consiga construir o seu conhecimento. As dificuldades de aprendizagem não devem ser vistas como distúrbios patológicos de aprendizagem, segundo Sara Pain (1989, p. 32) ela nos ensina que, no processo de aprendizagem, coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito, o que corresponde à contribuição teórica do materialismo histórico, da epistemologia genética de Piaget e da psicanálise freudiana ou, respectivamente, a ideologia, a operatividade e o inconsciente. Todo sujeito deve ser entendido como integral e integralizando no seu ambiente e que deve ser entendido sob quatro dimensões: biológica, cognitiva, social e a função do "eu". O processo educativo hoje precisa abranger uma proposta de educação para todos os indivíduos, independente de suas características físicas, mentais, sociais, sensoriais e intelectuais, porém, a partir das características inatas de todos os seres humanos, a teoria sócio histórica dá grandes contribuições para a reestruturação de uma prática pedagógica centrada no indivíduo inserido na coletividade, pois tem elementos teóricos importantes para a busca do entendimento de como se dá o processo de desenvolvimento da pessoa deficiente incluída na educação regular. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer NÃO a burocratização da mente a que nos expomos diariamente". "É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. Não deixe que o medo do difícil paralise você". "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" FREIRE (1993. P. 56)

RESULTADOS:

Foi realizado encontros semanais, visando trabalhar leituras de textos, interpretação e desenvolvimento da escrita. Também foi realizado diversas dinâmicas para que pudessem desenvolver o contexto social e o afetivo. Hoje as alunas participam de um grupo de estudo e convida alunas de outras salas, visando repassar o conhecimento na qual aprenderam. Verbalizam que facilita na semana das provas. "O estudo em conjunto facilita o aprendizado". Foi uma fala de uma aluna, que é primordial no cotidiano. Esse grupo de 20 alunas que foram convidadas inicialmente a participarem da entrevista, hoje continuam e não faltam nos encontros. Sempre agradecendo e contribuindo com novas ideias e até atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que os espaços abertos na Universidade aos estudantes de diferentes grupos sociais representem uma verdadeira democratização do saber, de modo que possam favorecer uma verdadeira mobilidade social na vida destes estudantes e, consequentemente contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. As Instituições de Ensino Superior que agem desta maneira pressupõem ainda que as teorias vão ganhando sentido quando são alocadas em contextos reais e nas interações com as práticas sociais e podem se transformar em práxis educativas inovadoras

e renovadoras de esperanças e sucessos pessoais e profissionais. As instituições de ensino superior precisam inserir os projetos de apoio pedagógico, criando setores psicológicos e psicopedagógicos voltados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, principalmente aqueles iniciantes.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Brasil: 10 Anos Pós-LDB. Brasília: INEP, 2008, p.137 - 162.

Coll, C. & Colomina, R. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), Desenvolvimento psicológico: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Freire, P. Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

Paín, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Vygotsky, L.S. A formação social da mente. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Vygotsky, L.S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Revista

LITERATURA PARA NIÑOS, TRANSMISIÓN Y EFECTOS SUBJETIVANTES EN LA ESCUELA ACTUAL. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

Bloj, Ana María; Maschio, Ana Ida; Ronchese, Cristina Mariel

Facultad de Psicología, Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Esta investigación se propone indagar los modos en los que la literatura para niños puede resultar un recurso subjetivante en el ámbito escolar, específicamente, en Nivel Inicial y Primario. Como marco teórico-referencial situamos: el psicoanálisis y la psicología sociocultural. La apuesta es interrogarnos, junto con los integrantes de la comunidad escolar, acerca de los nuevos modos de producción de subjetividad en la escuela actual. Nos propusimos acompañar a los docentes en una práctica capaz de crear subjetividad y modos de existencia particulares. Por esto, como parte de este proyecto de investigación durante el año 2011 realizamos un Seminario-Taller para docentes de nivel primario e inicial, y, en el año 2013, una Jornada con docentes de escuelas especiales, en los que se abordó a través de un proceso de investigación-acción los posibles modos en los que el trabajo áulico con literatura para niños puede adquirir funciones subjetivantes en niños y niñas. Presentamos aquí algunas líneas de análisis de lo acaecido en dichas experiencias.

Palabras clave

Literatura para niños, Transmisión, Subjetivación, Escuela actual

ABSTRACT

LITERATURE FOR CHILDREN, TRANSMISSION AND SUBJECTIVISING EFFECTS ON CURRENT SCHOOL. AN INVESTIGATION EXPERIENCE

This investigation proposes to investigate the ways in which children's literature can be a resource subjectivating in schools specifically in Early and Primary Level. As theoretical reference framework situate: psychoanalysis and sociocultural psychology. The bet is ask ourselves, along with members of the school community about the new production of subjectivity in the current school. We set out to assist teachers in practice able to create individual subjectivity and modes available. Therefore, as part of this research project in 2011 for teachers conducted a primary and initial level seminar-workshop and, in 2013, with teachers from special schools, which are addressed through a process of action research possible ways in which the work courtly literature for children can acquire subjectivising functions in children. We present here some lines of analysis of what happened in those experiences.

Key words

Children's Literature, Transmission, Subjectivation, School

El presente trabajo constituye un avance en el análisis de los resultados de la investigación titulada *LA LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO SUBJETIVANTE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO*, radicada en la Facultad de Psicología de la UNR, iniciada en el año 2010, con un equipo de docentes, adscriptos y estudiantes de la Cátedra Psicología Educativa II.

Nos proponemos indagar los modos en los que la literatura para niños adquiere potencialidad subjetivante en la escuela, específicamente, en Nivel Inicial y Primario.

Como marco teórico-referencial tomamos el psicoanálisis y la psicología sociocultural. En términos metodológicos, la indagación se realiza desde el modelo de la investigación-acción, dado que dicho enfoque rescata el valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de los modos de interpretar la realidad para que los actores se comprometan en los procesos de cambio.

Nuestro propósito consistió en rescatar los sentidos y significaciones propias de los docentes de Nivel Inicial y Primario.

Algunos interrogantes que acompañan nuestro recorrido son: ¿Qué aporta la literatura infantil a niños y niñas? ¿Qué aporta la literatura infantil al trabajo cotidiano de los docentes en el aula? ¿Cómo resignificar en la actualidad el sentido de la práctica escolar en cuanto a sus posibilidades subjetivantes?

Tradicionalmente la escuela ha funcionado como el espacio privilegiado para la trasmisión de los bienes culturales, siendo al mismo tiempo una de las instituciones productoras de subjetividad. Nos interpela, en la actualidad, la pregunta por la vigencia de ciertos mandatos sociales. Nos propusimos interrogarnos junto con los integrantes de la comunidad escolar acerca de los nuevos modos de producción de subjetividad en la escuela actual, como así también, acompañarlos en una práctica capaz de colaborar en los procesos de subjetivación. En una modalidad de trabajo que articuló exposición teórica con dinámica de taller, se realizó un recorrido por tres momentos:

El primero, de abordaje y desarrollo de concepciones teóricas que permitieran aprehender el efecto subjetivante que la transmisión de la literatura para niños puede tener. El segundo momento, propició la construcción de dispositivos y recursos pertinentes para trabajar en el aula y su puesta en práctica. El tercer momento, consistió en el análisis y evaluación colectiva de la puesta en práctica de los dispositivos y del proceso transitado durante el seminario-taller. En un intercambio de saberes y experiencias produjimos nuevas interrogaciones, respuestas provisionarias y estrategias en los que la literatura para niños continúa tomando diversas modalidades en su potencia subjetivante en el aula.

Durante el año 2011 trabajamos en forma conjunta con un grupo de docentes en un seminario-taller. Siguiendo la misma línea, en el 2013, realizamos una Jornada- Taller con docentes de escuelas especiales, abordando allí también, las temáticas ya citadas.

Al momento de este escrito, nos encontramos en la etapa de análisis de dichas experiencias. Presentamos aquí algunas vías de articulación entre nuestras investigaciones previas[i] y ciertas reflexiones a las que arribamos en esta nueva modalidad de acercamiento a la problemática.

La perspectiva construida respecto a la literatura para niños como recurso subjetivante.

Tradicionalmente, los textos infantiles han estado ligados a la educación. La escuela tradicional ha utilizado “lo literario” como elemento moralizante o como “recurso pedagógico”. En el libro *El revés del reino*, donde consignamos los resultados de la investigación desarrollada entre el 2007 y el 2010, mencionamos:

“La escuela como institución moderna se encuentra devaluada, no ha podido resignificar el devenir de un nuevo tiempo, sus dispositivos de disciplinamiento y control no encuentran sustento en la sociedad actual. Está focalizada en enseñar los contenidos considerados básicos, en depositarlos en un sujeto pasivo, y en transferir sus discursos específicos mediante rituales estereotipados, sin dar lugar al deseo del niño” (Bloj, Maschio, Musumano; 2009: 26).

El relato de cuentos resulta óptimo para ofrecer nuevas herramientas y signos a aquellos niños que no tienen facilitado el acceso al capital cultural. Se plantea como relevante la utilización de la literatura para niños, como herramienta/signo simbólica e imaginaria; ya que al mismo tiempo que posibilita la potenciación de lazos sociales y subjetivos, permite la interacción con pares y adultos, quienes potenciarán los aprendizajes, permitiendo el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, al operar en lo que Vygotsky (2003) denomina *zona de desarrollo próximo*.

Desde la perspectiva psicoanalítica, Bruno Bettelheim (1975) sostiene que los cuentos populares brindan contribuciones psicológicas positivas al crecimiento interno del niño en tanto: - restablecen el sentido de la vida; nutren la fantasía; estimulan la imaginación y la capacidad de observación; ayudan a desarrollar el intelecto; ayudan a clarificar emociones; permiten reconocer las dificultades y sugieren soluciones para afrontar esas dificultades. El cuento y los relatos de cuentos para niños, por tanto, pueden ser considerados terapéuticos en sí mismos. En ellos, niños y niñas encuentran soluciones a las conflictivas actuales mediante la contemplación activa de aquello que de la historia parece aludir a sí mismo y a sus conflictos internos. Al decir de Bettelheim, los cuentos de hadas brindan elementos para ayudar a niños y niñas en el proceso de crecimiento que puede resultarles doloroso. Encontramos también una serie de temores universales abordados por los cuentos de hadas en todas las fases del desarrollo del hombre. Nos referimos a la angustia frente a la muerte, vinculada con la angustia de separación o abandono del otro. Los padres, cuidadores y educadores de los niños tienen en este aspecto una misión referida no sólo al alivio de tensiones o angustias a partir de los conflictos infantiles, sino también en lo que hace a la transmisión de la herencia cultural. Es, muchas veces, a través de la literatura que se inaugura una genealogía en términos culturales para el niño.

Seguendo a Graciela Montes (2001) podemos señalar que un cuento es una ilusión, un universo de discurso imaginario, una ficción que no tiene un referente real. Entonces, cuando le contamos un cuento a un niño, inauguramos no sólo la existencia de tales mundos imaginarios, “gratuitos”, que le permiten elaborar tantas conflictivas y fantasías propias de su infancia, sino también “el contar” como la llave para entrar y salir de esos mundos; ese contar construido, por otra persona, con dos ingredientes fundamentales: su tiempo y su voz.

¿Qué se pone en juego, de subjetivante, en la escena en la que alguien le *cuenta un cuento* a un *niño*? Consideramos que allí se despliega una *experiencia* vivencial, hecha de presencias, en donde se produce una donación simbólica, explicitada, de tiempo y voz.

¿Qué percibe el *niño*?

Seguendo a Juana Levin (2002) podemos decir que percibe:

- Una presencia
- Una voz (sexuada, singular, deseante, que expresa emociones) que apela al “placer de oír”
- La emotividad de ese otro (amante, rechazante, indiferente, conflictiva, etc)
- Una actitud demandante (de atención, respuesta, amor, etc)
- Formas gramaticales de la lengua, la narrativa.
- Representaciones del mundo, significaciones, ficciones
- Pausas, miradas, gestos, intencionalidades, silencios. Es decir, aquello que se dice en lo que se dice, aquello que se expresa más allá de las palabras.

Seguendo a Walter Benjamín (1991) entendemos a la narración oral como la transmisión de experiencias, opuesta a la información, a la comunicación de la información.

Benjamin (1991) afirmaba que el narrador narra la experiencia, la suya propia o la transmitida, y la torna, a su vez, experiencia de quien escucha su historia. La transmisión de la experiencia requiere de un sujeto que la escuche, es decir, de alguien que articule allí un sentido apropiable. La información sólo requiere un receptor que decodifique un mensaje unívoco. En su transmisión, el relato involucra un tiempo por venir, el del pensamiento como efecto posible en quien lo escucha.

Consideramos, entonces, que la función subjetivante abarca dos dimensiones: el amparo y la transmisión deseante, del discurso del Otro social. La subjetividad del niño se enmarca en la subjetividad de época, en los modos en cómo se tejen los lazos sociales. El conjunto social, es el marco necesario que todo niño necesita para ingresar en la cultura. El docente no tiene una presencia neutra en el aula. Con sus palabras, con sus decires ubica una posición activa productora de efectos subjetivantes.

¿Por qué puede el docente constituirse en otro que contribuye a la subjetivación?

Porque es un representante del “Otro social” y su mirada tiene la potencia de producir cambios, todo depende de que esa mirada sea un valor positivo que rescate la singularidad para hacerla entrar en el tejido que se constituye a partir de múltiples enlaces con lo social.

Giberti señala respecto de la prevención que es todo cambio respecto de lo posible, en tanto que eso posible sea algo mejor. Cada vez que alguien pasa de ser un número que engrosa estadísticas a transformarse en un sujeto portador de un nombre, que lo vincula a su historia singular, se transforma en el mismo proceso él y el mundo que lo contiene. La masa es anónima y se mueve por inercia, la comunidad en cambio, se identifica con un nombre, un tiempo y un espacio, y decide su rumbo para sí y las generaciones futuras.

“(…) Cuando los niños son expulsados de la Escuela -institución privilegiada de la esfera pública que la sociedad ofrece al niño como primer acercamiento a dicho espacio-, éstos desestructuran y empobrecen su subjetividad, con el agravante de que se trata de historias subjetivas que ya vienen maltrechas a causa de sufrimientos psíquicos y desligaciones representacionales que no permiten la consolidación de procesos de simbolización en virtud de las condiciones es que se encuentran sus adultos significativos que poco pueden donar.” (Rosbaco, l.: 2009)

Al respecto, también tomamos el concepto de “subjetividad de in-

temperie” propuesto por las autoras Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002), quienes denominan así a ciertos modos de habitar y percibir el mundo que podemos encontrar hoy, sin garante ni referente, sin consistencia sólida que oriente nuestra forma de entender, comprender y vincularnos con el mundo (Bauman, 2003). Consideramos un desafío indagar cómo se posibilita la puesta en juego de la literatura para niños en los actuales escenarios educativos y su incidencia en la *subjetividad de intemperie*.

Experiencias en los encuentros del Seminario-Taller:

Diversas estrategias definieron los momentos del Taller:

La primera de ellas fue el abordaje de concepciones teóricas que ubican a la literatura para niños como recurso subjetivante, desarrollado en simultáneo a una propuesta de reflexión respecto del lugar y los efectos -en la *subjetividad de intemperie*- de la literatura para niños, en las prácticas de cada docente, en los actuales escenarios educativos. De allí, surgió un vasto abanico de aportes, de docentes y directivos, respecto de dicha temática en el que se pueden ubicar tres ejes:

1. Las dificultades y problemáticas con las que se encuentran, cotidianamente, en los escenarios educativos actuales (*subjetividad de intemperie*, procesos de expulsión- violencia- falta de límites, déficit de recursos simbólicos).
2. Una dimensión de apreciaciones, preguntas e interrogantes, reconociendo las diferencias y singularidades de las subjetividades y de la época actual.
3. Actividades, posicionamientos e intervenciones que evidencian funciones subjetivantes de parte de los adultos/docentes-directivos, respecto de *l@s niñ@s* y adolescentes con los que trabajan.

En las producciones surgidas, las docentes recuperaron como momentos en los que sostienen una función subjetivante respecto de los alumnos, a aquellos en los que logran ser “*un referente significativo*”, priorizan “*el uso de las palabras*”; buscan “*otras variables que los atraviesan*” para no rotularlos “*ni caer en diagnósticos ‘simplistas’*”. Por otra parte, cuando a partir de dispositivos en los que “*el niño/a aporta desde sus vivencias, sensaciones y emociones*” se logra la “*apropiación comprensiva de los textos*” y también cuando se genera la historización y resignificación de vivencias cotidianas angustiantes.

Otra de las estrategias del Seminario Taller fue la elaboración por parte de las docentes, en sus propios espacios laborales, de diversos dispositivos áulicos que incluyeran de algún modo el uso de recursos literarios. Lo sucedido en dicho despliegue de cada dispositivo -y las producciones que niñas, niños y adolescentes realizaron en ella- fue expuesto y recuperado en el encuentro final. A partir de lo registrado, podemos destacar que la producción realizada por niños, niñas y adolescentes a posteriori del relato del cuento, permite la aparición de lo propio. Esto es, lo subjetivo que el cuento convocó. Más allá de la recreación de los cuentos, aparecen nuevas historias allí, directamente vinculadas a vivencias propias; que se conectan sólo tangencialmente con los elementos literarios, pero que sin embargo, logran surgir por el contacto con ellos.

Una cuestión a destacar es la dimensión que cobró lo estético en dichas producciones de los dispositivos, en tanto las mismas estuvieron vehiculizadas por construcciones de diversos bienes y despliegues simbólicos, como por ejemplo, títeres, mini películas, escritos, teatro de sombras, juegos, entre otros.

A lo largo de los seis encuentros pudimos asistir y participar de un proceso en el que la inicial exposición de pedidos y necesidades fue quedando arrinconada para dar lugar a un importante despliegue

de recursos y creaciones, propias de las vivencias y herramientas que cada una, de las docentes, traía. En este sentido, el pedido y la necesidad de herramientas fue dando lugar a la recuperación del valor de la propia práctica. Poco a poco los conceptos se fueron entremezclando con las experiencias y el tejido empezó a cobrar, al estilo del patchwork, diversas formas y colores en el grupo que constituimos. El resultado: la valoración de las prácticas docentes y la posibilidad de contar con elementos para conceptualizarlas y transmitir las en un tiempo venidero.

Función subjetivante del docente y escenarios educativos actuales

La estrategia inaugural del segundo momento del Seminario- Taller, consistió en proponer a los docentes participantes que redactaran una breve reseña de un día de trabajo escolar, con la modalidad de escritura de un “diario personal”.

De la lectura de dichas producciones discursivas elaboramos tres ejes: relato-agenda, espacio-tiempo, movilidad-inmovilidad.

Pudimos analizar en los textos que predominan los relatos “tipo agenda” revelando la desubjetivación docente, sin referencias a los sujetos que están implicados en la cotidianeidad de lo escolar. Encontramos cierta relación entre la modalidad narrativa de la viñeta diaria escrita por los docentes y las características subjetivantes de la experiencia en sí, relatada en cada texto.

La fragmentación en las funciones (docente, directiva) reflejan la imposibilidad de darse una organización ante las múltiples demandas, perfilándose un escenario caótico, donde lo que irrumpe, rompe con el inmovilismo y produce malestar.

El lugar que encarna la función directiva, entendida como lugar de sostén, de responsabilidad, recibe multiplicidad de demandas, a las que se intenta resolver. Paradójicamente en el relato de una directora abrumada por las tareas de la jornada escolar, se puede leer: “no pude empezar”. Se da un pasaje desde un querer abordarlo todo a no poder hacerlo, es decir, a la sensación de imposibilidad del hacer. Ante lo cual proponemos una lógica del “no todo”, organizar los espacio-tiempo institucionales para encontrar maneras de producir en mejores condiciones. Recuperar la atribución de sentido de la escuela, significando las propias prácticas, dando lugar al deseo, a la creación.

En otro de los diarios se narran situaciones conflictivas con padres y niños angustiados, las que dan lugar a malestar en el docente, ante la dramaticidad de lo cotidiano: “Llantos, voces, patadas...”. La implicación en la escucha de los relatos infantiles produce angustia y sufrimiento en los docentes. Los dramas cotidianos atraviesan los escenarios educativos. ¿Cómo vehicular el malestar que produce lo que acontece en lo cotidiano?

Silvia Bleichmar refiere, en “Empujar la barrera de lo posible”, que la posibilidad de *recuperar la subjetividad* está en la capacidad de generar modos de vencer los obstáculos, hacia un futuro que está permanentemente ahí. “Los docentes pueden propiciar las funciones protectoras respecto del sí mismo”.

El tiempo, la fugacidad del tiempo, lo improductivo... el tiempo para producir... En algunas secuencias de actividad áulica se observa la posibilidad de armar un relato a partir de un actividad lúdica con efecto subjetivante, se da lugar a la participación activa del grupo, al debate de ideas, a lo colaborativo, es el caso que refiere una docente que sostiene la posibilidad de un funcionamiento grupal pautado, organizado y no caótico. Desde esta posición se concibe a los alumnos como sujetos sociales con capacidad de desarrollar relaciones con el semejante.

Anticipación, vorágine, saturación... Algunos de los interrogantes expresados por los docentes en relación al espacio-tiempo son:

“¿Cómo sostener tantas cosas, a la vez, en la mente? ¿A qué vine hoy a la escuela? ¿Hay tiempo para jugar, divertirnos y aprender?... “Y desde la puerta ya prevemos cómo será la jornada...”. En otro diario lo que se destaca es el transcurrir del tiempo, desde la entrada a la salida de la escuela. Otra viñeta refiere: “falta de tiempo”. Por un lado, el tiempo que no alcanza para dar lugar a la emergencia del deseo, ahí el deseo queda inhibido. Y por otro, el tiempo como anticipación, en un entramado donde las escenas escolares ya están anticipadas en el imaginario del docente. Hay simultaneidad entre un tiempo que transcurre impasible y un tiempo lleno de acontecimientos, que inunda, que moviliza las subjetividades. Bergson (1972) asegura que existe una posible mezcla entre dos experiencias del tiempo: experiencia subjetiva, el tiempo no dura lo mismo según el estado de ánimo, de la situación o el miedo a lo por-venir. Y tiempo homogéneo: desplegado en el espacio, útil porque nos permite medir y ordenar de acuerdo a ciertas coordenadas que denominamos realidad, tiempo social. El tiempo del reloj es un tiempo articulado en el espacio, tiempo social, que nos sirve para regular nuestras actividades. En educación, el educador da la palabra y da el tiempo. Continuamente damos lo que no poseemos materialmente. La idea es dar como ámbito de la intención, como establecimiento de una condición para que algo pase. Dar el tiempo y dar tiempo nos permite jugar con el lenguaje: “dar (la) palabra, el deseo, el don, la ética” (García Molina, J.2005). En una época de fluidez, como la actual *modernidad líquida* -en términos de Bauman (2003)- en la que el tiempo pierde su espesor transformándose en insustancial e instantáneo, la apuesta subjetivante sería ofrecer dicha donación del tiempo, en la que se despliega cierta transmisión generacional de saberes, que posibilite la construcción de un tejido simbólico habilitante del surgimiento de la subjetividad.

NOTA

[i] Nos referimos a la investigación titulada “Posibilidades preventivas de la literatura infantil como recurso subjetivante en niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial”, 2007-2010. La misma, se desarrolló en espacios educativos no formales (ludotecas, parroquias, organizaciones no gubernamentales) y se proponía conocer los efectos subjetivantes de la literatura para niños, como recurso simbólico e imaginario, tras posibilitar la apropiación de los bienes culturales en niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial. Los resultados de esta indagación pueden leerse en Bloj, Ana; Maschio, Ana Ida y Musumano Analía (comps.)(2009) *El revés del reino: Experiencia de investigación. La literatura infantil como recurso subjetivante*. Rosario: Laborde Libros Editor.

BIBLIOGRAFIA

Bauman, Z. (2003) *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Benjamin, W. (1991) *El narrador*. Madrid: Editorial Taurus. Traducción de Roberto Blatt

Bergson, H. [1972]. *Lo posible y lo real*, en *El pensamiento y lo moviente*. Buenos Aires: Siglo Veinte. Citado en García Molina, José [2005]. *Tiempo, Don y relación educativa*. En Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela (Comps.). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires. Del estante Editorial.

Bettelheim, B. (2003). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Bettelheim, B. y Zelan, K. [1983]. *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.

Bleichmar, S. Entrevista: “Empujar la barrera de lo posible.”, en *Revista El*

Monitor de la Educación, Año 2, n° 3.

Bleichmar, S. (2010) *Nuevas tecnologías ¿nuevos modos de la subjetividad?*, en *La subjetividad en riesgo*, Buenos Aires: Topía Editorial; 2° ed.

Bleichmar, S. (2005). “Modos de concebir al otro”. En *Revista El Monitor de la Educación*. N° 4 - 5° Época. Septiembre de 2005. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Bloj, A.; Maschio, A.I. y Musumano A. (comps.)(2009) *El revés del reino: Experiencia de investigación. La literatura infantil como recurso subjetivante*. Rosario: Laborde Libros Editor.

Bloj, A., Ocariz, M. Texto inédito: “Ayúdame a mirar. Las funciones parentales como mediatizadas de la realidad.” Departamento de Niños Instituto Philippe Pinel.

Duschatzky, S.(2007) *Maestros errantes*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. y Corea, C.(2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Fattore, N. (2007) “Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus desplazamientos”, en *Las formas de lo escolar*, Baquero-Diker y Frigerio (comps); Bs. As: Del Estante Editorial.

Freud, S. (1983) *El creador literario y el fantaseo- 1908. Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

García Molina, J. (2005). *Tiempo, Don y relación educativa*. En Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela (Comps.). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires. Del estante Editorial.

Giberti, E. (1981). *Para una teoría de la prevención*. Primer Congreso Metropolitano de Psicología-APBA. Buenos Aires. APBA

Levin, J. (2002) *Tramas del lenguaje infantil. Una perspectiva clínica*. Bs. As:Lugar Ed.

Lewkowicz, I. (2004) *Pensar sin Estado: La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.

López, M. E. (comp.) (2007) *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*; Bs. As: Lugar Editorial.

Menin, O. (coord.)(1997)*Problemas de Aprendizaje ¿Qué prevención es posible?* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Meirieu, P. (2008) *Educar en la incertidumbre. El Motinor Educación*. En www.me.gov.ar/curriform

Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica, - Introducción.

Rodari, G. (1997) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Colihue.

Rosbaco, I. (2009) *Esfera pública y constitución psíquica en niños marginados*. En: *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Rosario. Laborde editor.

Volnovich, J.C. (1999). *El niño del siglo del niño*. Buenos Aires: Lúmen Humanitas.

Vygotsky, L. (1979)*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

PROCEDIMIENTOS COGNITIVOS, SU USO EN LA RESOLUCIÓN DE TAREAS Y POSIBILIDADES DE ADQUISICIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE 1º Y 2º DE POLIMODAL

Bordier, María Silvina

Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Introducción: las estrategias de aprendizaje constituyen una competencia cognitiva que permite la adquisición autónoma de nuevos saberes mediante la toma de decisiones, consciente e intencional, inherente al qué y el cómo de la resolución de una tarea; involucra la puesta en práctica de una secuencia de acciones y el uso de procedimientos cognitivos. Propósito: analizar el uso de procedimientos cognitivos para la resolución de tareas en Historia, Geografía y Formación Ética, en alumnos de 1º y 2º año de Polimodal de una institución educativa estatal de San Miguel de Tucumán, y su incidencia en las posibilidades de adquisición de estrategias de aprendizaje. Metodología: se desarrollaron observaciones de clase y se implementó un cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas, que aborda diferentes variables vinculadas a la resolución de tareas como el tiempo de uso, planificación, empleo de procedimientos y observación de procesos y resultados. Se consideran, en particular, los procedimientos cognitivos de uso y el cómo de su empleo para la resolución de tareas. Conclusiones: los alumnos de 1º año y 2º año emplean diferentes procedimientos cognitivos. Se advierte la necesidad de fortalecer su uso, en condiciones sistemáticas, para el desarrollo de las habilidades cognitivas inherentes al pensamiento estratégico.

Palabras clave

Procedimientos, Tareas, Habilidades, Estrategias

ABSTRACT

COGNITIVE PROCEDURES, ITS USE IN THE RESOLUTION OF TASKS AND THE ACQUISITION OF LEARNING STRATEGIES AMONG STUDENTS IN 1ST AND 2ND YEAR OF POLIMODAL

Introduction: The learning strategies constitute a cognitive competence that allows the autonomous acquisition of new knowledge through the decision-making, conscious and intentional, inherent to what and how from the resolution of a task; it involves the implementation of a sequence of actions and the use of cognitive procedures. Purpose: To analyze the use of cognitive procedures for the resolution of tasks in History, Geography, and Ethics, among students in 1st and 2nd year of Polimodal from an educational institution in San Miguel de Tucumán, and its incidence in the acquisition of learning strategies. Methodology: Class observations were developed and a questionnaire, with open and closed questions, was implemented. It deals with different variables related to the resolution of tasks such as time, planning, the use of procedures and the observation of processes and results. It is considered, in particular, the use of cognitive procedures and how it was employed for the resolution of tasks. Conclusions: Students of 1st and 2nd year used

different cognitive procedures; we concluded that students need to strengthen its use, under systemic conditions, so as to develop cognitive links inherent to the strategic thinking.

Key words

Procedures, Tasks, Abilities, Strategies

Introducción Las estrategias de aprendizaje constituyen una competencia cognitiva que permite la adquisición autónoma de nuevos saberes mediante la toma de decisiones, consciente e intencional, inherente al qué y el cómo de la resolución de una tarea o situación problemática; es decir, que la puesta en práctica de una secuencia de acciones y el uso de procedimientos cognitivos, a través del control y regulación de lo que se hace y cómo, permite la construcción del conocimiento. En el marco de la tesis de Maestría en Psicología Educativa “Estrategias de Aprendizaje empleadas en Historia, Geografía y Formación Ética por alumnos de 1º y 2º año de Polimodal de una escuela pública de gestión estatal de San Miguel de Tucumán”, se atiende a la relevancia de las tareas de aprendizaje y su vinculación con los procesos cognitivos necesarios para la incorporación de nuevos conocimientos y/o el desarrollo de habilidades de pensamiento; en este sentido, se considera importante analizar el uso de procedimientos cognitivos para la resolución de tareas en Historia, Geografía y Formación Ética, en alumnos de 1º y 2º año de Polimodal de una institución educativa estatal de San Miguel de Tucumán, y su incidencia en las posibilidades de adquisición de estrategias de aprendizaje. Marco Teórico Los cambios socioculturales actuales, originados por las revoluciones tecnológicas en los procesos de producción, organización y circulación del conocimiento, generan como demanda fundamental a las instituciones educativas, la formación del alumno, como sujeto “autónomo”, mediante el desarrollo de procesos cognitivos orientados a la construcción del conocimiento (Monereo y Pozo, 2000). En relación a esto, es preciso considerar que la “autonomía” involucra la posibilidad de resignificar los saberes previos y/o de incorporar nuevos conocimientos, según las demandas o exigencias inherentes a las distintas actividades y situaciones problemáticas de la vida cotidiana y escolar. Cabe señalar, atendiendo a la relevancia de las intervenciones pedagógicas propias de la escuela como “institución educativa”, que su adquisición es condicionada por los procesos cognitivos del alumno, en tanto posibilitan la elaboración de significados, mediante la puesta en práctica de las habilidades de pensamiento necesarias, a través de la resolución de las tareas o actividades de aprendizaje propuestas en las diferentes áreas del conocimiento. Asimismo, las habilidades cognitivas necesarias para la resolución autónoma de una tarea se adquieren mediante el uso

continuo de “procedimientos” (Monereo, 1998), con la orientación sistemática del profesor, y permiten en el alumno, progresivamente, la capacidad de decidir, de modo consciente e intencional, las acciones pertinentes a poner en práctica. Del mismo modo, la capacidad de decidir cómo resolver una tarea, involucra el control y la regulación de las acciones que se implementan, antes, durante y después de su puesta en práctica. Atendiendo a lo explicitado, es posible conceptualizar al “aprender a aprender”, según lo propuesto por Monereo (1998) y Beltrán Llera (1998) como: “proceso de toma de decisiones autónoma, consciente e intencional, para la elaboración, puesta en práctica y evaluación de una secuencia de acción, antes, durante y después de la resolución de una situación problemática, mediante el uso de procedimientos cognitivos, orientada al logro de sus objetivos de aprendizaje”. En relación a esto, Monereo (1998), define a los “procedimientos cognitivos” como modos de acción para la consecución de una meta, mediante el uso de habilidades cognitivas (capacidades que se expresan en conductas) adquiridas previamente. Pozo y Postigo (1993) los clasifican proponiendo cinco niveles taxonómicos: - procedimientos para la adquisición de información: se caracterizan por incluir técnicas para la incorporación de conocimientos, a través de acciones de búsqueda, recogida y selección de datos; se pueden señalar observaciones, uso de diversas fuentes documentales, registro, toma de notas y selección de información a partir de discursos orales, escritos y gráficos. - procedimientos para la interpretación de información: incluyen procedimientos para la codificación o traducción de la nueva información a otros códigos o lenguajes que faciliten el establecimiento de relaciones entre la misma y los conocimientos previos. Se puede mencionar la decodificación intercódigo (verbal-gráfico; verbal-numérico; gráfico-verbal), intracódigo (elaboración de notas, resúmenes, esquemas, etc) y aplicación de modelos para la interpretación de situaciones problemáticas y uso de analogías y metáforas, entre otros; - procedimientos para el análisis de información y elaboración de inferencias: involucran procesos de razonamiento orientados al análisis de conocimientos implícitos en los saberes objeto de aprendizaje a través de diferentes acciones, por ejemplo, comparación de información (establecimiento de relaciones entre modelo e información), realización de inferencias (predictivas, deductivas y causales) y actividades de investigación (planificación; diseño; formulación de hipótesis; ejecución de la experiencia; contrastación de hipótesis; evaluación de resultados) etc.; - procedimientos para la comprensión y organización conceptual de la información: implican procesos de integración conceptual según los niveles de interpretación logrados previamente como comprensión del discurso (diferenciación textual; identificación de ideas principales y secundarias; integración textual), establecimiento de relaciones conceptuales (explicaciones por integración entre diversos factores causales; diferenciación entre niveles de análisis) y organización conceptual (clasificación; establecimiento de relaciones jerárquicas; empleo de mapas y redes conceptuales; esquemas; cuadros sinópticos, etc.); - procedimientos para la comunicación de información: se relacionan con la comunicación y/o exposición de información involucrando habilidades de expresión oral (planificación y elaboración de guiones; justificación y argumentación de opiniones; respuestas a preguntas); expresión escrita (planificación y elaboración de guiones; uso de técnicas de expresión; diferenciación textual) y otros tipos de expresión (técnicas gráficas; mapas; tablas y diagramas). A modo de síntesis, es posible considerar al “aprender a aprender” como competencia cognitiva que se adquiere mediante el desarrollo de habilidades, desde las cuales es posible aprender “todos los contenidos actuales y

posibles”, (Beltrán Llera: 1998,51) y a través de la “planificación intencional y/o propositiva” de las acciones a implementar, según los objetivos de una tarea de aprendizaje, mediada por la capacidad de “autocontrol”, durante su puesta en práctica o ejecución, y de “evaluación” de los resultados obtenidos. Método Desde la metodología de investigación cuali - cuantitativa, se desarrollaron observaciones de clase, en los cursos de 1º 3ª, 1º 4ª y 2º 4ª de Polimodal (por muestreo intencional) de la institución educativa seleccionada, y se aplicaron cuestionarios a alumnos, con preguntas abiertas y cerradas, inherentes al qué y el cómo de las estrategias de aprendizaje, que abordan diferentes variables vinculadas a la resolución de tareas como el tiempo de uso, planificación, empleo de procedimientos y observación de procesos y resultados. Se consideran, en particular, los procedimientos cognitivos de uso y el cómo de su empleo para la resolución de tareas, a través de los cuestionarios implementados. Los cursos correspondientes a 1º año (divisiones 3ª y 4ª) se consideran, para el análisis de la información correspondiente, como grupos “A” y “B”. Resultados - Uso de procedimientos en la resolución de tareas escolares de Historia y Geografía (1º año): es significativo el uso de procedimientos para la resolución de las tareas escolares de Historia y Geografía en el grupo “A” tanto como en el grupo “B”, ya que un 65% como un 57%, respectivamente, explicita que los pone en práctica “siempre”. Sin embargo, es necesario advertir que un 31% tanto como un 43% de los alumnos evidencia emplearlos “a veces”, sin registrarse respuestas en la opción “nunca”. Con respecto a los procedimientos cognitivos que se emplean para la resolución de tareas se identifican, en ambos grupos, entre los “procedimientos de adquisición de información”, el predominio de la “identificación de ideas principales y secundarias” (con un porcentaje del 25% promedio); entre otros, se registra en el grupo “A”, que se emplea mayormente la “búsqueda en el diccionario de palabras de significado desconocido” (19%) y el “subrayado de palabras clave” (17%). En tanto, en el grupo “B” se advierte, a diferencia del primero, entre los procedimientos de mayor uso, el “subrayado de palabras clave” (24%) y la “comparación de ideas principales” (17%). Entre los de “interpretación de la información”, se observa, en común a los grupos “A” y “B”, el uso mayoritario del “resumen”, en una proporción del 35%, tanto como del “cuadro sinóptico”, en una proporción del 16%. El “cuadro comparativo” (10%) y el “esquema” (10%) se encuentran entre otros de los procedimientos cognitivos de uso con mayor regularidad en el grupo “A”. En común y a diferencia de los procedimientos cognitivos de uso con mayor frecuencia en el grupo “A”, se visualiza que en el grupo “B” se emplean algunos como el “esquema” (14%) y la “síntesis” (10%), respectivamente. Entre los procedimientos cognitivos de menor uso, se observan en común a ambos grupos, algunos procedimientos interdisciplinarios como el “mapa conceptual” (4%), y otros disciplinares, como la “elaboración de mapas y planos”, la “elaboración de líneas de tiempo”, la “lectura de mapas y planos” y la “lectura y elaboración de gráficos”, entre otros, con una proporción equivalente al 5% aproximadamente. Atendiendo a los “procedimientos cognitivos de análisis de la información”, es posible considerar que “determinar causas y consecuencias de hechos, situaciones y fenómenos” son los de mayor uso tanto en el grupo “A” como en el “B”, con un promedio del 65%. También en común a ambos grupos, se registran otros como la “comparación de datos, hechos y conceptos”, en un 18% y 24% respectivamente y, en una proporción aún menor, el establecimiento de relaciones entre datos hechos y conceptos. Entre los “procedimientos de organización de la información” se observa, en ambos grupos, que los más empleados para la resolución de las tareas dadas en Historia y Geografía

son la elaboración de “esquemas” (33% promedio) y cuadros sinópticos (27% promedio); se identifica como otro de los procedimientos de mayor uso, al establecimiento de relaciones entre datos, hechos y conceptos, con un 25% aproximadamente común a los mismos. Con respecto al empleo de “procedimientos de comunicación de la información”, entre los alumnos del grupo “A” se registra que el más usado para la resolución de tareas en Historia y Geografía es la elaboración de “informes escritos” con un 46%, mientras que en el grupo “B”, se visualiza que el de mayor empleo es la preparación de “exposiciones orales”, con un 45%. En común a estos grupos, se registra que la elaboración de “cuadros sinópticos, esquemas y mapas conceptuales” para la comunicación de información, es el procedimiento de menor uso, con un 16% promedio. Considerando el uso de los distintos procedimientos cognitivos disciplinares e interdisciplinares señalados previamente, se advierte que los alumnos de 1º año correspondientes tanto al grupo “A” como al “B”, emplean procedimientos variados, desde los de “adquisición e interpretación” hasta los de “análisis, organización y comunicación de la información”. -Observación de la utilidad de los procedimientos de uso (1º año): en ambos grupos se visualiza que la mayoría de los alumnos observa, cuando los emplea, si son útiles para resolver las tareas en Historia y Geografía (70% aproximadamente como porcentaje promedio). Con respecto a los porqués de la observación de su puesta en práctica, se registra, en ambos grupos, que se lo atribuye mayoritariamente a necesidades de determinar la conveniencia de su uso y para la resolución correcta y/o coherente de la tarea. En menor medida, en el grupo “A” se considera que facilita la comprensión de las consignas dadas y del contenido inherente. La observación de los procedimientos cognitivos de uso por los alumnos de 1º año para la resolución de las tareas dadas en Historia y Geografía es una condición favorable y necesaria para la adquisición de estrategias de aprendizaje; sin embargo, no se evidencia la importancia que adquieren con respecto a las acciones sistemáticas de resolución de la tarea y su control y/o regulación antes, durante y después, en relación a las demandas u los objetivos de aprendizaje de las tareas dadas. Tampoco se evidencia una postura predominante sobre la condición de los procedimientos cognitivos como herramientas posibilitadoras del aprendizaje, en tanto permiten procesos de pensamiento orientados a la construcción. - Uso de procedimientos en la resolución de tareas escolares de Historia, Geografía y Formación Ética (2º año): el 43% de los alumnos de 2º año emplea “siempre” procedimientos cognitivos para resolver las tareas en los espacios curriculares de Historia, Geografía y Formación Ética; en tanto, un 52% explicita usarlos “a veces”. Se advierte, en relación a esto, que casi la totalidad del grupo los usa en las instancias de trabajo escolar a partir de las actividades de aprendizaje dadas, aunque no lo hacen con la regularidad necesaria; asimismo, no se registran alumnos que expliciten usarlos “nunca”. Entre los procedimientos cognitivos de uso, atendiendo a la clasificación propuesta por Pozo y Postigo (1993), se registra que la identificación de “ideas principales y secundarias” (29%), el “subrayado de palabras clave” (18%), la comparación de “ideas principales” (15%) y la “búsqueda en el diccionario de palabras de significado desconocido” (13%), predominan entre los procedimientos de “adquisición de la información” de mayor empleo. Entre los procedimientos cognitivos de “interpretación de la información”, se observa que los alumnos de 2º año utilizan el “resumen” (37%) en una proporción importante, a comparación de otros como la elaboración de “síntesis” (19%) y de “cuadro sinóptico” (11%). Los procedimientos cognitivos interdisciplinares que se usan minoritariamente para la resolución de tareas en Historia,

Geografía y Formación Ética, son el “esquema” (6%) y, en una misma proporción correspondiente al 2%, es posible señalar al “cuadro comparativo” tanto como al “mapa conceptual”. Atendiendo a los procedimientos cognitivos de “análisis de la información”, se registra la determinación de “causas de hechos, situaciones y fenómenos” (31%); y el establecimiento de “relaciones entre datos, hechos y conceptos” (28%) como los procedimientos de mayor uso para la resolución de las tareas correspondientes a las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Ética. Asimismo, también se registra el uso no menor de otros procedimientos cognitivos interdisciplinares como la determinación de “consecuencias de hechos, situaciones y fenómenos” y la “comparación de datos, hechos y conceptos”, en una proporción común equivalente al 19%. Con respecto a los “procedimientos de organización de la información” que los alumnos de 2º año ponen en práctica, es posible mencionar al “cuadro sinóptico” (33%) como el de mayor empleo, conjuntamente con la elaboración de “esquemas” (30%) y el establecimiento de “relaciones entre datos, hechos y conceptos” (27%); a diferencia de éstos, se registra a la elaboración de “mapas conceptuales”, como el procedimiento cognitivo interdisciplinar de menor uso, en una proporción equivalente al 10%. Siguiendo con la clasificación de “procedimientos cognitivos” propuesta por Pozo y Postigo (1993), es posible considerar entre los “procedimientos de comunicación de la información” que la elaboración de “informes escritos” es el predominante, en tanto registra una proporción equivalente al 53%, atendiendo al 33% correspondiente a la preparación de “exposiciones orales”. En relación a esto, se observa que la elaboración de “cuadros sinópticos, esquemas y mapas conceptuales” como procedimiento de comunicación de la información es de escaso uso, en tanto es empleado por una proporción de alumnos de 2º año, equivalente al 13%. Es posible considerar que la resolución de tareas en Historia, Geografía y Formación Ética, se desarrollan mediante el uso de diferentes procedimientos cognitivos que propician procesos de pensamiento a través de la selección, interpretación, análisis y organización de la información; se advierte cierta progresión cognitiva hacia las instancias de análisis de la información, en tanto se registra una mayor tendencia hacia el establecimiento de relaciones entre datos, hechos y situaciones y la elaboración de inferencias (causas y consecuencias a partir de hechos, situaciones y fenómenos), en comparación al resumen y el cuadro sinóptico (procedimientos de interpretación / organización), que constituyen los procedimientos cognitivos interdisciplinares de mayor uso, en conjunto con la elaboración de “informes escritos” (procedimiento de organización). -Observación de la utilidad de los procedimientos de uso (2º año): con respecto a la observación de su utilidad cuando se los pone en práctica a partir de las tareas dadas, la mayor parte de los alumnos (67%) afirma que lo hace “siempre” y un 33%, “a veces”. Los alumnos que observan “siempre” la utilidad de los procedimientos cognitivos que emplean en las tareas dadas en Historia, Geografía y Formación Ética, lo hacen mayormente para facilitar su resolución, atendiendo a sus demandas; minoritariamente expresan que lo hacen para facilitar el aprendizaje y/o la apropiación de los contenidos a asimilar a través de la comprensión. En coincidencia con éstos, los que los usan “a veces”, también señalan que observan su utilidad porque facilita la resolución de las actividades de aprendizaje dadas por profesores, según lo que requieren; en menor proporción, atendiendo a su adecuación en relación a las actividades dadas y en otro caso, según los temas que se incluyen en las pruebas de evaluación. Desde la información precedente, es posible considerar que una proporción significativa de alumnos de 2º año emplea, con cierta regularidad, procedimientos cognitivos

para la resolución de tareas en los espacios curriculares de referencia; en este sentido, los procedimientos cognitivos son valorados como herramientas mediadoras del aprendizaje en relación al cómo de la resolución de las tareas escolares, pero no son implementados sistemáticamente como recursos mediadores de procesos de construcción del conocimiento. Conclusiones A partir de lo analizado con respecto al uso de procedimientos cognitivos para la resolución de tareas en Historia, Geografía y Formación Ética, por alumnos de 1º y 2º de Polimodal de la institución educativa abordada, se advierte que se emplean procedimientos variados para la selección, interpretación, análisis, organización y comunicación de la información, lo que constituye una condición favorable para la adquisición de estrategias de aprendizaje, ya que propician el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para la incorporación autónoma de nuevos conocimientos. Considerando la importancia de su uso frecuente para la resolución de tareas, se advierte entre los alumnos de 2º año, que el mismo disminuye, atendiendo a la situación registrada entre los de 1º; sin embargo, es importante explicitar que se registran avances cognitivos relevantes en la progresión de 1º a 2º año, ya que se ponen en práctica, con una frecuencia mayor, procedimientos de análisis de la información, lo que podría incidir favorablemente en los procesos de construcción del conocimiento y su calidad. En relación al cómo del uso cuando se los pone en práctica para resolver una tarea, se manifiesta que se los concibe como facilitadores del aprendizaje aunque no se considera, desde un posicionamiento consciente, la necesidad de su inclusión en un plan de acción, sistemático e intencional, orientado al logro de determinados objetivos. Es decir, que no se desarrollan procesos de pensamiento orientados a visualizar el cómo de las acciones, según las actividades a resolver, y la adecuación de los procedimientos cognitivos de uso, en su condición de recursos mediadores del aprendizaje. Para facilitar la adquisición progresiva de estrategias es fundamental promover desde la escuela actual, como institución educativa, no sólo el conocimiento y la puesta en práctica de procedimientos cognitivos sino también el desarrollo de instancias sistemáticas, guiadas por el profesor, que permitan en el alumno procesos reflexivos sobre el cómo de sus estilos de aprendizaje personales, atendiendo a las condiciones que favorecen o dificultan el logro de aprendizajes autónomos de calidad, entre los cuales adquiere particular relevancia su uso. En este sentido, es importante considerar que las habilidades de pensamiento, a través del uso continuo, sistemático e intencional de procedimientos, son posibles de adquirir a través de la mediación de intervenciones pedagógicas orientadas deliberadamente su desarrollo.

BIBLIOGRAFIA

- Beltrán Llera, J. (1998). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. España: Editorial Síntesis.
- Bordier, M.S. (2010). Estrategias de Aprendizaje y su uso para la resolución de tareas escolares en Historia y Geografía por alumnos de 1º año de Polimodal de una escuela pública de gestión estatal. En Libro de Resúmenes de Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores U.N.T - CONICET (p.137-138). San Miguel de Tucumán, Argentina: Consejo de Ciencia y Técnica. UNT
- Bordier, M.S. (2013). Estrategias de aprendizaje y su uso en la resolución de tareas escolares en alumnos de 1º y 2º de Polimodal. En *Memorias del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp.47 - 50). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología. UBA.
- Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J.I. y Postigo, Y. (1993). Las Estrategias de Aprendizaje como un contenido del currículo. En Monereo, C. (Ed.), *Estrategias de aprendizaje: procesos, contenido e interacción*. Barcelona: Domenech.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2000): *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Madrid: Santillana.

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y PERSPECTIVAS SOBRE DOCENCIA. UN ESTUDIO EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN

Cardós, Paula Daniela; Szychowski, Andrés; Izurieta, María Rosario; Guerrero, Lautaro Elías
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El trabajo se enmarca en el Proyecto: “Profesionalización de Profesores en Psicología: Formación, prácticas reflexivas y cambios de perspectiva sobre la docencia” (Programa Promocional de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología. UNLP). El mismo se centra en los procesos de profesionalización de profesores en psicología y focaliza en la formación inicial, particularmente en la socialización pre-profesional durante la formación. El estudio se propone caracterizar dichos procesos, considerando particularmente las perspectivas sobre la docencia que sostienen los futuros profesores y las modificaciones que pudieran apreciarse a partir de los procesos de reflexión que el mismo dispositivo de formación promueve. La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo. La exploración se realiza en el grupo de estudiantes que cursan la asignatura “Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología” durante el ciclo lectivo 2014. La recolección de información a analizar contemplará la autoadministración de un cuestionario de preguntas abiertas, al inicio del curso y las narrativas elaboradas por los practicantes al final del mismo. Entendemos que el estudio cobra relevancia en tanto las perspectivas sostenidas por los futuros profesores inciden en la configuración de su identidad y conocimiento profesional. Asimismo, propiciará el análisis y reflexión en torno al mismo dispositivo de formación.

Palabras clave

Profesionalización, Formación, Prácticas reflexivas, Docencia

ABSTRACT

PROFESSIONALIZATION OF TEACHING PRACTICE AND PERSPECTIVE ON TEACHING. A STUDY ON PSYCHOLOGY TEACHERS IN ACADEMIC TRAINING

This paper is part of a project: “Professionalization of Psychology Teachers: training, reflective practice and changes of perspective on teaching” (Promotional Teaching Program in Psychology, Psychology School, University of La Plata). It focuses on the process of professionalization of psychology teachers as well as on the initial training, particularly in pre-professional socialization during the training process. The study aims to characterize these processes; particularly, it takes into account the perspectives on teaching that future teachers may adopt and the changes that may be seen from the reflective processes that the training promotes. This is qualitative research. Such research is carried out in a group of students who are attending the course on “Educational Planning and Teaching Practice in Psychology” during the year 2014. The data collection that would be analyzed will consider a self-administration of a questionnaire with open questions at the beginning of the course and a written account done by the assistant teachers at the end of the course. We understand that the study is relevant to the perspectives of future teachers who influence in the identity configuration

and professional knowledge. Additionally, it will facilitate the analysis and reflection on the given training platform.

Key words

Professionalization, Training, Reflective practices, Teaching

Introducción

Este trabajo se enmarca en el desarrollo del Proyecto: “Profesionalización de Profesores en Psicología: Formación, prácticas reflexivas y cambios de perspectiva sobre la docencia” acreditado en el Programa Promocional de Investigación en Psicología (Secretaría de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata).

La investigación se centra en la profesionalización de profesores en psicología, focalizando en la formación inicial y particularmente en la socialización pre-profesional. Esta instancia forma parte de la propuesta de formación que se configura en el marco del desarrollo de la asignatura: “Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología”, tramo final de la formación de Profesores en Psicología en nuestra Facultad.

Se recuperan en su desarrollo lo aportado por una serie de estudios previos llevados a cabo en relación al contexto de formación referido. Éstos se centraron en el desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología durante su formación, atendiendo especialmente al valor que cobra la implementación y efectos del dispositivo de formación propuesto en la instancia final de formación del profesor en psicología en la UNLP, cuyo eje es la observación, análisis y reflexión sobre la propia práctica en contextos particulares (Compagnucci y Cardós, 2004, 2006a, 2006b, 2007; Compagnucci, Cardós y Scharagrodsky, 2005). Asimismo, en lo que respecta a la profesionalización de profesores en psicología de la UNLP, se tiene en cuenta el estudio llevado a cabo por Cardós (2012) sobre la inserción laboral y trayectorias profesionales de graduados recientes. El presente estudio se propone explorar las perspectivas de docencia que sostienen los futuros profesores en psicología durante su paso por la instancia mencionada. Ello bajo el supuesto de que estas perspectivas influyen en la profesionalización de los mismos incidiendo tanto en la configuración de su identidad profesional como en la construcción de su conocimiento profesional docente. En este proceso resultarán relevantes las relaciones entre trayectorias particulares, formación inicial e inserción laboral/profesional así como los sentidos y significados que los propios sujetos construyan a partir de los procesos de reflexión que se propician desde el dispositivo de formación propuesto.

Son objetivos de la investigación: caracterizar las perspectivas sobre la docencia que asumen los futuros profesores en psicología en el transcurso de la instancia de socialización pre-profesional e intervenir desde el propio dispositivo de formación propiciando el análisis, la reflexión y la revisión tanto de las propias prácticas pre-

profesionales como de la propuesta formativa.

Consideraciones teóricas

Partimos de concebir la *profesionalización docente* como el proceso que supone las transformaciones en el ser, estar y hacer en la profesión y que remite a la configuración de la identidad docente y a la construcción del conocimiento profesional, tanto en las instancias de formación inicial como en las de socialización y actualización profesional. La conformación de la *identidad docente* implica las interrelaciones que vinculan al sí mismo con los otros, con el conocimiento y con el contexto definiendo prácticas y construyendo representaciones sobre las relaciones con los otros y con los saberes en contextos institucionales. Al decir de Dubar (2002) se trata de los procesos de socialización que construyen los individuos y definen las instituciones y que ponen a jugar lo estable y lo provisorio, lo individual y lo colectivo, lo subjetivo y lo objetivo, lo biográfico y lo estructural, todo al mismo tiempo.

La noción de *trayectoria profesional* se articula con la anterior en tanto supone el resultado de acciones y prácticas, que desarrolladas en el tiempo, sintetizan la relación entre las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento que en particular realizan los sujetos. Estos ponen en juego su propia subjetividad y capacidades profesionales y sociales construidas en contextos particulares (Serra, Krichesky y Merodo, 2009). Concebir trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales implica atravesar “espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente, en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado” (Nicastro y Greco, 2009, p.58).

El *conocimiento profesional docente* es el que permite al sujeto, actuar respondiendo a los requerimientos de la práctica (Sanjurjo, 2004). Es producto de la interacción entre la formación teórica y la experiencia. Generalmente es tácito, es decir, no fácilmente comunicable. Las *perspectivas de los docentes* forman parte de este conocimiento docente y resultan de los puntos de vista a partir de los cuales dichos profesionales analizan las situaciones que enfrentan en la práctica. Las mismas incluyen concepciones, creencias e intenciones que direccionan y justifican las propias acciones de los docentes. Estas acciones configuran las *prácticas docentes*, prácticas sociales complejas caracterizadas por la multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que las atraviesan y cuyos efectos resultan imprevisibles.

La *formación docente* implica “ponerse en forma” para ejercer el rol docente. Es el proceso en que se produce la apropiación de conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas. (Sanjurjo, Hernández, Alfonso y Caporossi, 2006). Este “aprender a ser docente” requiere de *dispositivos de formación docente* que tiendan a propiciar y facilitar la articulación entre teoría y práctica y la consiguiente integración de conocimientos a partir del análisis, reflexión e interpretación sobre las prácticas docentes, de otros y propias en contextos particulares. En términos generales, los dispositivos, son definidos como un conjunto de elementos heterogéneos vinculados con un fin estratégico, que asumen un carácter mediador (Ferry, 1997) produciendo fenómenos y procesos en función de una finalidad que pone el dispositivo en relación con valores y fines. Desde un enfoque teórico-epistemológico de multirreferencialidad, Souto (1999) remite a algunos significados vinculados a la noción de dispositivo que resultan de interés para la configuración de dispositivos de formación docente.

En primer lugar, *el carácter productor del dispositivo vinculado a la intencionalidad de provocar cambios*, es decir a la intencionalidad en la creación del dispositivo como generador de transformaciones y cambios. En segundo lugar *el dispositivo como un artificio técnico* en tanto espacio estratégico atravesado por lo deseante, lo imaginario, lo ideológico, lo político, etc.; abierto a los eventos que se suscitan al tiempo que circunscripto a los efectos que provoca. En tercer lugar *el dispositivo como aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para*, es decir como espacio que potencia y hace lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo del sujeto, a lo grupal, a lo instituyente.

Estos sentidos/efectos del dispositivo son contemplados para el desarrollo de la asignatura “Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología”, contexto en el cual se llevará a cabo el estudio.

Dicha propuesta recupera el enfoque reflexivo sobre la práctica, particularmente aquella perspectiva que concibe la reflexión como proceso de deliberación en el que el conocimiento informa la práctica a partir de la reconstrucción de la experiencia. Acción, pensamiento y contexto se relacionan dialécticamente produciendo tres fenómenos paralelos: 1) reconstrucción de situaciones donde se produce la acción (atender a características ignoradas, y asignar nuevos significados a las conocidas); 2) reconstrucción de sí mismos como profesores (ser conscientes de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de acción); 3) reconstrucción de supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos (analizar críticamente los intereses que subyacen a las formas de concebir la enseñanza) (Edelstein, 2011).

Metodología

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo. La construcción del objeto de estudio (la profesionalización de los profesores en psicología) en relación al contexto en el cual se lo aborda (la socialización pre-profesional en el marco de un dispositivo de formación docente) considera aquellas dimensiones que lo constituyen (configuración de la identidad profesional y construcción del conocimiento profesional en su vinculación con las trayectorias de los sujetos, particularmente en lo que respecta a su formación e inserción laboral-profesional). Las perspectivas sobre docencia y su transformación cobrarán centralidad en este proceso.

La exploración se realizará durante el curso 2014 y se inició con la autoadministración de un cuestionario, por parte de los estudiantes presentes al inicio del mismo. Posteriormente se indagará a estudiantes que completen el proceso formativo propuesto para el desarrollo de la asignatura. En este caso, ya no a partir de un cuestionario sino en el marco de las actividades de autoevaluación previstas en el mismo dispositivo de formación, considerándose de esta manera la triangulación de datos a partir de distintas formas de recolección de información.

La indagación inicial consideró de manera particular aquellos aspectos que hacen a las trayectorias escolares, académicas y laborales de los estudiantes así como los sentidos y significados construidos en relación a la docencia. La exploración final tendrá como fin apreciar el efecto que la implementación del dispositivo de formación tiene en relación a esta construcción.

El cuestionario utilizado se organiza en una serie de ítems con predominio de preguntas abiertas. Ello a fin de identificar en las respuestas aquellos significados presentes en el decir de los sujetos, particularmente respecto a sus trayectorias. En el caso de las perspectivas sobre docencia, la exploración se realizó solicitando a los estudiantes seleccionen y jerarquicen tres de un total de siete

opciones que correspondían a afirmaciones que forman parte de definiciones de docencia y/o actividad docente.

En cuanto a la exploración final en el marco de las actividades de autoevaluación consideradas en el dispositivo de formación, cabe aclarar que las mismas suponen por parte del estudiante la capacidad de objetivar las propias acciones y/o perspectivas tomando distancia de las mismas para analizarlas y reflexionar sobre ellas (Palou de Maté, 2001). Las narrativas son una herramienta fundamental en este proceso ya que permiten organizar y comunicar las experiencias y saberes, volviéndolas accesibles a la reflexión.

Análisis inicial y consideraciones

Actualmente hemos iniciado el análisis de la información recabada a partir de la autoadministración de 146 cuestionarios. Sobre ese total hay 131 estudiantes mujeres y 15 estudiantes varones cuya edad promedio es 27 años.

En cuanto a sus trayectorias formativas, hay 34 graduados de la Licenciatura en Psicología y 111 estudiantes de dicha carrera, en su mayor parte alumnos del sexto año y quinto año de la carrera. Sólo hay un estudiante que cursa exclusivamente la carrera de Profesorado. En lo que respecta a sus inserciones laborales/profesionales en educación (formal y/o no formal), 63 estudiantes refieren poseer algún tipo de experiencia. Sobre ese total, aproximadamente el 50% se ha incorporado en algún momento al sistema educativo desempeñándose en alguno de los niveles y/o modalidades en que se organiza el mismo. Los roles desempeñados incluyen el de profesor en el nivel medio, preceptor, maestro en Centro Educativo Complementario, Orientador Educacional, Profesor y/o Adscripto en el nivel universitario. Se menciona también el rol de Acompañante Terapéutico. En cuanto a aquellos que refieren a experiencias en educación no formal, remiten al dictado de clases particulares (en general vinculadas a conocimientos adquiridos en instancias de formación por fuera de la escuela y/o universidad, a saber: idiomas, música, etc.). También se refiere al rol de coordinador, tallerista y/o tutor en el marco de diversos Planes y/o Proyectos.

Al indagarse respecto al interés en los campos de inserción profesional vinculados a la psicología, el 70% de los estudiantes incluye en sus respuestas el ámbito educacional. En algunos casos remiten al tipo de actividad (enseñanza y/u orientación educacional). El 30 % restante responde sin considerar el ámbito en las opciones explicitadas o directamente no responde el ítem. Sobre el total que responde, el 35% considera el ámbito educativo como primera opción, el 45% como segunda y un 20% como tercera. En general el primer lugar lo ocupa la clínica.

En cuanto a los intereses y motivaciones que los llevaron a inscribirse y cursar el profesorado y al cumplimiento o no de las expectativas sobre la carrera, las respuestas son muy heterogéneas y resta aún profundizar el análisis. En forma general se aprecia que un 35 % de los casos refiere a la "salida laboral" como razón vinculada a la elección de la carrera.

Sobre los temas que consideran más significativos para la formación como profesores, también se aprecia una amplia gama de respuestas. Sin embargo, un primer análisis permite observar que en la mayoría de los casos se refiere, en primera instancia, a temas/contenidos que se enmarcan en las denominadas "materias del bloque pedagógico", por ejemplo: historia de la educación, rol docente, planificación de la enseñanza.

En lo que respecta a la perspectiva sobre docencia hemos observado que las afirmaciones elegidas con mayor frecuencia son las que identifican a la docencia con una actividad que requiere de una formación específica, que se aprende a medida que se va realizando,

que supone un saber relacionarse con los alumnos y que implica investigar. Las afirmaciones que remiten a propósitos más amplios en relación a la educación y/o aquellas que vinculan la docencia a la transmisión de conocimientos a partir de una sólida formación disciplinar y/o a la aplicación de conocimientos o recomendaciones para que los alumnos aprendan, son las seleccionadas con menor frecuencia o directamente no seleccionadas.

Estas primeras apreciaciones nos convocan a profundizar en las relaciones a establecer entre trayectorias, intereses y perspectivas de los profesores de psicología en formación así como en los procesos de reflexión de los propios sujetos respecto a dicha relación. En cuanto a las perspectivas sobre docencia, esta indagación inicial nos lleva a pensar en la formación inicial y en el tratamiento que en ella se hace respecto a las tradiciones vinculadas a la formación docente, particularmente a las de corte academicista y eficientista.

BIBLIOGRAFIA

- Cardós, P. (2012). La profesionalización de los profesores en psicología: Seguimiento de egresados de la UNLP. Trabajo final de Investigación. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Disponible en: sedici.unlp.edu.ar.
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2004). Formación para la enseñanza de la psicología: la observación como analizador. Memorias de las XI Jornadas de Investigación "Psicología, sociedad y cultura". Facultad de Psicología de la U.B.A. Buenos , 29 y 30 de Julio de 2004. Tomo I, pp. 200-202.
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2006). Los contextos de enseñanza y aprendizaje en la formación del profesor en psicología. XIII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. Ciudad de Buenos Aires, 10,11 y 12 de agosto de 2006. Tomo I. pp. 191-193.
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2006). Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología. Revista Praxis Educativa. Instituto de Ciencias para la Investigación Interdisciplinaria. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, Año X, N°10, Marzo 2006, pp.29-32.
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional. Universidad Nacional de la Plata, Volumen N°7, pp. 103-114.
- Compagnucci, E., Cardós, P. y Scharagrodsky, C. (2005). La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva. XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. Ciudad de Buenos Aires, 4,5 y 6 de agosto de 2005 Tomo I pp. 203-205.
- Dubar, C. (2002). La crisis de las identidades. Barcelona: Gedisa.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, F. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas- Universidad de Buenos Aires (Coedición).
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens.
- Palou de Maté, M.C. (1998) "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En: Camilloni Alicia; Celman Susana; Litwin Edith; Palou de Maté María del Carmen "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Paidós. Buenos Aires.
- Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En La Formación docente. Publicación de Conferencias y Paneles del 2do. Congreso Internacional de Educación. (pp. 121-129). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral
- Sanjurjo, L., Hernández, A., Alfonso, I. y Caporossi, A. (2006). Las prácticas en la formación de grado. Dispositivos alternativos. Revista Novedades Educativas, Año 18, N° 192/193, Diciembre 2006/Enero 2007.
- Serra, J.; Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la U.N. de Gral. Sarmiento. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13, N°1, pp.195-208. Universidad de Granada, España. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733014>
- Souto, M. (1999). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. En Souto, M., Barbier, J.M., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N. y Mazza, D. Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas- Universidad de Buenos Aires (Coedición).

CONFIGURACIONES DE APOYO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SISTEMAS DE ACTIVIDAD. AVANCES DE UN ESTUDIO EN EL NIVEL INICIAL

Casal, Vanesa

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se presenta un avance de la investigación de Tesis de maestría de la autora acerca de prácticas de inclusión educativa en el nivel inicial. Se recortan en esta oportunidad los aspectos vinculados con configuraciones prácticas de apoyo como sistemas de actividad de tercera generación a partir de la investigación realizada en jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires de gestión estatal que desarrollan proyectos de integración escolar con presencia de apoyos de diverso tipo.

Palabras clave

Configuraciones de apoyo, Sistemas de actividad, Inclusión Educativa, Nivel inicial

ABSTRACT

SUPPORT CONFIGURATIONS FOR EDUCATIONAL INCLUSION AND ACTIVITY SYSTEMS. STUDY ADVANCEMENTS AS KINDERGARTEN LEVEL

A preview on Thesis research on inclusive education practices at Kindergarten level is presented by the author. On this opportunity the author introduces aspects related to support configurations as third generation activity from research in kindergarten state schools in Buenos Aires City which develop school integration projects in the city of Buenos Aires that develop State-run school integration projects with support practice of different types.

Key words

Support configuration, Activity systems, Educational inclusion, Kindergarten level

Presentación

El presente trabajo se trata de un avance de mi tesis de Maestría sobre Políticas y Prácticas de inclusión educativa de niños con discapacidad en el nivel inicial dirigida por la Mg Silvia Dubrovsky. Tiene antecedentes en la investigación iniciada sobre Configuraciones de Apoyo para la educación inclusiva en el marco del proyecto de investigación de Psicología Educativa sobre Psicólogos y su inserción en el campo educativo desde el año 2007 en adelante dirigido por la Mg. Cristina Erausquin en el cual participe hasta marzo 2014.

Para pensar la inclusión educativa desde una perspectiva contextualista que sitúe el problema en el escenario escolar, se hace necesario acudir a unidades de análisis que capturen esa complejidad. Baquero y Terigi (1996) proponen para la comprensión del aprendizaje escolar en situación la unidad de análisis de la actividad de la segunda generación que toman de la lectura que aplica Engeström sobre la categoría de trabajo de Leontiev (1988, citado por Baquero y Terigi, 1996) para pensar la actividad teatral[i]. Dada la concepción de la Educación Especial como modalidad[ii], mi inter-

és radica en demostrar que para poder hacerla posible en el plano de la actividad, se requiere de una mirada expandida de la misma que se acerque a la concepción de la tercera generación de la actividad tal como lo plantea Engeström (1999) posteriormente, tomando a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis. Esta herramienta me posibilita estudiar los procesos de inclusión educativa, capturando tensiones y contradicciones que se producen intra e inter sistemas de actividad de la educación común y la educación especial, del sistema educativo y del sistema de salud, o del sistema educativo y el sistema de promoción y protección de derechos, entre múltiples posibilidades.

Para la recolección de datos se utilizaron registros de observación tomados en el marco de un proyecto de investigación en el Profesorado para el Nivel inicial del Normal 6 de la Ciudad Buenos Aires, en el cual coordino los espacios de Definición institucional sobre inclusión Educativa

Sobre la Inclusión Educativa

La inclusión educativa viene planteándose como tema de agenda de la Pedagogía y la Psicología Educativa desde un enfoque centrado en los derechos de las personas con discapacidad. Junto a ello, varias disciplinas vienen ocupándose del estudio de la escuela como institución de la modernidad (Pineau, 1998) dispositivo de producción de cursos de desarrollo subjetivo (Baquero, Terigi, 1996), de inscripción simbólica de los sujetos y de construcción de lazo social (Duschatzky 2001; Frigerio, 2004). Es así que el problema de la integración escolar y las discusiones sobre la inclusión educativa se dan en el seno de un fuerte posicionamiento de la escuela a la vez que del cuestionamiento de su matriz fundacional. Podríamos entender a la inclusión educativa como un enfoque que propone una escuela para todos/as los niños, y las niñas adolescentes jóvenes y adultos generando condiciones para que esto sea posible. En el caso particular de este trabajo profundizaré los aspectos que tienen que ver con la colaboración entre sistemas para hacer posible este trabajo en el nivel inicial, trabajo político en tanto produce formas específicamente escolares de garantizar el derecho de los niños con discapacidad a la educación inclusiva. La práctica de la integración, por su parte, resulta ser una estrategia para la inclusión educativa, aquello que es visible a la comunidad y al Estado respecto de los posicionamientos y las políticas. Ambos referentes: políticas (normativas y condiciones) y proyectos singulares de integración escolar dan cuenta de la relación entre las políticas y las prácticas en tanto plantean continuidades, rupturas, tensiones y diversas formas de colaboración.

Le toca a la escuela ser parte y tomar parte de un cambio cultural. Cambio que se propició a partir de luchas generadas al interior de las organizaciones de padres/familiares y personas con discapacidad que adquirieron formas legislativas y que llegaron al terreno educativo (Eroles, 2009). En este sentido no ha sido la escuela la

institución que “ha pedido” el cambio del paradigma del cual deberá tomar parte. Este aspecto es central al momento de entender las resistencias a las prácticas de integración tanto del subsistema de educación común como del subsistema de educación especial. Frente al cambio de paradigma ambos subsistemas colaboran; adquiriendo la educación especial un formato de “modalidad” en tanto atraviesa los niveles y otras modalidades del sistema educativo a través de las configuraciones prácticas de apoyo. Estas se arman y se construyen en el escenario de las escuelas comunes y tienen como base las trayectorias escolares de los niños y jóvenes con discapacidad. En particular y como punto de partida de este trabajo, el nivel inicial constituye un ámbito propicio para desplegar la integración escolar como práctica, dadas las características de su formato y las representaciones sociales asociadas a sus funciones[iiii].

Educación inicial: campo propicio para el desarrollo de propuestas inclusivas.

El Nivel Inicial recibe a niños desde los 45 días a los 5 años, siendo en nuestro país, República Argentina, estrictamente obligatorio la sala de cinco años, acorde a lo establecido en la Ley Nacional de Educación. En el Documento Curricular de Educación Inicial (DCNI) -vigente del año 2000 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires- se divide al mismo en un primer ciclo (de los 45 días a los dos años) y un segundo ciclo que comprende a los niños desde los tres a los cinco años. El mismo sostiene que: “*Las instituciones escolares del Nivel Inicial de la Ciudad (...) se constituyen en el espacio educativo cuya misión es la formación integral de todos los niños de 45 días a 5 años, a través de la transmisión de los conocimientos, valores y actitudes culturales para el logro de una creciente participación digna y equitativa en la sociedad*” (p.18) En el mismo documento se agrega que este nivel tiene como finalidad educativa la socialización y la alfabetización.

“La educación inicial asume el compromiso de trabajar con la diversidad” (DCNI, 2000, p. 38) y señala que trabajar con la diversidad implica valor las diferencias desde un horizonte de igualdad, cuidando de no convalidar la desigualdad. Significa también, enriquecerse en las diferencias, no solamente contemplarla, sino aprovecharlas: “*el nuevo contrato de la escuela con la sociedad debería contemplar el respeto de la heterogeneidad dentro de la identidad común*” (DCNI, 2000, p. 39). La inclusión de niños con discapacidades se realiza en el marco del trabajo con la diversidad. Cabe aclarar que considerar “trabajo” y no solamente “respeto” a la tarea que se realiza para la inclusión, resulta apropiado en tanto nos permite retomar la categoría de actividad antes descripta.

Las relaciones necesarias para hacer posible la inclusión educativa trascienden el plano escolar y pueden ser pensadas, tal como lo anticipé al comienzo, a la luz de la tercera generación de la teoría de la actividad propuesta por Engeström.. Al respecto Daniels señala: “*La tercera generación de la teoría de la actividad intenta, tal como lo propone Engeström, desarrollar instrumentos conceptuales para comprender los diálogos (...) y las redes de sistemas de actividad en interacción*” (DANIELS, 2003, p.132)

Desde esta perspectiva puede decirse que educación especial, el sistema de salud, de protección y promoción de derechos por un lado y la educación común se vislumbran como dos sistemas de actividad diferentes, cada uno con sus particularidades en relación a actores que lo componen, sus objetivos, herramientas, reglas y normas.

Configuraciones de apoyo y sistemas de actividad

El sistema educativo formal desde su construcción en la Modernidad, está organizado por Cohortes teóricas que refieren a indicado-

res basados en formatos escolares clásicos que se han naturalizados en representaciones sociales e imponen único tránsito posible para la infancia. De esta manera, a través de su organización y sus determinantes, el Sistema Educativo define las Trayectorias Escolares Teóricas. Dichas trayectorias expresan “*...itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar...*” (Terigi, 2009 p.12)”. Sin embargo, en la experiencia de los niños/as se expresan de manera heterogénea, variable y contingente. Para pensar en la trayectoria educativa integral de los niños pequeños con discapacidad, se trata de precisar las Configuraciones de Apoyo a partir de la relación entre la escuela común como sistema de actividad y otros sistemas tales como el de la educación especial, o el sistema de salud o el de protección de derechos; como sistemas que brinden los apoyos y que a su vez participen en la producción de las configuraciones de apoyo como resultado de la actividad conjunta entre ambos sistemas de actividad. Se denomina entonces “configuración de apoyo a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones, que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar y contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las instituciones y los equipos. Estas Configuraciones Prácticas de apoyo que pueden adoptar los apoyos educativos incluyen la atención, el asesoramiento, la orientación. A su vez, la capacitación, la provisión de recursos y la acción coordinada, tanto como el seguimiento e incluso la investigación, constituyen las diversas formas que pueden adoptar dichas configuraciones”. (López comp., 2009, p.40)

Para pensar la inclusión educativa es necesario que varios sistemas encuentren espacios comunes y participen en zonas de construcción “interagenciales” pensadas en situación. En este sentido se refuerza la importancia de comprender a la Educación especial desde este paradigma como modalidad.

Resulta relevante y fecundo apropiarse de la unidad de análisis que propone Engeström como es la tercera generación de los sistemas de actividad que se rige por los siguientes principios: :

- 1) Sistema colectivo mediado por artefactos y orientado a objetivos: La unidad mínima de análisis es un sistema de actividad en relación con otro/s sistema/s de actividad. Las acciones individuales y grupales son independientes, pero están subordinadas y entretrejidas. Así, una configuración de apoyo requiere del armado de una propuesta para un niño en el contexto de la educación común pero articulado con otros
- 2) Multivocalidad: la división del trabajo en una actividad crea distintas posiciones para los participantes, y hace posible la existencia de actores con múltiples puntos de vista, intereses e historias. La multivocalidad se multiplica en redes de sistemas de actividad en interacción, se trata de diversidad de profesionales provenientes de diversos campos, trabajando para hacer posible la inclusión educativa, creando condiciones para ello.
- 3) Historicidad: los sistemas de actividad se conforman y transforman durante largos períodos de tiempo. Es así que en cada uno de los proyectos de integración escolar surgidos en el marco de la inclusión educativa, conviven prácticas y posicionamientos que reviven los diversos abordajes que se fueron realizando sobre las personas con discapacidad a lo largo de la historia (extinción, encierro, segregación, integración e inclusión)
- 4) Contradicciones: estas se expresan en los sistemas de actividad, como fuentes de cambio y desarrollo, entendidos como sistemas

abiertos que al introducir nuevas tecnologías u objetos provocan contradicciones que abren la posibilidad de acciones innovadoras de cambio. La inclusión educativa resulta ser un enfoque que viene a romper con las lógicas clásicas de la escuela.

5) Transformaciones expansivas: a partir de esfuerzos colectivos y organizados por superar las contradicciones acumuladas. Entonces, las experiencias en las cuales las instituciones de nivel inicial encaran proyectos de integración escolar transforman sus prácticas más allá del propósito puntual del proyecto particular. Es así que una transformación expansiva se logra cuando el objeto y el motivo de la actividad son reconceptualizados para incorporar nuevas y diversas posibilidades radicalmente más amplias que en la anterior modalidad de la actividad

Un equipo de apoyo a la integración, en un relato en el que narran acerca de sus intervenciones expresan estas transformaciones al modo del artista/artesano y su impacto de modo expansivo:

“Las configuraciones de apoyo que el niño requiera para acceder a los aprendizajes pueden cobrar múltiples formas y dependen siempre de las particularidades de ese niño y del dispositivo escolar configurado. Por eso es válido decir que resultan ser un ARTE. Un arte que se despliega con la intención humana de incluirse en el mundo de alguien, que a su vez va a ser incluido en el mundo de otros, con todo su bagaje y con sus particularidades. La idea es abrir también nuestro mundo para que en él convivan otros mundos. Estas configuraciones, pueden concretarse en la reducción de los tiempos de tarea, desmembramiento de las actividades, la organización de pequeños descansos entre tareas, la utilización de mayor cantidad de apoyos gráficos para llevar adelante las actividades, facilitación de las consignas resumiendo la información oral” [iv]

.Cuando se incluye un niño con discapacidad en un jardín común, cambia todo el nivel inicial

“Estos niños que transitan una experiencia infantil especial nos señalan la importancia de considerar en lo cotidiano, la pluralidad de infancias y de familias a las que atendemos. La complejidad y variedad de este escenario nos interpela como docentes y nos lleva a preguntarnos ¿Qué y cómo podemos brindarles a estos niños y sus familias un proyecto de integración que sea una buena oportunidad? ¿Qué estamos aprendiendo como docentes en el marco de esta experiencia? ¿Qué más necesitamos saber?” (Directora de nivel inicial)

La inclusión educativa interpela al dispositivo y las prácticas habituales. Para poder dar cuenta de la potencialidad expansiva de las prácticas de inclusión se introducirá la metáfora del péndulo de Newton. Solo a los efectos de ejemplificar cómo a través de un movimiento se produce la expansión- aun en la aparente quietud- que se extiende de manera indefinida[v]: A continuación se tomarán fragmentos de discursos que se recabaron a través de entrevistas con docentes a cargo de salas de nivel inicial, y otros profesionales de apoyo a la integración. Resulta pertinente aclarar que hasta hace pocos años, se ha utilizado la denominación “maestra/o integrador/a para nombrar al/la profesional que se incluye en la sala/grado/curso para acompañar el proceso de integración de un niño/a en la modalidad común. Esta denominación no contribuye al cambio de paradigma que se condice con lo propuesto en la “Convención de los derechos de la personas con discapacidad” ni con la mirada que apunta a pensar estas prácticas de manera expansiva, por lo que adoptaremos la denominación “maestra/ de apoyo a la integración” (MAI). Este/a profesional concurre con cierta regularidad a la escuela pero no todos los días como sí lo hace el niño/a; entendiéndose que este proceso debe realizarse institucio-

nalmente y con todos los actores, desde una lógica inclusiva se deben promover contextos que levanten las barreras al aprendizaje y participación. Por otra parte el sentido de los apoyos refiere a los enfoques socio culturales que entienden a la acción mediada en tensión irreductible con los sujetos y objetos en su contexto socio cultural. Otra figura que aparece apoyando la integración de un niño/a en particular es el acompañante personal no docente (APND) [vi], un profesional externo al sistema educativo (perteneciente al ámbito de la salud) generalmente psicoeducativo que acompaña con mayor asiduidad al niño/a (habitualmente todos los días) o el asistente celador para niños con discapacidad motriz (ACDM) que asiste en cuestiones de higiene, traslado y alimentación acorde a la patología de base del niño/a

Se utilizaron entrevistas semidirigidas que se organizaron a través de codificación de los datos obtenidos y análisis teórico con miras a la construcción de categorías. También se recogieron datos de experiencias presentadas a propósito de la organización de un encuentro de educadores/as del nivel siempre en el marco del proyecto de investigación en el ENS 6, en el cual se describieron y narraron prácticas reales de inclusión educativa.

En un momento de análisis parcial y a los efectos de dar cuenta del objeto de interés de este escrito se analizan ciertas concepciones planteadas por las entrevistadas (todas mujeres de 22 a 42 años) y por los/as autores/as de algunos de los trabajos presentados; que apuntan a:

· En cuanto a la comprensión del problema: en su mayoría queda situado en el niño con especial ponderación de su entorno familiar. *“...Creo que la integración favorece el desarrollo del niño que presenta alguna patología, ya que favorece su relación social, con sus pares, su integración debe ser acorde a las necesidades específicas del niño y tener en cuenta su maduración y no forzar al niño a que realice lo mismo que el resto de sus compañeros, así podrán verse cambios positivos en estos niños...” (APND)*

Esta concepción da cuenta -en términos de Baquero- de una comprensión “débil” de la diversidad, en la cual se entiende la alteridad como desviación de la normalidad (Baquero, 2000), a diferencia de la “versión fuerte” que apuntaría a pensar la diversidad/alteridad como definición política de la normalidad/anormalidad. Esta concepción (la “versión débil” centrada en el niño) ha sido la base de los discursos “integracionistas” de los años 80 y 90 que reforzaron la idea de la integración escolar bajo el discurso de la tolerancia más que del derecho (la “versión fuerte”). Otra particularidad es que la integración escolar, si bien se entiende discursivamente desde el derecho aparece asociada al esfuerzo de las instituciones para su logro, esta conceptualización se asocia al propio surgimiento del paradigma de la inclusión educativa, un proceso surgido más del plano social, producido por las propias personas con discapacidad y sus familias e impuesto a la escuela, a contramano de los determinantes duros del dispositivo escolar clásico

(la Inclusión) *“...Me parece muy positiva siempre y cuando el trabajo sea “realmente integrar e incluir” al niño, deben vincularse y repensársela integración y la inclusión en nuestras prácticas educativas, para hacer posible la inclusión de muchos niños como L en la escuela común. La inclusión es un derecho, pero la realidad es que muchas veces termina siendo un esfuerzo por parte de las instituciones...” (MAI)*

“...Pienso que la integración escolar ante todo es un derecho, esta buena siempre y cuando sea acompañada y se lo ayude al docente de la sala, porque incluir por incluir a un niño en la sala sin acompañamiento, no le sirve al nene y obstruye el trabajo de la docente de la sala...” (Maestra de sección nivel inicial-MS)

En cuanto a las intervenciones: se subraya la necesidad de reforzar el trabajo en colaboración, por ejemplo:

“...Sí, se trabaja con la maestra integradora. Yo planifico y a veces me ayuda para hacer algunos ajustes. Y también con el E.O.E. que viene con constancia, la asistente social que viene cada tanto y tiene entrevistas con los padres del niño. Docente, maestra integradora, la asistente de discapacitado motor, la trabajadora social y la familia...” (Maestra de Sala- MS)

A pesar de ellos, se pone especial énfasis en la importancia de la tarea del profesional o los profesionales que realizan el apoyo a la integración.

“...Yo con M empecé en marzo y obviamente que cuando estoy yo que es los miércoles es mucho mejor, es el día que mejor se porta, la seño me cuenta que los otros días cuesta, ...”(MAI)

“...Con el grupo se vincula bien, la seño lo leva bastante bien, sabe que ella es su autoridad y le hace bastante caso, a veces sí, les pega a los compañeros pero; S (la maestra) lo maneja y maneja esas situaciones, si se genera un conflicto S lo soluciona. Los chicos sí saben que yo vengo por él y por eso todas las quejas vienen a mí, tratamos que no sea así...”(MAI)

Esto da cuenta de la necesidad de pensar en unidades de análisis más complejas que la del niño “a incluir/integrar” o la clásica tríada sujeto-objeto/contenido a aprender/enseñar-docente propuesta por Chevallard (1997).

“...Todo el personal docente se involucra colectivamente en estos procesos y participa brindando su apoyo, ya sea a los niños, o a las docentes que con ellos trabajan, en las diversas situaciones que surgen desde lo cotidiano, generando un clima colaborativo que incide en el desenvolvimiento de la institución..”(En el relato de una Directora de Nivel Inicial-DNI)

“...Al jardín llegó una maestra de apoyo a la integración pero en la escuela especial quedó un equipo interdisciplinario formado por la conducción de la escuela, psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas, otras maestras integradoras, todos al servicio de pensar para el niño las mejores estrategias de intervención...”(MAI)

· En cuanto al contexto: en general aparece el nivel inicial como institución que aloja, siendo la preocupación central el paso al nivel primario.

“¿Qué pensás que va a pasar con M cuando vaya a la primaria? Va a necesitar seguramente un acompañamiento, y ahí vamos a ir viendo en su momento se verá. Lo van a volver a evaluar para ver si va a escuela común, a recuperación o a especial. Yo en Marcos no creo que termine en una escuela especial pero seguramente va a necesitar una maestra integradora...” (MAI)

De allí que surja la figura de la “permanencia” [vii] como herramienta institucional de “demora” en la inscripción en la escuela primaria. Esta estrategia impacta sobre la trayectoria escolar de los niños desde muy temprana edad como ya he definido en líneas anteriores.

“...Durante este ciclo lectivo, se continúan realizando dos de los procesos de integración que se iniciaron en 2011, mediante las modalidades denominadas “permanencia” e “inscripción fuera de edad cronológica”, dos niños transitan aún este recorrido. Estas instancias, han sido decididas en forma conjunta por los profesionales del EOE interviniente, los que atienden a los niños de manera particular, sus familias, las docentes de sala y las integradoras que acompañan a los niños en este proceso. Esta determinación nos generó dudas e incertezas, además de la idea de una enorme responsabilidad al pensar en una decisión que influye tan hondo en las trayectorias escolares...” (DNI)

En cuanto a los destinatarios de la intervención en general se en-

tiende que es el niño con discapacidad aunque también se incluye a los demás niños en algunos casos y a la relación del niño y su familia con el jardín.

“...Realizamos un gran trabajo en equipo con todos los actores institucionales y su familia. Mateo a principios del año tenía un lenguaje corporal, o sea que para establecer vínculos con sus pares, pegaba y esto ponía mal al grupo. Se le explico a sus compañeros que le pasaba a Mateo, fue un largo trabajo que hoy ha dado sus frutos, Mateo se relaciona sin inconvenientes con sus pares. Ahora se comunica perfecto con el grupo. ...yo veo muy bien la integración de Mateo. A la mañana va al Instituto Provolo de sordos y a la tarde concurre a la escuela común...”(MS)

No se observa reconocimiento explícito de los docentes como destinatarios indirectos beneficiados por este proceso. Tampoco se identifica a la familia con capacidad de brindar información acerca del niño o la niñas, más bien la familia debe recibir la información y los requerimientos del jardín aceptando las indicaciones de acompañamiento de los “especialistas”.

“...La familia influye mucho, sino hay una familia que acompañe, por más que nosotras trabajemos, tengamos la mejor voluntad, si no hay una familia que ayude no sirve de nada el trabajo. (...). La familia es muy importante no solo que colaboren, también que los lleven al tratamiento...”(MAI)

“...Es el que más necesita de la ayuda escolar para poder conducirse a futuro de un modo independiente en la sociedad. La diferencia esta en que A tiene un retraso en el habla y tendrá un tiempo de adaptación distinto y requerirá de más ayuda para poder seguir los contenidos del grupo. Nuestra tarea es acompañarlo en ese camino, de ese modo nosotros entendemos la integración...”(MAI)

· En cuanto a las “herramientas”, se destaca como principal las adaptaciones curriculares que en la mayoría de los casos son realizadas por los profesionales de apoyo.

“...Yo planifico para todos iguales, por unidades didácticas, y en el momento de dar la clase uso estrategias metodológicas para que M entienda “yo le hablo de cerca, bien claro y él me lee perfectamente los labios...” (MS)

“...Las adaptaciones las realizo en función de las posibilidades de L y de lo que decidimos con mi coordinadora, que es lo más relevante para que lo incorpore...”(MAI)

“...N realiza todos los trabajos sin problemas, yo planifico directamente en base a las capacidades del grupo. En caso de que alguno no pueda realizar alguna consigna graduó el grado de dificultad...”(MS)

“...Dentro del proyecto de la docente aplico actividades extra programáticas haciéndole hincapié en la repetición con ayuda del tacto, olfato, juegos con rimas y canciones con sonidos onomatopéyicos y otras veces indicándole dónde fijar su atención mirándolo a los ojos y acompañándolo con disponibilidad corporal. Llevo material extra para complementar las propuestas, aunque las actividades se planifican de acuerdo al Diseños Curricular. Las propuestas son las mismas para todo el grupo pero respetando los tiempos y posibilidades de Alejandro...” (MAI)

Tal como fue señalado en un trabajo anterior (Casal, Beraldo, Ali 2012) puede comprenderse que estas intervenciones tienen un potencial expansivo, propio de la unidad de análisis de la tercera generación planteada, que hace que las mismas tengan efectos no sólo sobre los procesos de integración escolar que hacen a la inclusión educativa, sino que también sobre los determinantes duros de la escolarización; que si bien en el nivel inicial se flexibilizan, existen y son precursores de la escolarización primaria posterior.

¿Puede ser pensada la inclusión de niños con discapacidad como una oportunidad para hacer que estos nuevos modos de enseñar y

aprender se aprovechen para que otros niños con y sin discapacidad aprendan y participen en la escuela? ¿Puede la propia incomodidad producir nuevos sentidos para instalar “otra práctica educativa” en el jardín que tienda más hacia el despliegue de la diversidad que hacia la “innecesaria homogeneidad”? Se trata de pensar en oportunidades para otorgar nuevos sentidos a la escolarización de niños pequeños y con ello posibilidades para hacer posible otra mirada acerca de la/s diversidad/es de las infancias en el jardín:

¿Pensás que la integración escolar es beneficiosa para todos los niños? Si, totalmente. Aprenden unos de otros y se ayudan entre sí. (Maestra de nivel inicial)

NOTAS

[i] Como ha señalado Engeström, los componentes que intervienen en una actividad consisten al menos en: sujeto, objeto/objetivo, instrumentos, reglas, comunidad, división de tareas

[ii] EL sistema educativo Argentino se organiza en cuatro niveles y ocho modalidades. La educación especial es la modalidad del sistema educativo destinada a acompañar las trayectorias escolares de las personas con discapacidad en cualquiera de los niveles y otras modalidades y se rige por el principio de la inclusión educativa (ver art 42 de la Ley Nacional de Educación)

[iii] Me refiero al formato del nivel inicial de acuerdo a las características de la escuela planteadas por Jaime Trilla, este autor describe las características de toda situación educativa en base a ciertos “determinantes duros” (Baquero Terigi, 1996): constituye una realidad colectiva, se ubica en un espacio específico, actúa en unos límites temporales determinados, define los roles de docente y discente, predetermina y sistematiza contenidos, propone una forma de aprendizaje descontextualizado.

[iv] En La integración: un desafío compartido, Trabajo presentado por el Equipo de Integración Escolar de la Escuela Especial 7 DE 19 disponible el 3 de junio en <http://armandotramas.blogspot.com.ar/2013/03/la-integracion-un-desafio-compartido.html>

[v] El **péndulo de Newton** o **cuna de Newton** es un dispositivo que demuestra la conservación de la energía y de la cantidad de movimiento. Está constituido por un conjunto de péndulos idénticos (normalmente 5) colocados de tal modo que las bolas se encuentran perfectamente alineadas horizontalmente y justamente en contacto con sus adyacentes cuando están en reposo. Cada bola está suspendida de un marco por medio de dos hilos de igual longitud, inclinados al mismo ángulo en sentido contrario el uno con el otro. Esta disposición de los hilos de suspensión permite restringir el movimiento de las bolas en un mismo plano vertical.. http://es.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9ndulo_de_Newton

[vi] La inclusión de esta figura solventada desde la Obra Social del niño se regula bajo la resolución 3034/2013 MEGCBA en la CABA. Hasta el año 2010 la incorporación de estas figuras solo se realizaba en las escuelas de gestión privada, pero por insistencia de los organismos no gubernamentales dedicados a las temáticas de discapacidad y ante sucesivos recursos de amparo se reguló su ingreso.

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2

Baquero, R. (2000) *La educabilidad bajo sospecha*, Cuadernos de Pedagogía de rosario ro 9

Casal y Roccella (2013) *Inclusión educativa: modelo para armar*. Trabajo presentado en el Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación, área temática: formación de docentes de infancia disponible en http://www.academia.edu/3169254/Inclusion_educativa_modelo_para_armar

Casal, Beraldo, Ali (2012) *Agentes Psicoeducativos e inclusión en el Nivel Inicial*. Trabajo Presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación

y Práctica Profesional en Psicología

Dubrovsky, S. (2007): *Educación común, educación especial: un encuentro posible y necesario*, disponible el 3 de junio de 2014 en http://www.porlainclusionmercursosur.educ.ar/mat_educativos/dubrovsky.pdf

Eroles, C., Fiamberti, H. (2009) *Los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. UBA. Fundación Par.cap 1

Engestrom, Y. (2001) *El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad*. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1

Frigerio, G. (2004) *La (no) inexorable desigualdad*. Mimeo para la revista Ciudadanos

Larripa, M., Erasquin, C.: *Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos en Anuario de Investigaciones Scielo*, v 14, dic 2008 disponible el 3 de junio de 2014 en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

López comp (2009): *Documento Ministerio de Educación de la Nación: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo de Argentina*.

Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) (2006) *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*, Buenos Aires, del Estante Editorial

Pineau, P. (1998): ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo [reescritura del artículo “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización” presentado en el Seminario “Historia de la Educación en Debate” noviembre de 1993, y publicado en Héctor Rubén Cucuzza (comp.): *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996

Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Trilla, J. (1985): “Características de la escuela” en *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes (Cap. 1).

Wertsch, J. (1999) “La mente en acción”, Ed. Aique. Buenos Aires.

NORMATIVA

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (2000) *Diseño Curricular para la Educación Inicial*

Ley nacional de educación 26206- República Argentina (2006)

Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad (aprobada por Ley 26379 en la Rep Argentina-2008)

ABANDONO UNIVERSITARIO EN ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. AVANCE DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Castignani, María Laura; García, María Natalia
Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo da cuenta de algunos resultados de la investigación "Abandono universitario- estrategias de Inclusión" (1) que llevan adelante las cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Dicha investigación tiene por objetivo analizar el abandono universitario en carreras representativas de las diferentes áreas de conocimiento de las facultades de nuestra universidad, según la clasificación de la Secretaría de Políticas Universitarias. Se indagan los factores predominantes vinculados al abandono y las migraciones durante los dos primeros años de los ingresantes 2011 de las carreras de profesorado y licenciatura en psicología, de esta casa de altos estudios. Se revisan por otra parte, las estrategias que implementa esta unidad académica para la inclusión y permanencia de los alumnos, con el fin de transferir los conocimientos brindados por este análisis para proponer estrategias integrales de prevención para la más adecuada inserción de los alumnos que ingresan y la re-orientación educativa ocupacional de aquellos que abandonan, a los efectos de que puedan implementar otros proyectos educativos, laborales, personales y sociales que los aparten de situaciones de riesgo que impactan en la subjetividad como una situación de exclusión.

Palabras clave

Ingresantes de Psicología, Abandono, Reorientación, Proyectos

ABSTRACT

ABANDONMENT IN COLLEGE STUDENTS CAREERS PSYCHOLOGY NATIONAL UNIVERSITY OF LA PLATA. ADVANCE OF RESEARCH FINDINGS

The present work realices of some results of the research "Academic Desertion - Inclusion Strategies" that there take forward the departments of Vocational Guidance and Preventive Psychology of the Faculty of Psychology at the National University of La Plata. The above mentioned research has for aim analyze the university abandon in representative careers of the different areas of knowledge of our university, according to the classification of the Secretariat of University Policies. There are investigated the predominant factors linked to the abandon and the migrations during the first two years of the Psychology Admitted 2011 of the careers of professorship and master in psychology, of this maisonette studies. They are checked on the other hand, the strategies that this academic unit implements for the inclusion and permanency of the pupils, in order to transfer the knowledge offered to this analysis to propose integral strategies of prevention for the most suitable insertion of the pupils who enter and the educational occupational reorientation

of those that retire, to the effects of which they could implement other educational, labor, personal and social projects that separate them of situations of risk that affect the subjectivity as a situation of exclusion.

Key words

Psychology Admitted, Abandonment, Re orientation, Projects

Introducción El presente trabajo da cuenta de algunos resultados de la investigación "Abandono universitario- estrategias de Inclusión" (1) que llevan adelante las cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Dicha investigación tiene por objetivo analizar el abandono universitario en carreras representativas de las diferentes áreas de conocimiento de las facultades de nuestra universidad, según la clasificación de la Secretaría de Políticas Universitarias. La muestra quedó conformada por cinco carreras, una por cada área: Ciencias aplicadas (Ingeniería), Ciencias básicas (Física), Ciencias de la Salud (Veterinaria), Ciencias Humanas (Psicología) y Ciencias Sociales (Abogacía). Se indagan los factores predominantes vinculados al abandono y las migraciones de los alumnos durante los dos primeros años, como así también las estrategias que implementa cada unidad académica para la inclusión o retención de sus alumnos, con el fin de realizar un análisis comparativo. A tales efectos, la selección también contempló aquellas unidades académicas que implementan para sus estadísticas el sistema SIU - GUARANI. A los fines de esta presentación se describirán las propuestas y estrategias implementadas desde la Facultad de Psicología para la inclusión y permanencia de sus alumnos, tendientes a disminuir el abandono universitario. A su vez, presentaremos algunos datos que permitieron conocer la situación académica de los 125 alumnos de la carrera de Psicología que conformaron la muestra y que se encontraban cursando su segundo año. Desarrollo Para conocer la situación académica de los alumnos seleccionados (N = 125) solicitamos, en primer lugar, a la Dirección de Enseñanza de la Facultad, los analíticos de los sujetos de la muestra. Luego analizamos el estado actual en que se encontraban, tomando como criterio de abandono aquellos alumnos que no registraban movimientos académicos en los últimos dos años. Como resultado de este análisis encontramos los siguientes datos: De los 125 alumnos, 7 de ellos, según el registro de Dirección de Enseñanza, no existían (cabe aclarar que puede haber habido confusión en el tipeo de los nombres y/o documentos). De este modo, la muestra definitiva quedó conformada por 118 alumnos (N= 118). De los cuales el 64, 4 % (N= 74) continúan con la carrera y el 35, 5 % han abandonado (N= 42). Dentro de esta última categoría, encontramos que el 15, 2%

(N= 18), fueron dados de baja de la Carrera, por no presentar la documentación respaldatoria (título analítico del secundario, entre otras) y el 20,3 % (N= 24) no cursaron materias ni rindieron exámenes finales en dos años. A continuación, realizamos entrevistas con aquellos alumnos que habían abandonado la carrera, para investigar acerca de su situación actual en cuanto a proyectos y los motivos más importantes que ocasionaron el abandono del proyecto inicial de estudiar Psicología. La entrevista se orientaba a indagar acerca de la elaboración de un proyecto alternativo y, en caso de haber realizado un cambio de carrera dentro de la propia universidad o fuera de ella, explorar cuáles fueron las dificultades o inquietudes particulares se les habían presentado. En este último caso, la muestra de desertores se vio reducida debido a que los criterios de esta investigación para considerar la deserción no contemplan las migraciones por otras unidades académicas. Encontramos que, al carecer de información sobre los contenidos e incumbencias del título y del ejercicio profesional propiamente dicho, como resultado de la inexistencia de políticas educativas que incluyan a la orientación como un eje fundamental para la elaboración de proyectos a futuro de los jóvenes en su tránsito por la escuela secundaria, muchos alumnos encontrando insatisfechos sus intereses iniciales respecto a lo que imaginaban sobre la psicología, realizaban la inscripción en otras carreras al año siguiente. A partir de las entrevistas realizadas con los alumnos mencionados, podemos caracterizar tres tipos de factores que resultaron los más recurrentes en la muestra: 1) Dificultades laborales: "Antes tenía más tiempo, ahora las circunstancias del trabajo cambiaron" (C. 40 años) 2) priorizar proyectos de planificación familiar, postergando el desarrollo profesional "Decidí apoyar a mi marido que le faltaban 2 años para recibirse de médico. Además no quiero descuidar a mis dos hijas, tengo una de 7 y otra de 9 años. Sé que ellas crecerán y él pasará muchas horas dentro del hospital haciendo guardias. Pienso retomar la carrera cuando disponga de más tiempo, por ahora no puedo ni revisar los correos por eso no respondí los mensajes" (C., 42 años). 3) desconocimiento por parte de los ingresantes de las estrategias de apoyo y acompañamiento para la inclusión y permanencia que ofrece la facultad "Me sentí solo", los del centro de estudiantes me orientaban bastante, pero tampoco tenían mucha información para darnos. No conocía el PROPER". A partir de entrevistas realizadas a referentes claves de la Facultad, así como a la Directora del Programa de Ingreso, Inclusión y Permanencia (en adelante, PROPER), pudimos tomar conocimiento sobre las propuestas que implementan, mediante este programa, para favorecer la inclusión y permanencia de los alumnos. Este programa depende de la Secretaría Académica de la Facultad, funciona desde el año que se toma la muestra para esta investigación en articulación con el Curso Introductorio a las Carreras de la Facultad de Psicología. Surge como propuesta concreta para llevar adelante una política inclusiva desde la universidad (2), promoviendo la apropiación y fortalecimiento de aquellas herramientas tanto cognitivas como socio-afectivas que favorezcan la continuidad de los estudios de sus ingresantes y de los cursantes de los primeros años. La tarea se lleva a cabo por un equipo de trabajo que en distintas instancias y a partir de diversos dispositivos concreta la recepción, abordaje y orientación respecto a las situaciones que generan la deserción de sus estudiantes. En tal sentido, son objetivos de este Programa: identificar las problemáticas vinculadas al ingreso, permanencia y egreso en las carreras de Psicología; construir dispositivos para abordar dichas problemáticas; generar y promover instancias de encuentro, comunicación y articulación entre las cátedras, a fin de favorecer las trayectorias académicas de los estudiantes. Se cuentan también entre sus obje-

tivos realizar Intervenciones en situaciones individuales y grupales desde una perspectiva preventiva, integral e institucional; coordinar, capacitar y supervisar a tutores alumnos en el marco de un proyecto de tutorías para estudiantes de los primeros años de Psicología; participar en la Comisión sobre Discapacidad de la Facultad de Psicología para generar estrategias de inclusión de las personas con alguna discapacidad; promover la comunicación con referentes de Secretarías, Direcciones, Comisiones de la UNLP y áreas/programas de las distintas unidades académicas que trabajan en los problemas vinculados al ingreso, inclusión y permanencia. Estos objetivos se concretan en diferentes actividades que se realizan sistemáticamente: talleres de lectura y comprensión de textos académicos; tutorías para alumnos ingresantes. En menor medida, se realizan orientaciones psicopedagógicas individuales a estudiantes con dificultades de aprendizaje; articulación con el programa "Volver a mirar" de Reorientación Vocacional Ocupacional del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de nuestra facultad; asesoramiento a docentes de las distintas materias de la carrera. Dentro de las acciones más sistemáticas, la primera apunta a la elaboración de estrategias metacognitivas para desarrollar capacidades de lectura y escritura académica. Los talleres no abordan textos de las asignaturas en las que los sujetos presentan mayores dificultades, sino que se trabaja sobre aquellas competencias que resultan necesarias para transitar la vida académica. La segunda estrategia, el sistema de tutorías, consiste en el acompañamiento por parte de un alumno avanzado de la carrera a un alumno que demanda ayuda al PROPER para la organización del estudio y otras particularidades relacionadas a la inserción de la vida académica. Desde este espacio se coordinan reuniones de supervisión de las tareas con los tutores debido a que las tutorías tampoco están enfocadas a trabajar sobre contenidos de las asignaturas donde los consultantes tengan dificultades. Son requisitos para ser Tutor, ser alumno regular de las carreras de Licenciatura y/o Profesorado en Psicología; haber aprobado el 50 % de las materias del Plan de Estudios de la carrera respectiva; tener promedio no inferior a 6 (seis); no haber participado del Proyecto de Tutorías previamente. La relación con las cátedras se da fundamentalmente en los primeros años a partir de casos puntuales, generalmente con los docentes que también pertenecen al curso introductorio. Con respecto a las estrategias destinadas a alumnos de años más avanzados, se realizó un relevamiento de datos sobre la situación de aquellos alumnos que adeudaban pocas materias para el egreso, que se encontraban detenidos en su trayecto académico. Estos datos fueron derivados a un programa más general de Universidad cuyo objetivo es contactar al alumno, ver cuál es la singularidad de su situación y establecer un nexo con los docentes de las asignaturas adeudadas para establecer un plan de trabajo que acompañe al alumno en el último tramo de la carrera. En cuanto al seguimiento de los alumnos que no han registrado finales rendidos, se plantea el dilema de qué estrategias utilizar para contactarlos (mail, teléfono) y hasta dónde contener o realizar el seguimiento sin trasvasar el ámbito de su vida privada. Otro elemento a destacar, es la asistencia espontánea de alumnos que han transitado con problemas por el sistema universitario durante más de 3 o 4 años. Es decir, que no sólo asisten alumnos que han ingresado en el año lectivo en curso. Otra propuesta que contempla la Unidad Académica, haciendo especial hincapié en el ingreso y permanencia de sus alumnos en situación de discapacidad, es la Comisión sobre discapacidad de la Facultad de Psicología. Dicha comisión forma parte de las Comisiones Permanentes Ad-hoc del Consejo Directivo de la Facultad de Psicología. Se enmarca en el conjunto de acciones estipuladas por la Comisión Uni-

versitaria sobre Discapacidad (CUD) de la UNLP, que funciona en forma ininterrumpida desde diciembre del año 2000 con representantes de todas las Unidades Académicas de esta Universidad. El origen de la Comisión se vincula directamente con la inquietud que la problemática de la discapacidad (temporal o permanente), generó en un conjunto de docentes y no docentes de esta casa de altos estudios. La misión principal de esta Comisión es defender el principio constitucional de igualdad de derechos, tendientes a la equiparación de oportunidades a favor de las personas con discapacidades, en concordancia con lo planteado en la Ley Nacional 26.378, que ratifica la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006). En consecuencia, son sus funciones: a) orientar, asesorar y/o propiciar condiciones equitativas para el ingreso a la Facultad de Psicología y desempeño en ella de alumnos, docentes, no docentes y graduados con discapacidades; b) propiciar en el ámbito de la Facultad acciones tendientes a favorecer la integración plena de personas con discapacidades, contribuyendo a la eliminación de barreras físicas, de acceso a la información, académicas y actitudinales que puedan obstaculizarla; y c) acompañar a estudiantes, docentes y no docentes con discapacidades en la gestión de los recursos necesarios para la implementación de ajustes razonables tendientes al logro de iguales resultados. Esta Comisión cuenta con una coordinación general, y está conformada por un representante de los distintos claustros: profesores, graduados, estudiantes y no docentes. También la integra la directora del PROPER, brindando su espacio físico para las reuniones de la Comisión y para que los diversos actores institucionales cuenten con un lugar de referencia, al cual dirigirse. Se realizan reuniones ordinarias, los primeros lunes de cada mes, y participa de las reuniones mensuales que organiza la CUD. Para favorecer la comunicación de las diversas actividades, inquietudes, sugerencias y propuestas, se cuenta con una dirección de correo electrónico como medio de comunicación institucional. Por este medio también, cada representante comunica al resto de la comisión sobre eventuales situaciones particulares que vayan surgiendo y que ameriten una reunión extraordinaria, o la presentación de alguna nota para dar respuesta algún caso puntual. Durante el año 2013 y a partir de la información recabada en el formulario de inscripción, se inició un contacto con los ingresantes que plantearon su discapacidad y necesidades a fin de ratificar y/o rectificar esa información, y se relevó la cantidad de estudiantes con discapacidad de la facultad. En ese momento el número total de alumnos fue de 28 (N= 28), 21 de los cuales eran alumnos regulares y 7 no. Dentro de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP (CUD) existe una subcomisión denominada "Áreas Pedagógicas". Esta comisión está integrada por los representantes de los distintos departamentos de asesoría pedagógica/ sistemas de tutorías de las diversas Unidades Académicas de la UNLP. El objetivo es promover acciones tendientes a garantizar el acceso a la educación universitaria con aprendizaje de calidad de estudiantes en situación de discapacidad. Se reúnen varias veces al año, para compartir las distintas estrategias que se implementan desde estos dispositivos, para que se efectúen los "ajustes razonables y necesarios" que posibiliten la inclusión de los alumnos en situación de discapacidad. Asimismo, se trabaja y asesora a los docentes para que realicen estos ajustes, teniendo en cuenta, la particularidad de cada alumno. Conclusiones A partir de los resultados encontrados hasta el momento hemos podido identificar y describir el perfil sociodemográfico educativo del ingresante a las carreras de psicología y tomamos conocimiento de las estrategias desarrolladas por esta unidad académica para la retención de su matrícula; permitiendo dar cuenta de algunos factores que

inciden en la inclusión o deserción de sus alumnos. Resta por elaborar propuestas de transferencia. Para lograrlo, se ha diseñado con el equipo de trabajo la investigación "Evaluación de estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativos-formativos", la misma ha sido aprobada y se desarrollará durante el trienio 2014-2016. Esta investigación (3) evaluará las estrategias de inclusión tendientes a disminuir el abandono universitario que se implementan en las carreras mencionadas, en el marco de nuestra universidad. Asimismo se analizarán y evaluarán otras estrategias que se desarrollan dentro del ámbito de la UNLP. Consideramos que la transferencia de los conocimientos obtenidos en este estudio permitirán modificar, optimizar, adecuar y/o crear las más apropiadas estrategias, contribuyendo a aumentar la permanencia e inclusión en otros contextos educativos formativos cuando el abandono se produzca en forma definitiva. Contribuir de esta manera, al desarrollo de nuevas propuestas programáticas globales y específicas, con el objeto de consolidar la permanencia satisfactoria de los alumnos en el sistema universitario, y a su vez favorecer el desarrollo de proyectos alternativos de estudio y/o trabajo, para aquellos alumnos que por diversas razones no pueden permanecer en él, viabilizando el derecho a una educación inclusiva y equitativa. En tal sentido, el objetivo general será evaluar el impacto de las estrategias de inclusión que la presente investigación ha dado a conocer, como así también diseñar criterios y elaborar pautas para la detección de alumnos en riesgo de abandono. Es de destacar que a través de los resultados de esta investigación, se podrá tener un mayor grado de conocimiento acerca de la efectividad de las diferentes estrategias de inclusión que se implementan en y desde las dependencias de la UNLP, aportando una fundamentación que permita evaluar las estrategias más adecuadas que se llevan adelante en la actualidad, o en su defecto considerar las variables que inciden negativamente para su modificación y mejoramiento.

NOTAS?

(1) Proyecto de investigación "Abandono universitario- Estrategias de inclusión". Acreditado por Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP. (Cód. S014). Facultad de Psicología, UNLP. Directora: Dra. Mirta Gavilán. 2010/2013. Las autoras del presente trabajo son integrantes del mencionado proyecto. María Natalia García es Esp. en Orientación Educativa y Ocupacional, Lic. y Prof. en Psicología. Docente de la Cátedra de Orientación Vocacional. Fac. de Psicología. UNLP. María Laura Castignani es Esp. en Orientación Educativa y Ocupacional, Lic. y Prof. en Psicología. Becaria doctoral del CONICET (Beca Interna de Postgrado Tipo II) con el proyecto de investigación "La Orientación Vocacional - Ocupacional en sujetos con Discapacidad Visual en la etapa de transición Escuela- Educación Superior- Trabajo". Docente de la Cátedra de Orientación Vocacional. Fac. de Psicología. UNLP

(2) Se enmarca en los lineamientos correspondientes al Plan Estratégico de la UNLP 2010-2014

(3) Proyecto de Investigación "Evaluación de estrategias de inclusión para disminuir el abandono universitario y la reorientación en otros ámbitos educativos-formativos" Acreditado por Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP. (Cód. en trámite). Facultad de Psicología, UNLP. Directora: Dra. Mirta Gavilán. 2010/2013. Las autoras del presente trabajo son integrantes del mencionado proyecto.

BIBLIOGRAFIA

Chalabe, R.; Perez, L. & Truninger, E. (2004) Reflexiones sobre la deserción universitaria. Trabajo presentado en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación. Tucumán. Argentina.

Ciano, N., Castignani, M. L & García M. N (2011). Exploración del Abandono Universitario en estudiantes de las carreras de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. 3° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Conocimientos y escenarios actuales. Tomo 4, 18- 24.

Escobar, Vielka de, y colab. (2005) Estudio para IESALC - UNESCO Estudio sobre la deserción y repitencia en la educación superior en Panamá.

Gavilán et. al. (2010). Abandono universitario-estrategias de inclusión. Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA. Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. T. 1, 527. ISSN 1667-6750

Gavilán, M. & Chá, T., (2009) Equidad y orientación: el desafío de una propuesta. En Orientación y Sociedad, 8-9, 277-284.

Latiesa, M. (1992) La deserción universitaria: Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos. Siglo XXI: Madrid.

Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata (2010-2014). Estrategia 1 Enseñanza. Disponible en: http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estrategia_1__ensenanza_pe_2010_2014.pdf

Tinto, V. (1986) Una reconsideración de las teorías de deserción estudiantil, Handbook of theory and research, Pp. 359-384, Agathon Press. New York, USA.

AUTOEVALUACIÓN DE PREFERENCIAS VOCACIONALES EN EL INGRESO EN CARRERAS PRESENCIALES Y A DISTANCIA

Chiecher, Analía

Universidad Nacional de Río Cuarto - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Argentina

RESUMEN

El trabajo toma como punto de partida resultados de investigaciones previas en las que se advierte que los motivos vocacionales se encuentran entre las causas más frecuentes del abandono de los estudios universitarios. En un marco de preocupación por realizar acciones que favorezcan el ingreso a la universidad y prevengan posibles abandonos, una de las actividades propuestas en la instancia de ingreso universitario tuvo como objetivo promover la autoevaluación de las preferencias vocacionales y valorar su ajuste con la carrera elegida. Participaron del estudio 168 ingresantes en Carreras de la Facultad de Ciencias Económicas (modalidad a distancia) y 173 ingresantes en Carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, quienes respondieron un cuestionario acerca de sus preferencias vocacionales durante la primera semana del ingreso. Los resultados muestran diferencias entre el alumnado de Ingeniería y el de Ciencias Económicas, detectándose mayor riesgo de abandono entre estos últimos dada la mayor cantidad de sujetos que informaron perfiles vocacionales desajustados con la carrera elegida. Asimismo, los resultados sugieren vinculaciones positivas entre preferencias vocacionales ajustadas a la carrera elegida y el posterior rendimiento académico. Los hallazgos destacan la importancia de promover en la instancia del ingreso la autorreflexión acerca de las preferencias vocacionales.

Palabras clave

Preferencias vocacionales, Elección de carrera, Ingreso, Rendimiento académico

ABSTRACT

SELF-ASSESSMENT OF VOCATIONAL PREFERENCES IN ADMISSION TO-FACE AND DISTANCE RACES

The work takes as its starting point the results of previous research in which it is noted that the vocational reasons are among the most frequent causes of abandonment of university studies. In a context of concern for performing actions conducive to college entrance and prevent potential dropouts, one of the activities proposed in the instance of college entrance aimed to promote self-assessment of vocational preferences and assess their fit with chosen career. Study participants were 168 entrants in Economic Sciences (distance mode) and 173 entrants in Engineering, National University of Río Cuarto, who answered a questionnaire about their vocational preferences during the first week of admission. The results show differences among students of Engineering and Economics, detecting increased risk of abandonment among the latter given the greater number of subjects who reported vocational profiles misaligned with your chosen career. Furthermore, the results suggest positive linkages between adjusted vocational

preferences and academic performance. The findings highlight the importance of promoting the instance income self-reflection about the vocational preferences.

Key words

Vocational preferences, Career choice, Income, Academic performance

1. Introducción

El abandono de los estudios en el nivel universitario es desde hace algún tiempo un tema prioritario en las agendas de investigación. La Universidad Nacional de Río Cuarto -contexto en el que trabajamos- no está al margen de la preocupación. De hecho, en dos de las Facultades en las que habitualmente me desempeño -Facultad de Ingeniería y Facultad de Ciencias Económicas- el abandono de los estudios constituye un tema que tiñe los discursos de sus actores. Estudios previos, realizados por nuestro equipo en el contexto de la Facultad de Ingeniería², han focalizado sobre este fenómeno en profundidad a partir del testimonio de más de un centenar de 'abandonadores'³ que voluntariamente accedieron a ser entrevistados con la finalidad de relatar sus experiencias de abandono (Chiecher et al, 2012; Chiecher y Paoloni, 2013; Guebara, 2013). Entre diversos resultados de interés, se encontró en estas investigaciones previas que los sujetos aludieron a motivos vocacionales como una de las principales razones que explican el abandono; esto es, un desencanto con la carrera elegida, un encuentro con una realidad que no es la que imaginaban, una desilusión por no hallar en el inicio de la carrera una satisfacción a sus expectativas. Tomando como punto de partida estos resultados -que mostraron con claridad que el abandono se produce en muchos casos por motivos vocacionales y, en general, durante los primeros meses de cursado- se estimó de crucial importancia el trabajo en el marco del ingreso universitario, con la finalidad de obtener un conocimiento profundo de las características de los estudiantes, construir así perfiles teóricos del estudiante exitoso, el estudiante en riesgo de abandono y el abandonador y obrar en consecuencia, realizando un seguimiento más personalizado de aquellos sujetos en situación de mayor vulnerabilidad. En este marco, una de las variables a las que se estimó promisorio atender es la que tiene que ver con las preferencias vocacionales de los estudiantes al iniciar sus estudios universitarios así como a su ajuste o pertinencia con la carrera elegida. Así, un estudiante cuyas preferencias vocacionales no son ajustadas a la carrera elegida, es un alumno que está desde el inicio mismo en serio riesgo de abandonar los estudios.

2. El ingreso como momento crucial para la prevención del abandono

Ingresar en la universidad exige aprendizajes diversos, que trascienden la dimensión académica, involucrando también aprendizajes estrechamente vinculados con la esfera de lo afectivo, emocional y social.

La Universidad Nacional de Río Cuarto tiene entre sus ingresantes a jóvenes de la ciudad pero, en la misma o mayor proporción, recibe también a alumnos de otras localidades de la provincia, e incluso del país. Todos los ingresantes, y en especial quienes vienen de afuera, tienen que afrontar el desafío de crear lazos afectivos con nuevos compañeros, familiarizarse con una nueva ciudad, usar transportes que no existen en su lugar de origen o que antes no habían usado (distintas líneas de colectivos por ejemplo), aprender a convivir con otros, sobrellevar el hecho de estar -en muchos casos- lejos de los seres queridos, administrar dinero, ocuparse de los quehaceres domésticos, etc. (Luján et al 2004).

La situación descrita en el párrafo precedente suele ser habitual en el marco del inicio de la mayoría de las Carreras que ofrece la institución y que son dictadas en modalidad presencial. Si pensamos en las particularidades del ingreso en la modalidad a distancia que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas, la situación de complejidad para el ingresante no es menor, pues al igual que en la modalidad presencial, implica un gran cambio y un esfuerzo de adaptación al nuevo contexto. Probablemente el alumno estudie desde su misma casa, un lugar que le es conocido y familiar, pero el desafío está en conocer y experimentar una manera de estudiar que quizás no ha experimentado nunca y en lograr relacionarse con otros (docentes y compañeros) también de una manera diferente. Más aún, la fuerte demanda de autorregulación del aprendizaje que exige ser alumno en un entorno virtual y, sumado a ello, las competencias tecnológicas que es necesario desarrollar para moverse con soltura en el ambiente educativo mediado tecnológicamente, son también importantes factores a considerar cuando estamos frente a ingresantes en carreras con modalidad a distancia (Ficco et al, 2013).

Asimismo, tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia, no es menor la implicancia de las emociones, los sentimientos y las sensaciones que acompañan este proceso de cambio en los ingresantes universitarios. Entusiasmo, alegría, curiosidad, esperanza, disfrute, temor, inseguridad, angustia, frustración y desolación, entre otros, suelen acompañar el periodo del ingreso (Paoloni y Moreno, 2013).

En este contexto de complejidad que caracteriza al ingreso en la universidad -y en el marco de un conjunto más amplio de acciones que se realizan tanto en Ingeniería como en Ciencias Económicas- se consideró de interés poner a los recién llegados en situación de autoevaluar sus preferencias o intereses vocacionales y promover la reflexión acerca de su pertinencia y ajuste con la carrera que están iniciando.

3. Los contextos del estudio. Carreras presenciales y a distancia.

Como anticipaba, el estudio fue realizado en la Facultad de Ingeniería y de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

La Facultad de Ingeniería dicta cuatro carreras, todas en modalidad presencial. En ese ámbito, codirijo el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG) que, dependiente de Secretaría Académica de la mencionada Facultad, se ocupa de relevar y analizar datos sistemáticamente provenientes de tres poblaciones: alumnos, graduados y abandonadores de Carreras de Ingeniería. Ello con el fin de proveer esos datos y análisis a la Secretaría Académica

desde donde son usados como insumos para la toma de decisiones políticas y relativas al plan de estudio de las carreras.

La Facultad de Ciencias Económicas dicta tres carreras, replicando su oferta educativa en la modalidad presencial y a distancia (esta última desde el año 2003). Especialmente en la modalidad a distancia, existe una marcada preocupación por el alto abandono de los estudios, sobre todo en los primeros meses de cursado.

En este marco de preocupación e interés de parte de ambas Facultades por realizar acciones que favorezcan el tránsito por el ingreso a la universidad y eviten el abandono, una de las actividades propuestas -tanto a los ingresantes en Ingeniería como en Ciencias Económicas- tuvo como objetivo promover la autoevaluación de las preferencias vocacionales y la reflexión acerca de su ajuste con la carrera elegida.

4. La autoevaluación de las preferencias

Si bien parece preciso aclarar que los resultados de un test o cuestionario no son en absoluto suficientes para tomar una decisión (o para cambiar de rumbo), entendimos valioso generar la oportunidad de pensar -o repensar- sobre la decisión tomada de iniciar una carrera, sea en Ingeniería o en Ciencias Económicas. Más aún, considerando que nos son pocos los sujetos que llegan a la universidad sin haber pasado previamente por un servicio profesional de orientación vocacional.

La actividad fue propuesta a ambos grupos de ingresantes en la primera semana correspondiente al periodo de ingreso, momento en que los recientes alumnos están aún a tiempo de inscribirse en otra carrera si así lo decidieran.

Se elaboró un instructivo con indicaciones y se invitó a los estudiantes a dar respuesta a un cuestionario disponible en la red⁴ -adaptado y elaborado sobre la base del conocido Test de Kuder- que proporciona información referida a aptitudes y preferencias vocacionales en diez áreas o campos ocupacionales, a saber: cálculo, científico, persuasivo, artístico, aire libre, mecánica, literario, musical, servicio social y oficina. Dentro de estos campos o áreas se incluyen una diversidad de ocupaciones y profesiones afines. Por ejemplo, el área 'aire libre' incluye carreras tales como Ecología, Geología, Ingeniería, Agronómica, Profesorado en Educación Física, Ingeniería Forestal, entre otras.

Los resultados que arroja el cuestionario, una vez que ha sido completado, son dos áreas por las que el sujeto ha manifestado mayor preferencia y dos áreas por las que ha mostrado mayor rechazo. Esto es, dos áreas por las que siente gusto o atracción y dos áreas en las que, sobre la base de las respuestas dadas, no le sería gratificante desempeñarse.

Tomando en consideración las áreas mencionadas, las Carreras de Ingeniería estarían vinculadas o tendrían pertinencia con las áreas de mecánica, cálculo y científica. Por su parte, las Carreras de Ciencias Económicas estarían inluidas en las áreas relativas a cálculo y oficina.

Si bien el sistema informa los resultados obtenidos al mismo sujeto que completa el cuestionario, se dieron orientaciones generales para su interpretación y se dejó abierta la posibilidad de que los interesados solicitaran devoluciones personalizadas e individuales.

5. Los sujetos del estudio

Participaron del estudio ingresantes en Carreras de Ingeniería e ingresantes en Carreras de Ciencias Económicas (en modalidad a distancia).

Entre los ingresantes de ingeniería, 173 sujetos dieron respuesta al cuestionario en tanto que hicieron lo propio 168 alumnos inscriptos

para iniciar alguna de las Carreras de Ciencias Económicas en modalidad a distancia.

Los perfiles sociodemográficos de ambos grupos exhiben características notoriamente diferentes. De hecho, entre los ingresantes en Ciencias Económicas la mayoría son mujeres (67%), con una edad promedio de 27 años. El 40% tiene 1 o más hijos. En su mayoría, se trata de alumnos que trabajan en paralelo al estudio, pues más del 81% de ellos se encontraba desarrollando alguna actividad laboral en el momento de iniciar sus estudios. Asimismo, es de destacar que dentro del grupo de alumnos que trabajan, el 75% lo hace más de 25 horas semanales. En cambio, entre los ingresantes en Carreras de Ingeniería predominan claramente los varones (78%) de una edad, en general, inferior a los 20 años. El 97% no tiene hijos y el 98% son solteros. A diferencia de los ingresantes en Ciencias Económicas, la mayoría no trabaja en paralelo a los estudios (93%).

6. Resultados

Los resultados obtenidos pueden abordarse desde diferentes perspectivas. Interesa aquí mostrar dos puntos de vista. Por un lado, tomar en consideración los resultados de dos grupos -ingresantes en Ingeniería y en Ciencias Económicas- netamente diferentes en cuanto a características sociodemográficas. Por otro lado, resulta interesante vislumbrar algunas vinculaciones posibles entre las preferencias vocacionales y el rendimiento en asignaturas del primer año de la carrera elegida.

6.1. Las preferencias vocacionales en ingresantes en Ingeniería y en Ciencias Económicas.

La indagación acerca de las preferencias vocacionales con ingresantes en Carreras de Ciencias Económicas (modalidad a distancia) muestra que, de los 168 alumnos que respondieron al cuestionario online, un 45% evidencia perfiles de elección que pueden considerarse sólidos, en tanto las dos áreas de preferencia que el test arroja como resultado tienen absoluta congruencia con la carrera que eligieron y están cursando. Un segundo grupo, que representa un 32% del total de estudiantes que respondieron el cuestionario, mostró preferencias combinadas o mixtas, resultando pertinente alguna de ellas con las carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas. Sin embargo, resulta llamativa la situación de un grupo bastante numeroso de alumnos (22%) que revelan preferencias por áreas que no guardan relación alguna con las Ciencias Económicas.

Dentro del grupo de ingresantes en Ingeniería los resultados mostraron algunas diferencias, sobre todo en relación con la cantidad de sujetos que exhiben preferencias desajustadas o sin vinculación con la carrera elegida. En efecto, dentro del grupo referido, un 53% informó dos áreas de preferencia vinculadas con las ingenierías, un 44% informó al menos un área de preferencia ligada a la carrera elegida, en tanto que solamente un 3% informó dos áreas de preferencia sin vinculación con los estudios en curso.

Los resultados comentados dan cuenta de ciertas características generales del grupo de ingresantes en Ciencias Económicas (modalidad a distancia) que podrían operar como factores de riesgo, avalando y anticipando las probabilidades de una alta cifra de abandonos, en tanto parece improbable que sujetos cuyas elecciones y preferencias vocacionales están alejadas del área del cálculo o del trabajo de oficina (en los que generalmente se incluyen los egresados de la Facultad de Ciencias Económicas) puedan sostener la motivación, persistencia y esfuerzo suficiente como para lograr la meta a largo plazo que implica finalizar una carrera. Nótese, sin embargo, que no pocos alumnos (22%) informaron encontrarse en esta condición.

6.2. Posibles vinculaciones entre preferencias y rendimiento

Interesa también conocer si existen vinculaciones entre las preferencias vocacionales y el rendimiento posterior en la carrera elegida. Para ello hemos tomado dos asignaturas clave del primer año de las Carreras de Ingeniería y de Ciencias Económicas, procurando analizar los perfiles vocacionales de aquellos sujetos que lograron una trayectoria exitosa en el marco de las asignaturas seleccionadas; entendiéndose por trayectoria exitosa la de aquellos alumnos que alcanzaron la condición de regularidad en las asignaturas.

Para las Carreras de Ingeniería, la asignatura clave en el primer año, aquella que más dificultades ofrece a los recientes alumnos universitarios, es la Introducción a la Física. De hecho, solamente un 21% de los ingresantes (54 alumnos) logró regularizar o promocionar la asignatura al cabo del primer cuatrimestre. Dentro de este grupo de alumnos, más de la mitad habían informado en el cuestionario de evaluación de preferencias dos áreas vinculadas con la ingeniería -esto es, un perfil vocacional sólido y ajustado a la carrera elegida- en tanto que el resto informaba al menos un área de preferencia vinculada con la Ingeniería -esto es, un perfil combinado-. Ninguno de estos sujetos que lograron un rendimiento académico satisfactorio mostró perfiles desajustados al responder el cuestionario sobre preferencias.

Para las Carreras de Ciencias Económicas (modalidad a distancia) la asignatura clave, la que ofrece más dificultad a los recientes estudiantes universitarios, es Análisis Matemático. De hecho, solo el 10% de los ingresantes lograron la regularidad en la mencionada asignatura (27 alumnos). Dentro de este grupo, la mayor parte informó perfiles vocacionales sólidos y ajustados al dar respuesta al cuestionario sobre preferencias (59%) en tanto que otro porcentaje importante (22%) mostró al menos un área de preferencia ligada con la carrera elegida. 3 de los 27 sujetos no respondieron el cuestionario sobre preferencias y solamente 2 de ellos (7%) informaron perfiles desajustados al responder el cuestionario.

Dados los resultados informados, podría destacarse la importancia de partir de una elección de carrera madura y ajustada que en cierto modo garantiza, o crea mejores condiciones, para el logro de un rendimiento académico satisfactorio.

7. Conclusiones

La investigación se centró en la problemática del ingreso y, específicamente, en la referida al abandono temprano de los estudios. Con el fin de atender al enunciado problema, se trabajó en el ingreso universitario con estudiantes de Ingeniería y de Ciencias Económicas (en modalidad a distancia). Se implementó así un dispositivo de seguimiento y de monitoreo de tales ingresantes, a través del cual se apuntó a obtener conocimiento, entre otros aspectos, sobre sus intereses y preferencias vocacionales.

Los resultados dan cuenta de ciertas características generales del grupo de ingresantes que podrían operar como factores de riesgo, avalando y anticipando las probabilidades de una alta cifra de abandonos, sobre todo entre los ingresantes en la modalidad a distancia donde se registró un alto número de sujetos cuyas elecciones y preferencias vocacionales están alejadas del área del cálculo o del trabajo de oficina.

En igual sentido, los resultados avalan posibles relaciones entre las preferencias vocacionales y el posterior rendimiento académico en la carrera. Así, un alto porcentaje de quienes lograron regularizar materias claves del primer año fueron sujetos cuyas preferencias eran completamente ajustadas a la carrera en curso.

En este marco, promover en la instancia del ingreso la autorreflexión acerca de las propias preferencias podría contribuir a que el

alumno tome conciencia de ellas, estando a tiempo aún de cambiar la decisión. Asimismo, detectar estos casos cuyas preferencias están alejadas de las carreras elegidas podría habilitar la posibilidad de contactar individualmente a cada una de estas personas y ponerlas en vinculación con profesionales idóneos para orientarlas en cuanto a los proyectos académicos y profesionales elegidos (por ejemplo, con el Área de Orientación Vocacional de la Universidad Nacional de Río Cuarto).

NOTAS

1. Analía Chiecher es investigadora de CONICET y docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Doctora en Psicología, Magister en Educación y Universidad y Licenciada en Psicopedagogía.
2. El Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados funciona en la Facultad de Ingeniería desde el año 2004. Dirigido por investigadoras en educación, se ocupa de relevar datos sistemáticamente sobre la población de graduados, estudiantes y abandonadores de carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
3. Con el término 'abandonador' se hace referencia a todo sujeto que se inscribió e inició una carrera en la Facultad de Ingeniería y que al cabo de un tiempo no mantiene la regularidad o actividad en ella.
4. El cuestionario se encuentra disponible en <http://www.tusaptitudes.com.ar/> (consultado el 21 de Febrero de 2014).

BIBLIOGRAFIA

- Chiecher, A.; Paoloni, P. y Guebara, J. (2012). Abandonadores de Carreras de Ingeniería. Motivos de abandono de los estudios y definición de nuevas metas. Documento de Trabajo nº 12. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en http://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/10_documento-final.pdf (consultado el 5/6/2014).
- Chiecher, A. y Paoloni, P. (2013). Abandonadores de carreras de ingeniería. Matices sobre el antes y el después del abandono. VII Encuentro Nacional de Laboratorios de Monitoreo de Inserción de Graduados. Universidad Tecnológica Nacional, Regional Avellaneda. Mayo de 2013.
- Ficco, C.; Chiecher, A. y Bersía, P. (2013). El ingreso en carreras con modalidad a distancia. Descripción de un dispositivo de seguimiento para identificar factores potencialmente desencadenantes del abandono. 6to Seminario Internacional de Educación a Distancia. Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t15.pdf (consultado el 5/6/2014).
- Guebara, J. (2013) Sobre la decisión de abandonar una carrera en la universidad. Motivos, nuevas metas y trayectorias de estudiantes abandonadores. Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Luján, S.; Montenegro, A.; Ponti, L.; Sánchez Malo, A.; Savino, C.; Vaschetto, R. y Vélez, G. (2004). Aprendiendo a ser estudiante universitario. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/folleto-aprendiendo-ser-est.pdf> (consultado el 4/6/2014).
- Paoloni, P. y Moreno, J. (2013). Facebook en el andamiaje socioemocional de ingresantes universitarios. Potencialidades para la conformación de comunidades online. 6to Seminario Internacional de Educación a Distancia. Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t66.pdf (consultado el 23/5/2014).
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la Universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la enseñanza Universitaria, año 2, nº 1. Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo02.pdf> (consultado el 4/6/2014).

RELACIÓN ENTRE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS Y SISTEMAS DE SIGNIFICADOS EN FOROS VIRTUALES

Cirami, Lautaro

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo exponer el plan de trabajo presentado en los concursos de Becas estímulos de UBACyT (Cod. SIGEVA 20320140100138BA) y de Becas CIN bajo el título "Evaluación de las habilidades argumentativas en foros virtuales: Relación entre la consistencia de los argumentos y los sistemas de significados". Esta investigación se propone investigar la consistencia argumentativa y los sistemas de significados presentes en las enunciaciones publicadas por alumnos en un foro virtual que acompaña la cursada presencial de la materia Psicología General (cátedra II) de Licenciatura en Psicología de la UBA. Se espera que haya mayor presencia de argumentos consistentes cuando se utilicen sistemas de significados académicos. En primer lugar se desarrollará el marco teórico del proyecto mencionado. Luego se expondrán los objetivos, los procedimientos y el análisis de información que constituyen el plan de investigación.

Palabras clave

Habilidades Argumentativas, Sistemas de significados, Foros Virtuales

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN ARGUMENTATIVE SKILLS AND MEANING SYSTEMS IN VIRTUAL FORUMS

The goal of his article is to explain the work plan submitted to the UBACyT scholarship program (Cod. SIGEVA 20320140100138BA) and to the CIN scholarship program under the title "Argumentative skills evaluation in virtual forums: relationship between the consistency of arguments and meaning systems". This project aims to investigate the relationship between the use of certain types of meaning systems (academic or informal) and the consistency of individual arguments in the enunciations of the participants of the online forums that accompany the course of General Psychology (Chair II) Degree in Psychology from the UBA. It is expected that there is more presence of consistent arguments when academic meaning systems are used. At the first time will be explained the theoretical framework. Then, will be presented the objectives, the procedures and the information analysis that make the research plan.

Key words

Argumentative Skills, Meaning Systems, Virtual Forums

INTRODUCCIÓN

La argumentación es un recurso fundamental del pensamiento y característico de la actividad académica (Monzón, 2011). A partir de esto, se puede pensar que ésta habilidad debe ser desarrollada y perfeccionada para un desempeño académico crítico. Sin embargo, en una investigación realizada con alumnos ingresantes al CBC (ciclo básico común) de la Universidad de Buenos Aires se dejó en evidencia que el porcentaje de alumnos que logran utilizar adecuadamente

sus habilidades argumentativas es mínimo (Martínez Frontera, Colombo y Lombardo, 2013). Siguiendo ésta investigación, aproximadamente la mitad de los alumnos pudieron argumentar sobre textos de opinión, no obstante, solo uno de los alumnos evaluados logró un buen desempeño trabajando sobre textos académicos.

A partir de lo dicho se puede formular la siguiente pregunta: ¿Qué dispositivos se pueden generar para poder desarrollar las habilidades argumentativas? Desde el presente escrito se propone pensar en los foros virtuales como un dispositivo posible. Si bien los medios digitales son, por lo general, utilizados como bienes de consumo, no puede descartarse un uso epistémico de los mismos. En éste caso, se puede decir que las TICs pueden ser utilizadas en los dispositivos educativos (Neri y Zalazar, 2011; Benvenaste, 2007). En el desarrollo del artículo se hará referencia a éstos modos de uso epistémicas.

El presente artículo tiene como objetivo exponer el plan de trabajo presentado en los concursos de Becas estímulos de UBACyT (Cod. SIGEVA 20320140100138BA) y de Becas CIN bajo el título "Evaluación de las habilidades argumentativas en foros virtuales: Relación entre la consistencia de los argumentos y los sistemas de significados". El mismo se realiza en el marco del proyecto UBACyT (Lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para la promoción de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar en dispositivo pedagógico-didáctico que articula enseñanza presencial, no presencial y recursos colaborativos virtuales, Código SIGEVA: 20020100100239, Dir. Dra. M. E. Colombo).

DESARROLLO

Marco teórico

Van Eemeren, Grootendosk & Henkemans (2006) definen a las habilidades argumentativas como un medio por el cual se intenta sostener un determinado punto de vista frente a otro. Por otro lado, ésta habilidad se puede caracterizar por un carácter dialógico (Van Eemeren et al., 2006; Bajtin, 2002 cit en Larraín y Freire, 2012) por el lugar central que ocupan las relaciones interpersonales en el proceso argumentativo.

El plan de trabajo se enfocará particularmente en la evaluación de la consistencia de los argumentos (Van Eemeren et al., 2006). Tomando algunos de los aportes de estos autores, se puede definir la consistencia de un argumento en función la aceptabilidad del argumento, la validez del razonamiento sobre el que descansa el argumento y la apropiada aplicación de un esquema argumentativo. Esta evaluación será posible una vez que sean descartadas las siguientes inconsistencias: 1) Lógica: se da cuando aparecen enunciados contradictorios entre sí. 2) Pragmática: se da cuando los enunciados contradicen la realidad, aún cuando no haya inconsistencia lógica.

La validez de un argumento se da a partir de la validez del razonamiento subyacente a éste. Estos razonamientos tienen que pertenecer a las formas lógicas modus ponens y modus tollens. Por último, hay tres tipos de esquemas argumentativos según las relaciones uti-

lizadas y pueden definirse brevemente del siguiente modo:

- a) Relación sintomática: Hay una marca distintiva inherente al punto de vista defendido que sirve para argumentar.
- b) Relación de analogía: se basa en la semejanza de un argumento con el punto de vista para que éste sea sostenido.
- c) Relación causal: hay una conexión de causa-efecto entre el punto de vista defendido y el argumento.

Vigotsky (2009) propone una psicología histórico-cultural en donde los procesos psicológicos se desarrollan mediados por instrumentos de nuestra cultura. Estos instrumentos, ya sean objetos (herramientas) o signos (instrumentos simbólicos) fueron construidos en la cultura y transmitidos a través de las generaciones. Desde ésta perspectiva surge una actividad mediada. Las TICs vienen a ocupar ese lugar de mediadoras para diferentes procesos. Las redes sociales son mediadoras de la comunicación interpersonal.

Por otro lado, Vigotsky (2009) plantea que las prácticas y utilización de éstas herramientas culturales van a modificar los modos de conducta de un sujeto. Es decir, afectará a los procesos psicológicos y a su desarrollo. En la misma dirección, David Corson (2000) propone que las palabras de un lenguaje, utilizados dentro de ciertos sistemas de significado, modifican: a) nuestras formas de vida, b) nuestras condiciones materiales y c) nuestras relaciones humanas. Arango (2004) define a los foros como “un escenario de comunicación por internet, donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas”. Dentro de éste escenario aparece una colaboración entre los participantes en donde se invita a la reflexión y el aprendizaje mediante la argumentación (Ahumada, 2006).

La comunicación en los foros es asincrónica, por lo tanto, propicia un lugar en el que los participantes están liberados de la inmediatez. Mediante el mismo, los participantes pueden reflexionar y organizar sus argumentos, mientras que por otro lado, puede leerse el historial de la discusión (Guzmán Cedillo et al., 2013) y de ese modo poder volver a discusiones anteriores y enriquecer el proceso argumentativo.

Arango clasifica tres tipos de foros: a) de diálogos sociales, b) de diálogos argumentativos y c) de diálogos pragmáticos; siendo los dos últimos foros académicos. La diferencia entre los argumentativos y los pragmáticos se basa en que en el segundo el diálogo tiene un fin mayor al de la discusión misma.

Actualmente, la educación académica tiene lugar en nuevos espacios de comunicación que son propicios para la formación profesional (Guzmán Cedillo, Flores Macías & Tirado Segura, 2013). Colombo (2010) se encontró con que los foros fueron facilitadores para la cooperación entre participantes de una actividad, la cual finalizó con una construcción conjunta de conocimiento.

Gonzales Alvares (2010) investigó el uso de un foro virtual para el aprendizaje de lenguaje científico teniendo buenos resultados: los alumnos mejoraron sus redacciones académicas. Por otro lado, Curone, Alcover y Martínez Frontera (2009) generaron un espacio adicional a la cursada presencial. Se ideó un foro virtual y se obtuvieron resultados positivos relacionados con la construcción de contenidos por medio del diálogo.

Por último, otra de las investigaciones que puede mencionarse tiene que ver con cómo se proyectan en los foros los modos de escritura argumentativa afectados por las diferentes prácticas. Luis Ahumada (2006) investigó diferencias en el uso de marcadores discursivos de tipo argumentativos en foros. Se analizaron argumentos de discusiones de distintas asignaturas. Los resultados indicaron que el uso de cierto tipo de marcadores tienen una frecuencia mayor o menor dependiendo de cada asignatura.

Como pudo señalarse en las menciones anteriores, los foros virtua-

les pueden funcionar como dispositivos útiles para el desarrollo de competencias académicas. A continuación se expondrá una propuesta de investigación para aportar al estudio del desarrollo de habilidades argumentativas en los foros virtuales.

Como pudo señalarse en las menciones anteriores, los foros virtuales pueden funcionar como dispositivos útiles para el desarrollo de competencias académicas.

A partir del marco teórico expresado se presentan los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se caracterizan los sistemas de significados utilizados por los estudiantes en los foros? ¿Están constituidos por conceptos académicos?
- ¿Son utilizados recursos argumentativos por los estudiantes en los foros?
- ¿Qué características presentan las habilidades argumentativas utilizadas en los foros? ¿Son argumentos consistentes?
- ¿Se ve favorecida la consistencia de los argumentos por el uso de conceptos académicos?

Plan de trabajo: A partir de los interrogantes expuestos, se desprenden los siguientes objetivos:

1- Identificar si los sistemas de significados que aparecen en las enunciaciones producidas por los alumnos en las interacciones de los foros que acompañan la cursada de la materia Psicología General (cátedra II) de Licenciatura en Psicología de la UBA presentan corpus conceptuales correspondientes a contenidos disciplinares o informales.

2- Evaluar la consistencia de los argumentos (Van Eemeren, Grootendosk & Henkemans, 2006) en las enunciaciones producidas por los alumnos en las interacciones de los foros que acompañan la cursada de la materia Psicología General (cátedra II) de Licenciatura en Psicología de la UBA.

3- Explorar la presencia de correlación entre los distintos sistemas de significados utilizados y la solidez de los argumentos presentes en los enunciados producidos por los alumnos en los foros que acompañan la cursada de la materia Psicología General (cátedra II) de Licenciatura en Psicología de la UBA.

Hipótesis: Las enunciaciones de los alumnos que participan en los foros que acompañan la cursada de la materia Psicología General (cátedra II) de Licenciatura en Psicología de la UBA tienen mayor presencia de argumentos consistentes cuando se utilizan sistemas de significados académicos.

Definición de las variables: 1) Sistemas de significados: Son un conjunto de palabras y reglas propias de determinadas prácticas de grupos sociales (Corson, 2000). A fines del presente proyecto se distinguirán dos tipos de sistemas: a) Académico y b) Informal, siendo el primero caracterizado fundamentalmente por el uso riguroso y la articulación de saberes ajenos (Padilla, Douglas & Lopez, 2010) y por el uso de conceptos propios del ámbito académico. Los sistemas de significados informales son aquellos que conforman lo que Padilla et al. (2010) definen como “argumentación cotidiana”. Los mismos se dan en contextos informales sin la rigurosidad polifónica y conceptual que demanda un contexto académico.

2) Consistencia de argumentos individuales: La consistencia de un argumento se construye a partir de que el mismo sea aceptable, que el razonamiento subyacente a éste sea válido y que el esquema argumentativo presente sea utilizado correctamente (Van Eemeren, et al., 2006). Un argumento es aceptable en la medida que responde a un hecho fáctico o a valores y juicios comunes. En caso de que ésta evaluación sea compleja, siempre se deberá recurrir a una argumentación adicional para probar la aceptabilidad.

La validez de un argumento se da a partir de la validez del razo-

namiento subyacente a éste. Estos razonamientos tienen que pertenecer a las formas lógicas *modus ponens* y *modus tollens*. Por último, hay tres tipos de esquemas argumentativos según las relaciones utilizadas y pueden definirse brevemente del siguiente modo:

- a) Relación sintomática: Hay una marca distintiva inherente al punto de vista defendido que sirve para argumentar.
- b) Relación de analogía: se basa en la semejanza de un argumento con el punto de vista para que éste sea sostenido.
- c) Relación causal: hay una conexión de causa-efecto entre el punto de vista defendido y el argumento.

Muestra: La muestra es intencional y estará compuesta por los participantes de los foros que acompañan la enseñanza presencial de la materia Psicología General (cátedra II). Se tomarán las enunciaciones publicadas por participantes que cursarán la materia el segundo cuatrimestre del 2014 y el primer cuatrimestre del 2015. Estos foros tienen lugar en la plataforma del campus virtual <http://www.campuscitep.rec.uba.ar/> utilizado por la cátedra como una herramienta más para la enseñanza de los contenidos curriculares de la materia.

Es preciso destacar que los alumnos que cursan la materia Psicología General, son alumnos que aún están en primer año de la carrera Licenciatura en Psicología. Muchos de ellos son recién ingresantes, por lo que se está ante alumnos que están teniendo un primer acercamiento a los conceptos y a los modos de construcción de conocimiento científico.

Proceso de relevamiento de datos:

- 1) Se hará una recopilación diaria de las enunciaciones de los participantes del foro mencionado publicados durante el desarrollo del segundo cuatrimestre del 2014.
- 2) Se identificarán las enunciaciones argumentativas.
- 3) Se identificará si estas enunciaciones argumentativas pertenecen a sistemas de significados académicos o informales.
- 4) Se evaluará la consistencia de las enunciaciones argumentativas identificadas.
- 5) Se correlacionará la consistencia de los argumentos presentes en las enunciaciones producidas por los participantes del foro con los tipos de sistemas de significados utilizados en los mismos.

Análisis de la información: Los sistemas de significados presentes en las enunciaciones de los alumnos que participan en los foros tomarán los siguientes valores:

- 1) De tipo Académico: En caso de que haya un uso riguroso y articulado de saberes ajenos y de conceptos propios del ámbito académico.
- 2) De tipo Informal: En caso de ausencia de polifonía e insuficiencia de conceptualización. Serán propias de este tipo las enunciaciones que expresen exclusivamente opiniones.

Por otro lado, para evaluar la consistencia de los argumentos individuales presentes en las enunciaciones de los alumnos que participan en los foros se utilizará un plan de categorías. El mismo se desprende de la evaluación de la argumentación que propone Van Eemeren et al (2006) y se plantea en las siguientes dos categorías:

- 1) Consistencia global: En un primer lugar se deben evaluar globalmente las enunciaciones argumentativas. Se presentan las siguientes subcategorías: a) Lógica y b) Pragmática
- 2) Consistencia de los argumentos individuales: Una vez comprobada la consistencia global se pasará a analizar los argumentos individualmente y presentan la siguiente subcategoría: a) Aceptabilidad, b) Validez y c) Esquema argumentativo.

De este plan de categorías se desprenden los siguientes puntajes para medir las enunciaciones argumentativas de los alumnos:

- a) 0 (cero): El enunciado argumentativo no presenta consistencia

global.

b) 1 (uno): El enunciado argumentativo presenta consistencia global pero sus argumentos individuales son inconsistentes.

c) 2 (dos): Los argumentos individuales presentan uno o dos tipos de inconsistencias.

d) 3 (tres): Los argumentos individuales son consistentes.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de lo desarrollado, se puede decir que utilizando la tecnología como un bien de conocimiento (Neri & Zalazar, 2011; Benveniste, 2007), se puede generar un dispositivo que promueva el intercambio entre los participantes de un determinado dispositivo pedagógico. Este intercambio actuaría en una zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 2009) de modo que se generaría un trabajo cooperativo para el desarrollo de habilidades académicas.

Investigar las habilidades argumentativas en los foros virtuales que acompañan una cursada presencial permitiría dar cuenta de las características de la interacción de los participantes. Por otro lado, se daría lugar a conocer cómo los alumnos sostienen un punto de vista, con qué recursos cuentan y, fundamentalmente, qué sistemas de significados atraviesan sus discursos y si éstos afectan sus habilidades argumentativas.

Desde el marco del proyecto presentado en los concursos a beca mencionados, se espera que las enunciaciones de los alumnos que participan en los foros que acompañan la cursada de la materia Psicología General (cátedra II) de Licenciatura en Psicología de la UBA tienen mayor presencia de argumentos consistentes cuando se utilizan sistemas de significados académicos.

La puesta a prueba de ésta hipótesis tiene como objetivo aportar evidencia útil para trabajar en la producción de nuevos dispositivos pedagógicos que promuevan el desarrollo de las habilidades argumentativas académicas.

BIBLIOGRAFIA

Ahumada, L. (2006) El discurso académico argumentativo de los estudiantes universitarios en los foros de discusión de un campus virtual: Análisis del uso de marcadores discursivos. *Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso* vol. V (1) 2006 [pp. 7 - 22]

Arango, M. L. (2004). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. Anexo 1. Bogotá: Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. LIDIE. Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación. Recuperado el 28 de mayo de 2009, de: <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>.

Benbenaste, N. (2007) El empleo jugado al ajedrez. *Revista Leonardo Da Vinci*. Ed UNLZ. BsAS

Colombo, M. E. (2010) Tesis doctoral La Interacción Humana Mediada por Computadoras. CMC y Pensamiento Crítico en la Educación Universitaria. Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la U.B.A. Defensa de tesis doctoral: 30-09-2010. Calificación: Sobresaliente con recomendación de publicación. Libro General de Grados N° 202, Folio 212, con el número 1425. UBA.

Curone, G.; Martínez Frontera, L. & Alcover, S. (2009) Construyendo nuevos espacios para la apropiación del conocimiento científico en el ámbito universitario. Presentado en Segunda Jornada de intercambio y reflexión del CBC. Ciclo Básico Común, Sede Drago. UBA. Buenos Aires, 24 de octubre de 2009.

Corson, D. (2000). Vocabulario y memoria colectiva. En: Rosa, A., Bellelli, G., Bakhurst, D. (Eds.) *Memoria colectiva e Identidad Nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Gonzales Alvarez, L. M. de G. (2010). El aprendizaje del lenguaje científico en un foro virtual. *Científica*, Vol. 14 Núm. 1, enero-marzo 2010, pp. 3-8, ISSN 1665-0654. Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Instituto Politécnico Nacional, México.

Guzmán-Cedillo, Y. I.; Flores Macías, R.; Tirado Segura, F. (2013) Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de psicología*, 2013, vol. 29, n° 3 (octubre), 907-916

Larraín, A.; Freire, P. (2012). El uso de discurso argumentativo en la enseñanza de ciencias: Un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII-Diciembre-Sin mes, 133-155.

Monzón, L. A. (2011). Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 41-54.

Martínez Frontera, L. C.; Colombo, M. E. & Lombardo, E. (2013) Evaluación de las producciones argumentativas escritas de los alumnos ingresantes a la universidad. *Memorias del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XX Jornadas de Investigación: "El Cuerpo y la Psicología. Su dimensión virtual, biológica, como lazo social. Prácticas Contemporáneas"*, Buenos Aires, Argentina.

Neri, C. & Fernández Zalazar, D. (2011) Bienes de conocimientos, bienes de consumo. En *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. p. 252-255. Buenos Aires, Facultad de Psicología (UBA)

Padilla, C.; Douglas, S. & Lopez, E. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En *La renovación de la palabra*. Tucumán: Castel y Cubo. Extraído, 18-8-2013, de: http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Padilla_y_otros_139_CSAL12.pdf

Van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2006) *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.

Vigotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 1ª ed. - Buenos Aires: Crítica.

LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Y EL MODELO EDUCACIONAL DE SUGATA MITRA: HACIA UN USO EPISTÉMICO DE LAS TICS EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN

Cirami, Lautaro

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo plantear una articulación posible entre el modelo de aprendizaje propuesto por el investigador contemporáneo Sugata Mitra (1952- Actualidad) y los aportes realizados por Lev Semiónovich Vigotsky (1896- 1934) en las primeras décadas del siglo pasado. Desde éste trabajo se presenta la dificultad por definir y poner en práctica estos conceptos en el modelo educativo actual. Por lo tanto se contextualiza a la educación en un modelo industrialista (Benvenaste, 2007; Neri, 2011) y de reproducción social (Foucault, 1990 y 1992). Desde el contexto planteado, se trae a escena a dos autores que rompen esta línea de pensamiento. Por un lado, Vigotsky (1930) plantea una actividad mediada por los instrumentos de nuestra cultura y una zona de desarrollo próximo. Por otro Sugata Mitra (2013) propone una educación auto-organizada sin la presencia de un instructor experto. A partir del desarrollo de las teorías de cada autor, se expondrá la articulación teórica entre ambos autores en donde la interacción entre pares, actuará en una zona de desarrollo próximo. A partir de la acción en la ZDP, se generará un aprendizaje beneficioso para los participantes de la tarea en cuestión.

Palabras clave

TICs, Educación, Aprendizaje social

ABSTRACT

ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT AND THE EDUCATION MODEL OF SUGATA MITRA: TOWARDS AN EPISTEMIC USE OF ICTS IN THE EDUCATION SYSTEM

The goal of this article is to set out a possible joint approach between the learning styles propounded by contemporary researcher Sugata Mitra (1952- present day) and the contributions by Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934) in the first decades of the twentieth century. This research acknowledges the difficulties of defining and put these concepts into practice in the current education model. Therefore, education is situated inside an industrialist model (Benvenaste, 2007; Neri, 2011) and social reproduction (Foucault, 1900 & 1992). In this context, we see the emergence of two authors that depart from this line of thought. On the one hand, Vigotsky (1930) poses an activity mediated by our cultural artifacts and zone of proximal development. On the other hand, Sugata Mitra (2013) propounds a self-organized education, without the presence of an expert instructor. From these two ideas a possible approach is propounded where peer interaction, act in a zone of proximal development will be discussed. From the action in the ZPD, a benefit for the participants of the learning task at hand will be generated.

Key words

ICTs, Education, Social Learning

INTRODUCCIÓN

“Cada estudiante es a la vez alumno y maestro.”

(Mitra, 2013)

La escuela se presenta como una institución validadora de conocimiento (Neri, 2011) a través de dispositivos de disciplinamiento (Foucault, 1990 y 1992) que descansan sobre una lógica taylorista-fordista (Neri, 2011; Benvenaste, 2007). De éste modo se puede hacer una analogía entre el modelo industrial de producción mercantil y los modelos educativos. En ambos ámbitos se presenta lo que Foucault (1926- 1984) denomina a lo largo de su obra “disciplinamiento de los cuerpos” y Biopolítica, conceptos que aluden a dispositivos de control y reproducción social. Desde los conceptos mencionados se considera al modelo educativo actual como modelo educativo industrialista (Neri, 2011)

Las TICs ingresan al sistema educativo como instrumentos facilitadores para la enseñanza. Sin embargo, cabe preguntarse si es realmente un bien de conocimiento, o es un bien de consumo (Benvenaste, 2007; Neri, 2011). De ser considerado como una herramienta de conocimiento se espera una producción epistémica que vaya más allá de las lógicas del mercado. Por el contrario, las TICs ingresan al modelo educativo dentro de una lógica de reproducción social, siendo éstas bienes de consumo.

La computalización propone la formalización de actividades para que puedan ser llevadas a cabo por una máquina (Benvenaste, 2007). En esta dirección se invita a pensar la tecnología en el aula según su uso y no según su sola presencia, dando lugar a la posibilidad de dispositivos innovadores, y no reproductores, en el área educacional. Las preguntas no sólo descansan sobre las TICs, sino que también deben recaer sobre el rol del docente. ¿Es éste formalizable? ¿Presenta un rol necesario? ¿O bien, puede ser reemplazado por una computadora? No es el objetivo de éste trabajo desarrollar estas preguntas, pero si se puede proponer lo siguiente: En la medida que el docente se aleje del rol de reproductor de contenidos, y ocupe un lugar como disparador para una construcción epistémica, se alejaría de esta idea teórica de “formalizar al docente”.

Desde el presente trabajo se tomará una posición histórico-cultural para abordar a la tecnología. De éste modo, la computadora es una herramienta mediadora de la cultura. El concepto de actividad mediada es propuesto por Vigotsky (1930) y hace referencia a que los procesos psicológicos de un sujeto se apoyan sobre los herramientas producidas por nuestra cultura; en éste caso, la computadora sería mediadora en la actividad de aprendizaje.

Sugata Mitra ha realizado diversos estudios transculturales sobre la inserción de las computadoras para un uso epistémico. Sus experiencias desarrolladas en sectores de recursos limitados en India se han expandido a las aulas en distintos países, dejando como saldo interesantes resultados. El objetivo del presente trabajo es articular el modelo propuesto a través de las experiencias realizadas por Sugata Mitra y los aportes realizados por Vigotsky en el ámbito educacional.

DESARROLLO

Vigotsky y la zona de desarrollo próximo: A principio del siglo XX, mientras Piaget y Freud, entre otros pensadores fundamentales para la construcción de la psicología, elaboraban sus respectivas teorías y métodos, en Rusia se gestaba un camino con un desarrollo de gran potencial. Lev Semiónovich Vigotsky (1896-1934) estudió el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y construyó una psicología cultural. A partir de la misma, se desprende el modelo de la actividad mediada por las herramientas y signos de nuestra cultura. Estos instrumentos mediadores son producidos por nuestra cultura y transmitidos de generación en generación para mediar nuestras acciones.

La psicología planteada por Vigotsky, es completamente viable para pensar las relaciones entre las tecnologías y los sujetos. Las TICs son mediadoras para la realización de infinidad de acciones. Por otro lado, el lugar de mediador puede ser ocupado por otro sujeto u otro proceso psicológico, dando la posibilidad de un planteo interpersonal e interfuncional de la actividad mental (1930).

Vigotsky (1930) plantea que la internalización de los procesos psicológicos se da en una ley de doble formación: por un lado a) en un nivel interpersonal (social), y por otro b) en un nivel intrapersonal (individual). En esta dirección, el autor ruso propone un nuevo modo de abordar el proceso de desarrollo y aprendizaje: La zona de desarrollo próximo (ZDP).

En "*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*" (1930), el autor construye el concepto de la ZDP. En primer lugar, problematiza la relación entre desarrollo y aprendizaje postulando que ambos constructos se dan en interrelación. Luego, delimita dos niveles evolutivos siendo el primero el "nivel evolutivo real", que no es otra cosa que los procesos que el niño puede hacer por sí solo. El segundo nivel, es aquel proceso que un sujeto lo puede llevar a cabo sólo con ayuda de otro (experto o no). Este nivel es una zona de aprendizaje potencial, es la zona de desarrollo próximo:

"No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro más capaz."

(Vigotsky, 1930, p. 133)

Los sistemas auto-organizados de educación: Sugata Mitra propone la intervención de la computadora en la enseñanza. Comienza sus experiencias en Kalkaji, India, donde construye un Kiosko con una computadora con acceso a internet en un espacio público de una zona de bajos recursos económicos (Mitra, 2013; Mitra, Dangwal, Jha & Chatterjee, 2005). Se encontró con que muchos niños, la gran mayoría sin conocimientos previos sobre informática, lograron con facilidad realizar acciones con la computadora. Los niños aprendieron, sin instrucciones, a navegar en internet, utilizar el Paint, jugar, entre otras acciones. A partir de ésta experiencia, se colocan computadoras en los patios de escuelas, con resultados similares:

"El primer niño que llega comienza a navegar en ocho minutos. Esta era la primera vez que veía una computadora. Les enseña a navegar

a 70 días en un día."

(Mitra, 2013, p. 63)

Se puede registrar un primer quiebre con el modelo industrialista de educación: Los niños aprenden entre ellos, el rol de instructor lo ocupa un alumno. Entonces aparece como primer factor fundamental en el modelo de Sugata Mitra la interacción entre los alumnos. A partir de aquí, el autor propone dos pilares fundamentales: a) Modelo "4 a 1" y b) la educación mínimamente invasiva (Mitra, 2013; Mitra y Rana, 2001)

El primer pilar planteado descansa sobre la premisa de que haya una computadora cada cuatro alumnos. Surge la siguiente pregunta: ¿Por qué no una computadora por alumno? El autor propone que los sujetos aprenden a partir de la interacción entre ellos. Es desde el intercambio entre pares donde se construyen los conocimientos. En una tarea entre cuatro participantes puede haber quienes tengan más conocimientos sobre ciertos objetos que otros, lo cual abre paso a un aprendizaje colaborativo. Puede que en la discusión por realizar una tarea, algunos detecten soluciones posibles, o bien cada uno sumar desde sus propios conocimientos. Esta interacción permite una estructura auto-organizada que será explicada más adelante.

El segundo pilar propuesto por Sugata Mitra, es la educación mínimamente invasiva (Mitra, 2013; Mitra y Rana, 2001) que no propone otra cosa que dejar que los alumnos (o participantes de una tarea) construyan por sí solos su propio aprendizaje. Las experiencias del autor hacen énfasis en no dar instrucciones a los chicos que están aprendiendo; ellos solos, mediante la interacción, lograrán aprender. A partir de esta premisa, Sugata Mitra (2013) explica que el aprendizaje es un sistema auto-organizado. El autor desarrolla que los sistemas conectados tiene la particularidad de que el estado todos los elementos del sistema se ven afectados por cada uno de ellos, formando, de éste modo, patrones periódicos. De aquí se desprenden dos requisitos para la formación de sistemas de auto-organización de educación:

a) "*El estado de cada una de las personas que aprende se vea afectado por los estados pasados inmediatos de los demás (es decir, aprenden como grupo).*" Y b) "*el grupo de aprendizaje conectado debe tener una visión común del futuro de cada uno de los miembros.*"

(Mitra, 2013, p. 225)

Siguiendo los aportes de Sugata Mitra, la intervención del docente debe ser mínima, hasta por momentos parece innecesaria. Entonces, ¿Dónde queda el rol del docente? Sugata Mitra comenzó a diseñar lo que llama "granny cloud" (nube de abuelas), siendo este un dispositivo virtual de docentes motivadores. La motivación da confianza y genera interés en los alumnos. De éste modo, se propone un maestro motivador, generador de preguntas y que sea mínimamente invasivo, es decir, que deje que los alumnos puedan construir entre ellos el aprendizaje.

CONSIDERACIONES FINALES

Vigotsky y Sugata Mitra: Una articulación posible: El modelo aprendizaje auto-organizado, explicado anteriormente, está en plena relación con el concepto de zona de desarrollo próxima propuesto por Vigotsky. Cuatro chicos inexpertos pueden colaborar entre ellos para resolver una tarea que individualmente no podrían concretarla.

Sugata Mitra no hizo otra cosa que explotar el concepto de ZDP y a la computadora como artefacto mediador promoviendo una construcción epistémica a partir de la interacción entre pares. Esta construcción se da mediante la interacción entre pares. El intercambio enriquece el proceso de realización de una tarea ya que entre varios sujetos se pueden proponer diferentes alternativas, detectar errores, o aportar conocimientos previos propios de cada sujeto.

La colaboración es fundamental, así como también lo es la comunicación. Tanto en Vigotsky como en Sugata Mitra, las relaciones interpersonales entre los participantes de determinada tarea es necesaria para una construcción epistémica.

Desde ésta articulación se puede concluir que los modelos de los autores desarrollados posibilitan y enriquecen el desarrollo de los aprendizajes potenciales de un sujeto. Mediante éste proceso, se puede determinar un estatus de bien de conocimiento a la computadora ya que esta multiplica las posibilidades de producción del alumno en lugar de reducirlas a una reproducción.

Por último, se puede agregar algo referido al rol del docente. Que haya un modelo de aprendizaje mínimamente invasivo no significa que el docente es una figura obsoleta, sino que éste deberá superar su lugar de “dador de conocimiento” y buscar modos de intervenir para poder explotar la construcción que los alumnos pueden hacer entre pares. Este maestro debería detectarlas características de la ZDP del grupo de alumnos y proponer actividades que impulsen el desarrollo de ese aprendizaje potencial.

BIBLIOGRAFIA

Benbenaste, N. (2007) El empleo jugado al ajedrez. Revista Leonardo Da Vince. Ed UNLZ. BsAS 2007

Foucault, M. (1992): *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo xxi Editores. Ilvic, I. (1999) Lev Semiónovich Vigotsky. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 3-4, 1994, págs. 773-799.

Mitra, S. (2013) El hueco en la pared. *Sistemas auto-organizados en la educación*. Buenos Aires: Editorial Fedun.

Mitra, S. & Rana, V. (2001) Children and the Internet: Experiments with minimally invasive education in India. *The British Journal of Educational Technology*, volume 32, issue 2, pp 221-232.

Mitra, S.; Dangwal, R.; Jha, S. & Chatterjee, S. (2005) A model of how children acquire computing skills from “Hole in the Wall” computers in public places. *Information Technologies and International Development Journal*, Summer 2005, Vol. 2, No. 4, 41-60.

Neri, C. & Fernández Zalazar, D. (2011) Bienes de conocimientos, bienes de consumo. En *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. p. 252-255. Buenos Aires, Facultad de Psicología (UBA)

Vigotsky, L. S., (1930). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 1ª ed. - Buenos Aires: Crítica, 2009.

ESTRÉS Y CEFALEAS VASCULARES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Combes, Julieta; Sarubbi De Rearte, Emma; Castaldo, Rosa Inés; Chirre, Adrián Eduardo

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Se ha establecido una fuerte relación entre el estrés y las cefaleas vasculares. Entre los condicionantes del rendimiento académico de los estudiantes universitarios se mencionan los altos niveles de estrés. El objetivo de este trabajo es analizar la relación entre el estrés y las cefaleas vasculares en estudiantes universitarios. Se describen cuáles son los condicionantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con el estrés, luego se explica cuál es la relación que existe entre las cefaleas vasculares y el estrés, se jerarquiza la importancia epidemiológica de las cefaleas en la población estudiantil y el impacto de estas patologías en el rendimiento académico y la salud de los estudiantes universitarios. Se concluye que es necesario conocer la prevalencia de las cefaleas vasculares y los niveles de estrés en los estudiantes de las distintas carreras de la Universidad Nacional de Tucumán para lograr un diagnóstico precoz y un tratamiento adecuado.

Palabras clave

Estrés, Cefaleas Vasculares, Estudiantes Universitarios

ABSTRACT

STRESS AND VASCULAR CEPHALEAS IN UNIVERSITY STUDENTS

A loud relation between the stress and the vascular cephalaeas have been established. Enter the contributing factors of the academic performance of the university students they mention the tall levels of stress. The aim of this project is examining the relation between the stress and the vascular cephalaeas in university students. Describe him which ones are the contributing factors of the academic performance in university students and his relation with the stress, next it understands which one the relation that exists between the vascular cephalaeas and the stress, is the epidemiologic importance of the cephalaeas in the student population and the impact of these pathologies in the academic performance and the university students' health are hierarchized. It is concluded that it is necessary to know the prevalence of the vascular cephalaeas and the levels of stress in the students of the different races of Tucumán's National University to achieve a precocious diagnosis and an adequate treatment.

Key words

Stress, Vascular Cephalaeas, University Students

Introducción

Los estudiantes universitarios son los futuros profesionales que serán base del desarrollo económico y social del país por lo que deben egresar aptos en un conjunto de factores cognitivos, afectivos y actitudinales que les permita adaptarse al contexto laboral y social. Por esto, es necesario conocer en forma detallada qué factores les favorecen para mejorar su calidad de vida estudiantil y también su rendimiento académico (González Jaimes, 2013, 137 y 138).

El estrés es una reacción adaptativa del organismo ante las demandas de su medio (Selye, 1956). Es una condición natural que experimenta el ser humano cuando está excesivamente ocupado o cuando se encuentra bajo presión. Puede causar diferentes tipos de efectos: uno, positivo, cuando el nivel de estrés es bajo, y uno negativo cuando es muy alto. Las respuestas al estrés se pueden manifestar tanto en forma fisiológica como psicológica (Ancer Elizondo, Meza Peña, Pompa Guajardo, Torres Guerrero y Landero Hernández, 2011). El estrés es un constructo ampliamente estudiado por la psicología debido al gran impacto que tiene en la conducta y la salud de las personas.

Se ha establecido una fuerte relación entre el estrés y las patologías vasculares, especialmente las cefaleas. Los estudiantes universitarios muestran una alta prevalencia de cefaleas que altera su rendimiento académico y físico, motiva ausentismo y modifica su estado de ánimo.

A continuación se establecen cuáles son los condicionantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con el estrés, luego se explica cuál es la relación que existe entre las cefaleas vasculares y el estrés, la importancia epidemiológica de las cefaleas en la población estudiantil según diversos estudios y el impacto de estas patologías en el rendimiento académico y la salud de los estudiantes universitarios.

Desarrollo

1. Estrés y condicionantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios

Toda universidad tiene como objetivo el éxito académico de sus estudiantes. Las deficiencias en el ambiente universitario se pueden manifestar bajo las formas de rendimiento académico bajo y el abandono de la universidad por el estudiante. Las diferentes carreras demandan en sus estudiantes una dedicación con la máxima exigencia propia de cada profesión. Se requiere de algunos atributos personales: integridad, responsabilidad y madurez, entre otros. Es así que cumpliendo con estas condiciones, los estudiantes logran formarse como profesionales competentes (Jara, Velarde, Guerra, Gordillo, León, Arroyo y Figueroa, 2008).

El **rendimiento académico** es la capacidad de respuesta que tiene un individuo a estímulos, objetivos y propósitos educativos previamente establecidos. Es también la expresión que permite conocer la existencia de calidad en la educación a cualquier nivel. Un rendimiento académico bajo, significa que el estudiante no ha adquirido de manera adecuada y completa los conocimientos, que no posee las herramientas y habilidades necesarias para la solución de problemas referentes al material de estudio. El fracaso del estudiante evidencia una dramática realidad que afecta a toda la comunidad educativa: alumnos, padres, profesores y por ende, al conjunto de la sociedad (Jara et. al, 2008, 194, citan a García Cruz, Guzmán y Martínez, 2006). El rendimiento académico bajo del estudiante

universitario generalmente se encuentra relacionado con múltiples factores: familiares, académicos, económicos, sociales, culturales. Y si dichos factores permanecen por largo periodo sin ser resueltos, **terminan afectando la integridad biopsicosocial del alumno**, que se manifiesta con déficit de su atención, dificultades en la memoria, atención y concentración, rendimiento académico bajo y una escasa productividad del alumno (Jara et. al, 2008,194, citan a de Espinola, 1990 y a Fergusson, James y Madeley, 2002).

Al delimitar los factores que inciden el éxito o el fracaso escolar, no es extraño encontrar muchas dificultades debido a que los factores personales, socioeconómicos y educativos constituyen una red fuertemente entrelazada. Los factores que inciden en el éxito o el fracaso escolar son los **condicionantes del rendimiento académico** que se encuentran divididos en los de tipo personal y los de tipo contextual. Entre los factores personales del estudiante que afectan su rendimiento académico se encuentran: la carencia de estrategias y hábitos de estudio, la autoestima moderada a baja, afecciones físicas que merman su salud, trastornos de personalidad, inteligencia deficiente y escasa expresión de emociones. Entre los factores contextuales, se mencionan el nivel socio-económico bajo, residencia en zonas urbano marginales y el no tener vivienda propia. Los estudios que entrelazan los condicionantes personales y contextuales, **hacen referencia a altos niveles de estrés**, percepción de pobre apoyo social, deficientes habilidades comunicativas y de asertividad (González Jaimes, 2013, 136).

El estrés es la respuesta fisiológica, psicológica y de comportamiento de un sujeto que busca adaptarse y reajustarse a presiones tanto internas como externas. Hans Selye creó el concepto de **reacción general de adaptación al estrés** que consta de tres fases: 1. Fase de reacción de alarma, movilización de todas las facultades del organismo 2. Adaptación. La reacción de estrés se dirige hacia el órgano mejor capacitado para suprimirlo y 3. Agotamiento de este órgano o función. El estrés es una reacción del organismo para que se adapte a un esfuerzo corriente. Pero, **la sobrecarga de situaciones estresantes puede llevar a consecuencias negativas**, ya sea a enfermedades médicas (enfermedad coronaria, úlceras, hipertensión arterial, enfermedades alérgicas, diabetes, infecciones, cefaleas) o bien psiquiátricas (depresión, ansiedad)

La etiología del estrés es multifactorial pues depende de la interacción de mente-cuerpo y de un ambiente psicosocial y académico que ejerce gran influencia (Marty, Lavin y Figueroa, 2005, 30). Es frecuente referirse a los mecanismos de adaptación del sujeto en términos de **estrés académico, cuando las demandas del medio se originan en el contexto de un proceso educativo** (Pulido Rull, Serrano Sánchez, Valdés Cano, Chávez Méndez, Hidalgo Montiel y Vera García, 2011). El estrés estudiantil está asociado al ritmo y las demandas académicas del estudiante universitario. Es importante para las instituciones educativas conocer los niveles de estrés académico en sus estudiantes puesto que el estrés se ha asociado a la depresión, enfermedades crónicas, enfermedades cardíacas y fallas en el sistema inmune y complementariamente, al fracaso escolar y a un desempeño académico pobre (Pulido Rull; Serrano Sánchez; Valdés Cano y et al., 2011).

2. Cefaleas vasculares y estrés

Es muy directa la relación que existe entre la **cefaleas vasculares y el estrés**. La corteza cerebral permite las funciones cerebrales superiores que dan lugar al arte, las ciencias, el conocimiento y el lenguaje. Es decir, todo lo sublime, único y humano que nos ubica por encima de otros animales de la escala zoológica (Iguzquiza, 1994, 173). A la vez, existe la influencia del neocortex sobre estruc-

turas anatómicas más antiguas que condicionan el desarrollo de conductas y respuestas que a veces actúan negativamente sobre nuestro sistema vascular, fundamentalmente cardíaco y cerebral. El estrés tiene efectos devastadores en todos los estratos sociales sobre todo en países industrializados donde la competencia despiadada y el ansia de poder se hacen una forma de vivir. La respuesta anómala al estrés puede darse en un sujeto indemne, sin lesión orgánica. Sin embargo, existen casos en donde hay un daño secundario debido a experiencias catastróficas donde existe la amenaza de muerte como puede ocurrir en la guerra, la tortura, atropellos vividos en la niñez, vivencias de terremotos o accidentes, etc. Estas situaciones vuelven a la persona hipersensible y proclive a tener descargas excesivas de adrenalina en determinadas circunstancias. **Así padecemos cefaleas de origen vascular** (Iguzquiza, 1994, 174).

Las cefaleas son los dolores localizados en la cabeza y aquellos que desde la cabeza se extienden a estructuras contiguas, como el cuello o los hombros. La cefalea es un síndrome único en medicina y se lo ha denominado el síntoma más común de la gente civilizada (Figueroa, 2000, 131).

La cefalea en general, es el motivo de consulta más frecuente reportado en el mundo, no sólo para la especialidad de Neurología, sino también, para el médico internista, familiar o de urgencia. Una de cada cuatro consultas por motivos neurológicos se debe a dolor de cabeza. Menos del 5% de los pacientes que consultan por cefalea como síntoma guía, sufren cefaleas secundarias. La gran mayoría de los dolores de cabeza corresponden a cefaleas primarias y de éstas más del 90% son una migraña o bien una cefalea de tensión. Aunque la cefalea tensional es la más prevalente, la migraña es la cefalea por la que los pacientes solicitan con más frecuencia ayuda médica (Navia Bueno; Farah Bravo; Yaksic; Rios Valdez, Arce Vargas; Rivera. y Del Carpio, 2006, 43).

Existen dos grandes grupos de cefaleas atendiendo a su perfil temporal y a su origen lesional: **las cefaleas primarias o crónicas recurrentes** que suponen casi el 95% de todas las cefaleas y cuyos ejemplos más significativos son la **jaqueca, cefalea tensional y cefalea en racimos**. **Las cefaleas secundarias, agudas y recientes** son las que se asocian a procesos orgánicos cerebrales como meningitis, tumores, etc. (García Albea Ristol, 1999, 133). Sólo excepcionalmente las enfermedades orgánicas causan cefalea severa.

Las cefaleas primarias por sí mismas no ponen en peligro la vida del paciente pero representan una causa frecuente de incapacidad social, laboral y familiar, ya que interfieren en la vida personal, al temer que la aparición de un ataque destruya proyectos de cualquier índole (Figueroa, 2000, 131).

3. Prevalencia de las cefaleas vasculares en estudiantes universitarios y su impacto en el rendimiento académico y salud.

Icart Isern, Pulpón Segura e Icart Insen (2006, 46 y 139) enfocan su estudio en la prevalencia de trastornos menores de la salud (TMS) en la población universitaria. **El interés del tema es su amplia prevalencia y la incomodidad que generan en el desarrollo de las actividades cotidianas**. De acuerdo a la revisión bibliográfica que realizaron, determinaron que la cefalea constituye uno de los síntomas más frecuentes en la práctica clínica con una prevalencia del 20% en mujeres y el 7% en varones. Se trata en la mayoría de los casos de cefalea tensional ocasionada por la contracción muscular prolongada de los músculos del cuello, hombros y cabeza asociada a posturas incorrectas, estrés o cansancio. En la investigación que llevaron a cabo determinaron que el dolor osteomuscular y la cefalea tienen la mayor prevalencia en los estudiantes de la carrera

de Psicología.

La población de estudiantes experimentan cefaleas más frecuentemente que otros grupos sociales (Buonanotte, Fernandez y Enders, 2008, 225, citan a Deleu et al., 2001). Los grupos de estudiantes que sufren migrañas, ponen en evidencia el compromiso en términos de rendimiento académico y calidad de vida aún comparando este grupo de los que sufren cefalea tipo tensional (Buonanotte et al., 2008, citan a da Costa, 2000 y Kaynak Key, 2004).

El dolor recurrente altera el rendimiento en el estudio y los estudiantes con migraña presentan una disminución de 62% promedio de su capacidad versus el 24,4% de los estudiantes con cefaleas tipo tensional. (Buonanotte et al., 2008, citan Bigal et al. 2000). Las cefaleas alteran el estado de ánimo, el rendimiento académico y físico de los estudiantes y motivan su ausentismo. Pero la gran mayoría, no consulta al médico por el dolor.

Galvez, Situ, Tapia, Guillén y Samalvides (2011) realizaron una investigación para conocer la prevalencia de la migraña en estudiantes de Medicina de una universidad de Lima, Perú. Concluyeron que la migraña es una enfermedad prevalente en los estudiantes de Medicina de la universidad estudiada sobre todo en los primeros años de estudio. Además, se encontró una asociación con el género masculino y el antecedente familiar de la migraña.

Un importante estudio fue realizado por Buonanotte, Fernández y Enders (2008) cuya población de estudio fueron jóvenes, aspirantes al ingreso de la Facultad de Medicina de Córdoba, Argentina. Este grupo facilitaba la heterogeneidad de la muestra por la diversidad del origen social y geográfico. Se realizaron entrevistas en los periodos febrero-marzo de los años 2004, 2005 y 2006. El estudio mostró que la migraña es una enfermedad discapacitante frecuente que se presenta en una población universitaria sana, motiva deterioro de la calidad de vida, tiende a ser más severa con el tiempo, motiva abuso de analgésicos en un número mucho mayor que la población general. Se evidencia la pérdida de la eficacia analgésica en el tiempo, esto sugiere una tendencia a la cronificación desde edades tempranas.

Conclusiones

Existen numerosos estudios que afirman una alta prevalencia de las cefaleas vasculares en estudiantes universitarios. Se hace necesario conocer la prevalencia de las cefaleas vasculares y los niveles de estrés en los estudiantes de las distintas carreras de la Universidad Nacional de Tucumán. Los estudios epidemiológicos permiten identificar grupos poblacionales de mayor riesgo, evaluar el impacto y conductas de salud posibilitando un tratamiento adecuado.

Las autoridades universitarias deben tomar conciencia de la importancia del estrés académico y de las consecuencias que trae el ausentismo y la disminución del rendimiento académico debido a las cefaleas vasculares. Es fundamental el apoyo por medio de las instancias de conversación, talleres experienciales de diagnóstico y manejo del estrés, práctica de deportes y hobbies y prevención, por ejemplo mediante cursos de hábitos de estudio. Es necesario continuar con la educación médico-psicológica hacia la comunidad universitaria y hacia la comunidad en general sobre el problema del dolor de cabeza y el manejo del estrés para lograr un diagnóstico precoz y un tratamiento adecuado.

BIBLIOGRAFIA

Buonanotte, F.; Fernandez R.; Enders, J. Impacto de la migraña en estudiantes universitarios. *Migrâneas cefaléias*, v.11, n.4, p. 225-228, out./nov/dez. 2008

Figuerola, M. L. Cefaleas Primarias. En Federico Michelli, *Neurología*. 2000.

Galvez, A. D.; Situ, M.; Tapia, H. A.; Guillén, D. y Frine Samalvides- Prevalencia de migraña en estudiantes de Medicina de una universidad de Lima - Perú. *Rev Neuropsiquiatr* 74 (4), 2011.

García Albea Ristol, E. Información terapéutica del Sistema Nacional de Salud. Vol 23, Nº 5, ministerio de Sanidad, servicios sociales e igualdad, Gocierno de España. 1999.

González Jaimes, E. I. Estudio sobre factores contexto en estudiantes universitarios para conocer por qué unos tienen éxito mientras otros fracasan. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Julio-Diciembre 2013.

Icart Isern M.T., Pulpón Segura A. M. e Icart Isern M. C. Trastornos menores de salud en una muestra de estudiantes de la Universidad de Barcelona. *Educación Médica* 2006; 9(3): 138-143

Iguzquiza, O. D. Alteraciones Vasculocerebrales y estrés. En Alejo Grosse, Carmen Díaz Puertas y Oscar Iguzquiza (Eds.) (1994). *Estrés, Vida y padecimiento humano*. Tucumán: El Graduado.

Jara, D.; Velarde, H.; Gordillo, G.; Guerra, G.; León, I.; Arroyo, C. y Figueroa, M. Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *An Fac med*. 2008;69(3):193-7

Marty, M. C.; Lavín, G. Figueroa, M.; Larraín de la C., D. Cruz M. C. Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *RevPsic Neuro-Psiquiat* 2005 (43) 1: 25-32

Navia Bueno, M. del P.; Farah Bravo, J.; Yaksic, N.; Rios Valdez, C.; Arce Vargas, C.; Rivera, M. y Del Carpio, C. Factores asociados a migraña en estudiantes universitarios de 18 a 35 años. *Rev Cuadernos* 2006, 51 (2), 41-51

Preciado-Serrano, M. de L. y Vázquez-Goñi, J. M. Perfil de estrés y síndrome de burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *Rev Chil Neuro-Psiquiat* 2010; 48 (1): 11-19

Pulido Rull, M. A.; Serrano Sánchez, M. L.; Valdés Cano, E.; Chávez Méndez, M. T.; Hidalgo Montiel, P. y Vera García, F. Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, Vol. 21, Núm. 1: 31-37, enero-junio de 2011

Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.

ANÁLISIS DE LA MODALIDAD DE APRENDIZAJE EXPRESADA EN LA PRODUCCIÓN SIMBÓLICA DE UN NIÑO DE 6 AÑOS QUE SE ENCUENTRA EN DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO

Conde, Fernanda

Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN

El presente escrito se origina del Trabajo Final de Grado “El niño y sus Aprendizajes”, elaborado con el fin obtener la titulación en la Licenciatura en Psicopedagogía, de la Facultad de Ciencias de la Educación, perteneciente a la Universidad Católica de Santiago del Estero. Dicho Trabajo, tuvo como objetivo principal conocer las particularidades de las modalidades de aprendizaje expresadas en la producción simbólica de niños de seis años que se encuentran en diagnóstico psicopedagógico clínico. Para tal fin se empleó un modelo de abordaje teórico-clínico específico (diagnóstico psicopedagógico) que permitió pensar en la particularidad con la que niños y niñas alteraciones en sus aprendizajes se vinculan con el objeto de conocimiento. En este sentido, y tomando como referencia la sintomatología elaboradas, se presentará en el actual escrito, el conocimiento construido de un caso particular, para dar cuenta del análisis de la modalidad de aprendizaje, los modos predominantes de simbolización y las dificultades que se observaron durante el diagnóstico del niño en cuestión. Asimismo, se detallan los aspectos y recursos con los que el paciente cuenta para aprender.

Palabras clave

Modalidad de Aprendizaje, Producción Simbólica, Diagnóstico Psicopedagógico, Psicopedagogía Clínica

ABSTRACT

ANALYSIS OF LEARNING MODALITIES EXPRESSED IN THE SYMBOLIC PRODUCTION OF AN SIX YEARS OLD KID THAT IS IN CLINICAL DIAGNOSTIC PSICOPEDAGOGIC

This letter comes from the Final Project “Children and Learning” developed for the purpose to obtain the degree in Bachelor of Psychopedagogy, Faculty of Education Sciences belonging to the Catholic University of Santiago del Estero. This work had as main objective to know the specifics of learning modalities expressed in the symbolic production of six year old children who are in educational psychopedagogy clinical diagnosis. For this purpose, a specific theoretical and clinical approach model has been used (psychopedagogic diagnosis) which allowed to think about the particularity with which children in their learning disorders are linked to the object of knowledge. In this regard, and with reference to the symptomatology developed, the current writing will be presented, the built knowledge from a particular case, to account of the analysis of learning modalities, the prevailing modes of symbolization and the difficulties that were observed during the diagnosis of the child concerned. Likewise, the aspects and resources that the patient has to learn are detailed.

Key words

Learning Modalities, Symbolic Production, Psychopedagogical Diagnosis, Clinical Psychopedagogy

Introducción

La psicopedagogía clínica en tanto que aborda la dimensión subjetiva del aprendizaje, permite una mirada particular del sujeto en consulta, puesto que articula los procesos de constitución psíquica y los procesos constructivos de conocimiento, considerando que los mismos se desarrollan en el vínculo con los otros.

Este posicionamiento posibilita al profesional de la psicopedagogía no solamente la atención a las dificultades que acontecen en el aprendizaje de un sujeto, sino fundamentalmente su teorización e interpretación, a partir de la resignificación de éstas como manifestaciones subjetivas.

En vista de lo anterior, el presente escrito se origina en el Trabajo Final de Grado “El niño y sus Aprendizajes”, elaborado con el fin obtener la titulación en la Licenciatura en Psicopedagogía, de la Facultad de Ciencias de la Educación, perteneciente a la Universidad Católica de Santiago del Estero.

El objetivo principal planteado para dicha investigación fue conocer las particularidades de las modalidades de aprendizaje expresadas en la producción simbólica de niños de seis años que se encuentran en diagnóstico psicopedagógico clínico. La metodología utilizada fue el Estudio de Casos.

Aproximaciones teóricas

Este trabajo se enmarca desde el área de la psicopedagogía clínica, entendida como aquella “(...) que tiene por objeto el alivio del sufrimiento psíquico producido por las restricciones en la productividad simbólica, que alteran y fracturan el aprendizaje escolar. Pone en marcha un dispositivo que atiende a esas restricciones (...) y las relaciona con los factores psíquicos que motivaron y limitaron el deseo (...)” (Schlemenson, 2009, p. 31).

Es oportuno indicar que dentro de las intervenciones psicopedagógicas clínicas, son diversas las alternativas de abordaje teórico, particularmente la mencionada investigación se desarrolló siguiendo los conceptos propuestos por el Psicoanálisis Contemporáneo, entre los que se encuentra el de producción simbólica (Aulagnier, 1991) que es definida por la Doctora Patricia Álvarez como “la actividad psíquica representacional mediante la cual el sujeto interpreta el mundo en el que se inscribe de acuerdo con sus propias relaciones de sentido, y que se manifiesta a través de los elementos que conforman la trama de significaciones con la que expresa su singularidad psíquica históricamente constituida” (Álvarez en Schlemenson, 2008, p. 63). Es menester señalar, que la producción simbólica se

expresa en manera particular de escribir, leer, narrar, dibujar, comprender, interpretar y jugar de un sujeto.

Por otra parte, la modalidad de aprendizaje es considerada central en toda intervención psicopedagógica, por tanto también en la clínica. Este término puede de ser abordado desde diferentes líneas teóricas, como la planteada por la psicopedagoga Alicia Fernández (2003), quien se refiere a la modalidad de aprendizaje como maneras dinámicas de operar que utiliza un sujeto en las diferentes situaciones de aprendizaje.

No obstante, en el presente escrito se trabajó con la caracterización de modalidades de aprendizaje sostenido por la autora Silvia Schlemenson, quien las describe de la siguiente manera: *“Las modalidades de aprendizaje de cada sujeto, son complejas, singulares y heterogéneas y se expresan en las características de su producción simbólica”*. (Schlemenson, 2007, p. 206).

El diagnóstico psicopedagógico clínico:

Hablar de psicopedagogía clínica lleva implícito el concepto de diagnóstico, en el presente escrito, se trabajó desde un encuadre específico y con un modelo particular de diagnóstico, considerado desde el abordaje de la Doctora Schlemenson como *“(…) un proceso en el que se intenta encontrar el sentido histórico subjetivo (conocer la naturaleza) de los problemas de aprendizaje de un niño determinado (enfermedad) a través del análisis de sus dificultades escolares (síntomas y signos)”* (Schlemenson, 2008, p.15).

Cabe destacar que este dispositivo presenta características holísticas, de complejidad y transversalidad, al posibilitar una mirada multidimensional de la realidad que atraviesan aquellos que presentan dificultades en su aprendizaje.

El dispositivo clínico de acuerdo al encuadre que se viene planteando, comprende una cantidad de entrevistas estipuladas previamente, ellas varían entre siete y ocho encuentros individuales. La definición del número de entrevistas está relacionada con las particularidades del caso. Las mismas se realizan con padres o adultos a cargo -los que son incluidos en el diagnóstico con el fin de escuchar a quienes contribuyen y forman parte del psiquismo del paciente- y con el niño en la mayoría del proceso.

Particularmente con los niños, durante el proceso diagnóstico se concretan -aproximadamente- cinco encuentros, que tienen por finalidad indagar sobre los procesos de simbolización de los niños en diagnóstico y sus diferentes modalidades representativas.

Las técnicas empleadas en este proceso son:

- Pruebas Proyectivas Gráficas: Dibujo Libre y Familia kinética.
- Prueba Proyectiva Narrativa: Test de Apercepción Temática (CAT A.)
- Prueba Pedagógica: Diagnóstico Psicopedagógico En Lectura y Escritura.
- Pruebas Psicométricas: Test de Inteligencia Infantil WISC III y Test de Coordinación Visomotora.

En este sentido, el despliegue representativo del niño en cada una de las áreas (gráfica, narrativa, cognitiva y lecto-escrita) permitió inquirir en su modalidad de aprender y caracterizar su producción simbólica.

Luego de haber finalizado el proceso diagnóstico, se elaboró un documento que vinculó de manera significativa las características de la producción simbólica de un sujeto y con sus antecedentes históricos libidinales.

Análisis del Caso:

A partir de la investigación: *“Producción simbólica y problemas de aprendizaje en niños y jóvenes en situación de pobreza de Santiago*

del Estero: abordaje psicopedagógico clínico y preventivo”, aprobada en el año 2010 por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Católica de Santiago del Estero y desarrollada desde la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, se crea en dicha Universidad, el Servicio de Atención Psicopedagógica.

A este Servicio acuden y son atendidos niños y adolescentes provenientes de escuelas aledañas a la Universidad Católica de Santiago del Estero. Los mismos son derivados por presentar problemas en su aprendizaje escolar. La intervención clínica inicia con la puesta en acto del dispositivo predeterminado que constituye el diagnóstico psicopedagógico. Posteriormente estos niños y adolescentes continúan con un tratamiento grupal.

Desde este encuadre, se seleccionaron los casos para el Trabajo Final de Grado, de los cuales se escogió uno caso que será desarrollado a continuación.

Resulta oportuno indicar que por razones de confidencialidad, se preservó el nombre real del niño, por lo que se usará un nombre ficticio.

Caso Bautista

El análisis de la producción simbólica de Bautista, obtenido en el diagnóstico muestra una modalidad pobre y rígida de funcionamiento psíquico. Sus producciones en general son precarias con pocos detalles y escasa combinación de códigos heterogéneos, con lo cual se advierten restricciones en sus posibilidades representativas.

La manera de significar los dibujos en los discursos del niño, permitió observar aquellos elementos distintivos de su conflictiva psíquica tales como: un mundo psíquico poco estructurado, que se manifiesta en las fallas de organización manifestadas en las actividades realizadas y; la utilización de formas expresivas homogéneas, producto de sus insuficientes recursos simbólicos para complejizar sus producciones.

Otro aspecto relevante de la actividad representativa de Bautista, se vincula con la presencia de contenidos traumáticos concernientes a acontecimientos que han sobrepasado sus posibilidades de elaboración psíquica, a causa del modo de transmisión de la información familiar sin mediaciones ni distinciones entre adultos y niños.

Esta situación, crearía en el niño un mundo caracterizado por la inestabilidad y falta de confianza en sus vínculos con los adultos, lo que se pudo visualizar en las temáticas de sus asociaciones verbales expresadas tanto en los gráficos, como en algunas láminas del test CAT A. por ejemplo: (Lámina 3) *“Estaban peleando le quieren quitar la silla, todos pelean por un pan. . .”*; (Lámina 9) *“Una víbora. . . Le rompe la cara, la nariz y ahí no más va la mamá le corre para la cama y se tapa porque si no la corre para el río”*.

Asimismo, existen elementos que brindan los resultados obtenidos en el Test de Inteligencia Infantil WISC III (vinculados al subtest de Construcción con Cubos) que indicarían una dificultad en el niño para separar el todo en sus partes componentes y recomponerlo. Esto estaría íntimamente asociado a la problemática atravesada por el niño, donde no puede distinguir su núcleo familiar principal, diferenciándolo del resto de las personas con las que convive.

De esta forma, su modalidad de aprendizaje se vería claramente afectada por la situación familiar que atraviesa. Al respecto la Doctora Silvia Schlemenson expresa: *“Otros, cuya problemática originaria quedó atravesada por hechos traumáticos, falta de estabilidad y desamparo, se alejan de la posibilidad de búsqueda de novedades y se refugian en un uso desafectivizado de los objetos escolares, generando problemas de comportamiento y reacciones hostiles que dificultan su inserción escolar satisfactoria”* (Schlemenson, 2009, p. 22).

Su problemática de aprendizaje radicaría entonces, en la falta de

orden psíquico y en la presencia de una fuerte descarga en todas sus producciones, al no poder establecer ligazones entre representaciones cosas y representaciones palabras, que le permitan establecer un límite a su impulsividad. Se podría afirmar en consecuencia, que sus modos predominantes de simbolización se corresponden con los de descarga inmediata, vinculadas con las dificultades para ligar la tensión pulsional, dando lugar a conductas impulsivas y a la inhibición de interacciones sociales satisfactorias. Por tal motivo el niño presentaría una necesidad de control que le otorgue cierto equilibrio, lo cual se manifiesta en los trazos fuertes y remarcados de los gráficos realizados durante el diagnóstico. Asimismo la gran expansividad de los dibujos, da cuenta de las dificultades de elaboración de límites.

Debido a los elementos antes mencionados, quedarían comprometidos los procesos representativos y simbólicos, por lo cual el niño no avanzaría en el aprendizaje y presentaría dificultad para aceptar las normas y el código de convivencia dispuestos por la institución escolar.

Sin embargo, Bautista cuenta con diversos aspectos -como memoria auditiva y cierta motivación- que acompañados de un tratamiento específico, permitirán una mayor plasticidad en el uso de recursos simbólicos y de esta manera mejorar su calidad de aprendizaje.

Reflexiones Finales:

El análisis de las situaciones histórico libidinales que hacen a las modalidades de aprendizaje, constituye un factor sumamente importante para mejorar los procesos de construcción de conocimiento. Para esto el psicopedagogo debe posicionarse en el compromiso y la responsabilidad, considerando su propia historia libidinal, sus propios deseos y fracturas de aprendizaje, aspectos que no sólo lo llevarán a reflexionar sino también a pensarse, a descubrirse y de esta manera reinventarse frente a un mundo cambiante, donde las problemáticas en su campo se actualizan constantemente.

BIBLIOGRAFIA

Aulagnier, P. (1991). La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado (V. Fischman, Trans.). (1° ed.) Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Fernández, A. (2003). Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. (1° ed.) Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Proyecto de investigación: Producción simbólica y problemas de aprendizaje en niños y jóvenes en situación de pobreza de Santiago del Estero: abordaje psicopedagógico clínico y preventivo. Universidad Católica de Santiago del Estero (2010-2012)

Schlemenson, S., Aisenson, D., Castorina, J.A., Elichiry, N., Lenzi, A. (2007). Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional. (1° ed.) Buenos Aires: Editorial Noveduc

Schlemenson, S., Wettengel, L., Wald, A., Alvarez, P., Cabito, S., Bo, M. T., Cantú, G., Di Scala M., Meza, A., Untoiglich, G., Cipriano, M., Erhart del Campo, M., Kornblit C. (2008) Niños que no aprenden. (1° ed.) Buenos Aires: Editorial Paidós.

Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. (1° ed.) Buenos Aires: Editorial Paidós.

SIGNIFICACIÓN HISTÓRICO-DINÁMICA DE LA PRODUCCIÓN NARRATIVA Y LECTO-ESCRITA DE UN ADOLESCENTE EN EL PROCESO PSICODIAGNÓSTICO

Contrafatti, Liliana; Kaczka, Analia

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Los desarrollos del presente artículo están vinculados al Programa de Investigación que la Cátedra de Psicopedagogía Clínica lleva a cabo en la Facultad de Psicología de la UBA. El trabajo investigativo se realiza en el marco del Programa de Asistencia Psicopedagógica dependiente de la Secretaría de Extensión, que brinda Psicodiagnóstico y Tratamiento a niños y adolescentes con problemas de aprendizaje. El objetivo es presentar a través del caso clínico de un adolescente, una modalidad Psicodiagnóstica que posibilita la significación histórico-dinámica de las características específicas que adquieren las producciones discursiva oral y escrita. Para ello se presentarán los lineamientos centrales de las transmisiones parentales y los aspectos sobresalientes de las producciones. Articular conceptos teóricos con variables clínicas nos habilita a fundamentar las complejas relaciones entre las discrepancias que presenta el paciente en sus recursos imaginativos en la narración escrita y la restricción para elaborar sentidos subjetivos propios expresados en el discurso verbal. Así, durante el diagnóstico logramos dar cuenta de las particularidades en la producción singular, articulando las restricciones y perturbaciones significativas con el entramado histórico-libidinal a través de construcciones de hipótesis, con aquello que acontece en dicho proceso. Las mismas nos permitirán, realizar intervenciones terapéuticas efectivas al momento del tratamiento.

Palabras clave

Adolescencia, Simbolización, Escritura, Discurso verbal

ABSTRACT

HISTORICAL SIGNIFICANCE OF THE NARRATIVE DYNAMICS AND READING AND WRITTEN PRODUCTION OF A TEENAGER IN THE PROCESS PSYCHODIAGNOSIS

Developments of this article are linked to the Research Program Chair in Clinical Psychology held in the Faculty of Psychology of the UBA. The research work is done in the framework of Psychology dependent Assistance Extension Department provided Psicodiagnóstico and Treatment for children and adolescents with learning disabilities. The goal is to present through the case of a teenager, a psycho-diagnostic mode that allows the historical dynamics of the specific characteristics that acquire oral and written productions discursive significance. This central guidelines of parental transmissions and the highlights of the productions will be presented. Articulate theoretical concepts with clinical variables enables us to substantiate the complex relationships between the discrepancies in the patient in their imaginative resources in the written narrative and restricting themselves to develop subjective meanings expressed in verbal discourse. Thus, during the diagnosis we account for the peculiarities in the singular production, articulating the restrictions and significant disturbances to the historical-libidinal network through construction of hypotheses, with

what happens in the process. They allow us to carry out effective treatment when therapeutic interventions.

Key words

Adolescence, Symbolizing, Speech-verbal, Writing

Al momento del proceso Psicodiagnóstico, Augusto tiene 14 años recientemente cumplidos y se encuentra iniciando su escolaridad Secundaria. Es la madre quien consulta pues su hijo presenta problemas en el colegio por falta de atención e interés, distracción, apatía y desorganización con el estudio e incumplimiento frente a la realización de tareas y trabajos prácticos. El joven convive con la mamá, la pareja de ésta y sus hermanos de 6 y 4 años. Augusto, según el relato materno, es un hijo deseado solo por ella, fruto de una relación ocasional: "Yo quedé embarazada de Augusto...en realidad yo deseaba tener un bebé...quedé embarazada...y bueno...se lo dije al papá, él no quiso hacerse cargo y no nos volvimos a ver más". Sin embargo a lo largo de la entrevista comenta que el padre biológico al año del nacimiento se contactó, pero ella tuvo miedo de compartir al niño. "...y le dije que en realidad no era el padre y nunca más nos volvimos a ver...y bueno...obviamente esa parte no se la conté a Augusto". Terapeuta: ¿Augusto preguntó alguna vez por su padre biológico? Madre: No, nunca preguntó por él. Según el padrastro: "...yo le dije a ella...va a preguntar en cualquier momento, hay que decirlo y se lo dijimos a los 13 años, pero él no preguntaba, no preguntaba...a los 3 años y medio de Augusto, nos fuimos a vivir juntos y le dije: yo soy tu papá...lo tomó como algo natural, para él no existe otra persona indudablemente, de ahí para atrás no tiene memoria para nada, siempre estuve con él." La entrevista se sucede y luego indago sobre sus primeras adquisiciones donde la madre dice que todo fue normal: "Previo al jardín dejó los pañales, usaba chupete y lo perdí...no sé, fue en el verano... le dije que se cayó al mar, que se lo llevaron los pescaditos. Para hablar también todo normal". Es nuevamente el padrastro quien intenta introducir una diferencia diciendo: "Más o menos...empezó a hablar bien a los 4 años y medio. Cuando llegué era intocable, él quería jugo y hacía así (golpea) y no hablaba, no exagero... y ya la abuela, la tía y ella, ya sabían lo que quería, era increíble ver eso... era el rey Nerón hasta que le empecé a decir: no Augusto! decime que querés y ahí me dice: jugo favor". Madre: "Y sí...no sé...es cierto...lo anulamos completamente (llora). Augusto fue el primer nieto, el primer sobrino...mi papá falleció de cáncer cuando yo tenía 17o 18 años...Augusto puso un poco de vida, mi vieja también se volcó mucho a él". También cuentan que Augusto durmió unos años con su abuela y que aún hoy la madre está muy encima pues tiene miedo de que le pueda pasar algo malo. Se evidencia que en la pareja hay discusiones, desacuerdos y puntos de vista diversos que fueron apareciendo en el transcurso de la crianza del niño. Los conflictos y situaciones complejas se imponen y es su madre quien

responde de manera restrictiva sin poder establecer relaciones de sentido entre aquello que le sucede a Augusto y la dificultad para elaborar situaciones dolorosas que modulan las primeras formas de relación con su hijo. El padrastro dice: "...siempre discutimos porque ella dice es mío y yo le digo: no, es de los dos!" En cuanto a los primeros momentos de escolaridad, la madre dice: "todos los años pasaba arañando...rendía todo a fin de año...era un desastre. Augusto fue siempre al límite. Para mí los años lectivos son una tortura" La madre comenta que a él no le interesa la escuela y si ella le pregunta por sus tareas, no contesta. "Le digo: pero Augusto! Y se queda...y te mira...yo sé que si durante una semana no lo levantaría para ir al Colegio, el tipo no se levanta ni me pregunta: che, no estoy yendo al Colegio...no sabe ni en qué día vive, no sabe ni leer la hora en el reloj...los días son iguales para él. Solo le gusta el futbol...pero empezó a ir mal en el colegio...penitencia: se queda sin futbol. Así estuvo los 7 años de colegio: te doy, te doy, te saco, te saco". Augusto tiene una historia que no ha sido explicada y que él no puede explicar-se. Las dificultades de esta madre para generar en su hijo deseo y curiosidad son explicitadas por ambos padres, sin embargo sus respuestas dan cuenta de las dificultades de ambos para la tramitación de conflictos intrapsíquicos. Todos los acontecimientos que remiten a instancias dolorosas son nombrados de modo desafectivizado negando la angustia que generan. Esto dificulta la posibilidad de establecer relaciones significantes entre las circunstancias pasadas no elaboradas e implicarse frente a las experiencias actuales de Augusto. La pareja se inicia siendo ellos muy jóvenes y luego de varios años de noviazgo, el firme deseo de ella de convertirse en madre y tener una familia fue lo que derivó en una ruptura. Había otros planes para él, terminar sus estudios, vivir en el exterior, lograr una posición económica. Estas diferencias disolvieron la continuidad del vínculo. Ambos concretaron sus ideales por separado. Después de varios años sin verse se vuelven a encontrar y al continuar sintiendo amor el uno por el otro reconstruyen la convivencia de a tres, ya con la presencia del hijo de ella, que en ese tiempo tenía 3 años y medio. En este sentido, un acontecimiento significativo de apertura al mundo simbólico se produce, el ingreso de este hombre a la estructura familiar y las relaciones de alteridad despliegan sus efectos en el discurso y en la dinámica intersubjetiva. Este acontecimiento surge como un hecho nuevo, distinto, genera una modificación, se obtiene un lugar para el yo instalando una nueva subjetividad para este vínculo. (Berenstein, 2001) ¿Cómo procesa la conflictiva edípica este niño cuando ingresa una nueva pareja para la madre? Las características predominantes en el análisis de las transmisiones parentales se articulan en relación al acontecimiento de inserción de la función paterna, y los procesos de atravesamientos discursivos como enunciados significativos que dan cuenta de los movimientos libidinales. Las posibilidades elaborativas de las situaciones problemáticas y conflictos dan cuenta de los recursos psíquicos puestos en juego. La presencia de un hombre en esta estructura familiar introduce un quiebre, una ruptura en el acontecer de la cotidianeidad; voces femeninas que regulaban el tiempo, el espacio y las miradas hacia ese niño, "el rey de la casa" al decir de este hombre que irrumpe casi de manera sorpresiva en la vida del niño y en el transcurrir doméstico. Espacio previo de ausencia paterna, eclipsado por tres mujeres: la madre, la abuela y la tía que giraban en torno de las necesidades de Augusto. Conmoción narcisística para el infans, algo imprevisto sucede, la incorporación de un sujeto que inscribe lo novedoso y a su vez lo ajeno. Un otro hace presencia e inaugura un espacio nuevo de experiencia subjetivante; lugar de la alteridad que propicia un entramado representacional intersubjetivo con quien el niño debe

entrar en relación. Este niño inscribe a este hombre en la filiación parental, le brinda la posibilidad de cambiar de estatuto a ese adulto que pasa a ocupar el lugar de función paterna, de intentar ser reconocido por el niño como padre, posicionándolo en un lugar significativo para ambos. Estatuto de padre e hijo. Espacio de discriminación y diversidad en la trama intersubjetiva. Al incorporarse una alteridad que contempla ocupar el lugar de la función paterna en la triada, se reposicionan los lugares en el vínculo de parentesco. Devienen otros respecto de quienes eran antes de incorporarse a la vida intrafamiliar. La madre pareja de este hombre, el hijo y su padre. La función paterna se propone como referente simbólico en ese vínculo de apego dual madre-hijo. Se funda un espacio de terceridad que organiza la función de corte inaugural, operando al decir de Green (1986) como oferta de objeto de investiduras. Proporciona el advenimiento de la trama significativa y deviene en mediador simbólico. Se reacomodan los vínculos y se propicia la separación. Paradójicamente podría sugerirse un antes y un después de este acontecimiento que fue el inicio de la convivencia en este nuevo orden de vida. Disruptivo y conmocionante para el niño pero a su vez disparador de una apertura al mundo del ser hablante. Paradigma de la diversidad, el ingreso de este hombre a la familia fue expresión de problemáticas familiares. La abuela materna queda excluida de la escena principal como protagonista en la crianza del niño mientras que se produce un reposicionamiento en las relaciones familiares. Se suscitan conflictos, que actúan como propulsores de la complejización intrapsíquica de este niño. Aparecen reproches y descalificaciones por parte de la abuela materna hacia la madre del chico, que devienen en actitudes de silenciamiento y pasividad por parte de la hija. Ante cada movimiento singular de los padres que actúe como intento de salida del hijo del ambiente endogámico es vivenciado como un caos. Se desestabiliza el orden familiar, la madre vive con angustia los dichos de su propia madre, descargando su ira en el hijo. Ante esta situación Augusto queda pasivo e inerte. Sumado a esto, el miedo que sienten los padres por "las cosas que pasan en la calle, la violencia, la droga, el alcohol" coloca al adolescente en una situación de retracción y encierro que se repite y queda enquistado en el marco de lo ya instituido. La salida exogámica y el encuentro con otros se haya asociada a lo amenazante, peligroso, desestructurante. El desinvertimiento (Green, 2005) puede ser descrito como un mecanismo de retiro de cargas libidinales de los objetos considerados amenazantes que cercena el deseo por el conocimiento. Estas situaciones alteran la capacidad y las formas de aprendizaje de un niño, obstaculizando el encuentro con algunas áreas de la realidad social (Schlemenson, 2001) y generando la pérdida de la curiosidad y el deseo por el conocimiento (Cordié, 2003). Los conflictos se anulan, se produce una captura que coarta la posibilidad de investimento de lo novedoso. Pareciera que la conflictiva edípica de A. gira en torno a una función materna cuyas características predominantes son la falta de discriminación, la dificultad para la transmisión de sentidos subjetivos que propicien un intercambio con cierta empatía. Aspectos de rigidez y control limitan la capacidad sustitutiva de enunciados frente a las situaciones problemáticas que presenta su hijo. Madre: "Cuando trae notas bajas lo castigo, le saco la play, fútbol, las salidas". Por su parte el padrastro en el ejercicio de su función paterna muestra aspectos de impotencia, pasividad, control y descontrol, presentando una disrupción en lo que respecta a alojar a Augusto y ser agente de un proyecto de salida al campo social. Se promueve una escasa oferta simbólica y cultural. Esto podría estar indicando que la predisposición para el ejercicio de su función se ha ido disolviendo en el transcurso del tiempo. El desborde afectivo se

traduce en una necesidad por parte de los adultos de transmitir significaciones sin mediación de la interlocución, al modo de descarga verbal. Berenstein, I. Pag. 98 asevera: "No se dice lo mismo a todos y cada otro recibe un conjunto de frases bastante específicas en función de la elección retórica. La tarea siguiente es la selección de las palabras y frases que se suponen adecuadas al contexto, es decir, a la relación singular con ese otro, al medio social que los incluye como hablantes de esa lengua y no de otra y la situación peculiar de la relación en ese momento". Se van delineando acontecimientos significativos que dan cuenta de la modalidad familiar en lo que respecta a la transmisión de enunciados significativos y de cómo son las características de la función expresiva de dichos vínculos en la dinámica intersubjetiva, fundamentando las complejas relaciones de parentesco. Entonces conozco a Augusto, que se presenta como un chico que se distrae pero no sabe por qué. "...no sé en mi casa me olvido de todo, porque estoy cansado. Cuando me acuerdo lo hago y si no lo entiendo, se lo dejo a mi mamá si es de lengua, o a mi papá si es de matemática" Augusto durante el proceso diagnóstico presenta una modalidad de producción sumamente heterogénea. Los adolescentes con problemas en el aprendizaje se caracterizan por presentar una tendencia a desinvertir objetos culturales socialmente valorados y sus producciones simbólicas suelen ser restrictivas (Schlemenson, 2001, 2009). Algunos indicadores dan cuenta de la capacidad de la actividad representativa; se manifiestan en la discrepancia singular del paciente para el despliegue de la escritura espontánea ficcional, mientras que el análisis del discurso verbal oral al enfrentarse con una imagen o un texto a ser leído, adopta una modalidad restrictiva que deriva en respuestas de compromiso y evitativas, tales como no sé, no se me ocurre nada, y finales abruptos: listo. A través de dichas producciones se realizan inferencias acerca de los factores que restringen el despliegue y dinamización de los procesos reflexivos y la actividad imaginativa generando hipótesis de sentido sobre el posicionamiento subjetivo del adolescente, que lo confina a coartar su salida al campo social y permanecer en un encierro que limita sus experiencias intersubjetivas. La producción del joven presenta una acentuada discrepancia entre la producción verbal que denota restricciones y su producción subjetiva autónoma escrita cuya riqueza dan cuenta del potencial y la calidad en la simbolización. Pensando en la producción en el proceso psicodiagnóstico se aprecia una marcada diferencia entre su actividad escrita producida en la escritura del Dibujo Libre, acto solitario, de contemplación de aquello que es atractivo para el chico, quien catectiza los cuentos de terror. Las modalidades de producción de los mecanismos de la escritura ponen en juego procesos subjetivos (...) Se trata de procesos constitutivos que enraizan en la dinámica histórica pulsional, identificatoria y posicional del sujeto (Di Scala, Cantú, 2005). La escritura propia es muy rica, cargada de sentidos subjetivos, con una apropiada transmisibilidad, de una extensión considerable; aunque con errores de ortografía, algunas tachaduras y variación en la figurabilidad de la letra. El contenido del relato imprime un sesgo novelesco propio de la literatura de suspenso. Se aprecia una actividad proyectiva que denota los movimientos libidinales y pulsionales propios de la metamorfosis de la pubertad y el trayecto adolescente. Sin embargo en lo que respecta a la producción discursiva oral se aprecia un contraste singular, pues se haya empobrecido, tanto en el intercambio dialógico con la terapeuta, como en la capacidad de elaboración de sentidos al pensar historias en las Láminas del test TAT (Test de Apercepción Temática). Así también en las pruebas de lectura, al leer partes de las lexías y contestar preguntas con asociaciones de sentidos propios con basamento en lo leído. En este

último test las respuestas se remiten a reproducir copiando las partes del cuento introduciendo en algunas ocasiones algo propio. La Dra. Alvarez (2010) destaca: "La lucha del psiquismo por crear un sentido abierto al exterior que represente aquellos aspectos de intimidad investidos para el intercambio, pone en juego todo el campo de batalla intrapsíquico e intersubjetivo". Es la voz, la palabra, el discurso oral, que requiere de la apropiación, el despliegue y la complejización en ausencia del objeto, mientras que el despliegue de la escritura y la apoyatura visual denotan la presencia del objeto. Aquel objeto primitivo de constitución subjetiva de la presencia-ausencia del Otro primordial que se manifiesta en la representación. Asimismo la presencia del terapeuta oficia como sostén y proporciona la apoyatura necesaria para poder producir. Se han ido delineando acontecimientos significativos que dan cuenta de la modalidad familiar de transmisión parental de enunciados significativos y de cómo son las características de la función expresiva de los vínculos intersubjetivos. Fundamentando las complejas relaciones de parentesco.

CONCLUSIONES

Los modos de tramitación y la organización intrapsíquica de Augusto se encuentran comprometidos ante la elaboración de sentidos subjetivos, con una captura fantasmática que empobrece el psiquismo al servicio del desinvertimiento de los objetos socialmente compartidos. Perturbando las posibilidades en cuanto a la salida exogámica del joven, es decir, la inserción en ámbitos diferentes de los familiares (escolaridad Secundaria). La fijeza en los procesos reflexivos, el obstáculo a la hora de comprender e interpretar los materiales de estudio y las restricciones al expresar-se y leer dan cuenta de restricciones que lo llevan a repetir situaciones familiares que lo dejan capturado en el encierro. El particular posicionamiento de un Augusto en las instancias de escritura y producción discursiva oral y las discrepancias que presenta en dichas producciones, nos llevan a preguntarnos por la singular conflictiva psíquica sin olvidar que su subjetividad se encuentra atravesada por vertiginosos cambios propios de esta etapa vital y desinvertimientos objetales singulares, tal vez propios de una cultura en donde la palabra hablada y el diálogo con el otro aparece desvalorizado. La comunicación se presenta con rupturas y quiebres. Aspectos que influyen significativamente en la complejización de la actividad simbólica. Augusto repite esa captura, ese modo de respuesta limitado, poco flexible que tal vez responda a un sostén primero también cercenado por el miedo, la culpa y la escasez de recursos simbólicos de aquellos que no han podido elaborar conflictos que condicionaron el ejercicio de función maternante. Augusto escribe pero no puede leer ni comprender lo escrito por otros. Para que un joven pueda escribir es necesario que otro haya dejado su marca allí a través de escrituras con caricias, cantos...sin embargo, cuando ese primer momento de fusión plena se ve obturado por serias dificultades para hacer lugar a una diferencia, que permita el advenimiento subjetivo de un niño, esto modulará sus producciones futuras. Aquí Augusto logra realizar producciones escritas singulares de manera espontánea pero presenta serias dificultades para dialogar con lo escrito por otros o hacer una lectura singular de lo producido por un semejante. Es por tanto el encuentro con ese diferente o su producto, lo que produce tensión y displacer generando repliegues y desligaduras que perturban la capacidad representativa y la actividad simbólica del joven. Consideramos entonces que, el proceso de Tratamiento psicopedagógico grupal será la instancia que posibilitará transformaciones en pos de la ductilidad de pensamiento para el enriquecimiento de la actividad representativa y el desarrollo de procesos

que pongan en relación aquello de lo que se padece (y se repite) con ofertas de sentidos novedosas que permitan su deconstrucción y consiguiente elaboración.

BIBLIOGRAFIA

Alvarez, P. (2010). Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de aprendizaje. Buenos Aires: Editorial Teseo.

Berenstein, I. (2001). El sujeto y el otro. De la ausencia a la presencia. Buenos Aires: Paidós

Di Scala, M. y Cantú G. (2005). Diagnóstico Psicopedagógico en Lectura y Escritura. Buenos Aires: Noveduc.

Green, A (2005). Ideas directrices para un Psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconciente. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Green, A. (1986). Narcisismo de vida, narcisismo de muerte. Buenos Aires: Amorrortu

Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Schlemenson, S. y Grunin J. (2013). Psicopedagogía Clínica. Propuesta para un Modelo Teórico e Investigativo. Buenos Aires: Eudeba.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL ÁREA JUSTICIA “EL TRABAJO CON FAMILIAS EN EL ÁMBITO JURÍDICO” DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE UBA COMO INSTANCIA DE FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS EN EL CAMPO DE LA SALUD MENTAL COMUNITARIA

Crescini, Silvia; Erausquin, Cristina
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La experiencia docente recogida a través de la Práctica Profesional área Justicia “El trabajo con familias en el ámbito jurídico” nos permite examinar la herramienta que hemos construido en consecuencia: “El trabajo en la interfase psico-socio-jurídica como práctica dialógica”. Se vino realizando con la apoyatura teórica provista por los nuevos paradigmas, los que nos han permitido desarrollar la tarea en un contexto interdisciplinario, de carácter generativo y transformativo; entendiendo el diálogo como metateoría. Desde esta perspectiva, consideramos que los futuros psicólogos obtendrían una formación teórico-práctica que los habilitaría para ejercer la profesión en el campo de la Salud Mental Comunitaria. El conocimiento adquirido a través del contacto con los emergentes del ámbito judicial sumada la tarea en el campo social, favorecería la formación profesional en el contexto provisto por el diálogo interdisciplinario, generando comunidades de aprendizaje en las que el espacio “inter” estaría garantizado a través de la práctica de los “interlenguajes”, que son construcciones novedosas, útiles a la interinstitucionalidad, la intersectorialidad y la interculturalidad.

Palabras clave

Interfase, Interdisciplina, Diálogo, Comunidad

ABSTRACT

JUSTICE AREA PROFESSIONAL PRACTICE “FAMILY WORK IN THE LEGAL FIELD” FOR THE CAREER OF PSYCHOLOGY UBA AS INSTANCE OF PSYCHOLOGY TRAINING IN THE COMMUNITY MENTAL HEALTH FIELD

The teaching experience gathered through the Professional Practice in the Legal area “Family work in the legal field” allows us to examine the tool we have consequently built: the psycho-socio-legal interface work as dialogic practice. It has been developed with the theoretical support provided by the new paradigms, those that have allowed us to develop the work in an interdisciplinary context of a generative and transformative character, which understand dialogue as a metatheory. From this perspective, we consider that future psychologists would obtain a theoretical and practical training that would enable them to practice the profession in the Community Mental Health field. The knowledge acquired through the contact with the emerging circumstances of the legal field plus the work in the social field would enhance professional training in

the context provided by the interdisciplinary dialogue, generating learning communities in which the ‘inter’ space would be warranted through the practice of ‘interlanguages’, novel constructions useful for interinstitutionality, intersectoriality and interculturality.

Key words

Interface, Interdiscipline, Dialogue, Community

Los psicólogos que se enfrentan con situaciones que involucran el ámbito judicial suelen hacerlo desde una concepción que ubica a la “enfermedad mental” en un individuo descontextualizado- en una dimensión exclusivamente intrapsíquica del problema -, lo que también atraviesa la legislación relacionada con temas de infancia, adolescencia y familia. Esa misma concepción acompañó durante años las sucesivas modificaciones legislativas en la materia, asesoradas por la postura oficial del modelo médico hegemónico, hasta que el impacto de los nuevos paradigmas hizo que se desplegaran otros rumbos.

Habitualmente, y en el afán de mantener una supuesta neutralidad, los psicólogos trabajan desconociendo las reglas de juego del contexto, quedando atrapados en una fragmentación esterilizante. Como la mayoría de los prestadores de servicios intervinientes en el ámbito jurídico, se manejan con procedimientos de acción desarticulados, o con pseudo-acuerdos acerca de los prestatarios. Se generan entonces superposiciones de actividades, que son muchas veces contradictorias entre sí, y ello obstaculiza el abordaje eficiente de urgentes problemas actuales de la sociedad argentina.

La perspectiva interaccional - social nos permite leer contextualmente lo que sucede con los vínculos entre las personas involucradas en un problema jurídico, haciendo una revisión crítica de la forma en que se articulan sus narrativas con las del sistema legal y de salud. “El trabajo con familias en el ámbito jurídico” es una nueva herramienta de intervención institucional tendiente a constituir un lenguaje articulado, que facilite la resolución de conflictos humanos promoviendo procesos de cambio.

Valdría la pena, problematizar cómo construyen estos alumnos que han elegido el área Justicia como un probable ámbito de especialización como futuros psicólogos, la conversación entre el trabajo en interfase psico-socio-jurídico y el campo de la Salud Mental Comunitaria. Y específicamente cómo lo hacen a través de sus in-

formes en el marco de las prácticas y reflexiones involucradas en la experiencia.

Lo novedoso del trabajo en interfase estriba en que es un modelo flexible, enraizado en la conversación entre disciplinas, a través de sus operadores, sostenido por el concepto de “diálogo productivo” o “prácticas dialógicas” propias del socio- construccionismo.

El aporte a la salud mental comunitaria se irá reflejando a través del recorrido conceptual con el aporte bibliográfico, y especialmente en el seguimiento de casos judiciales en los que los alumnos de la Práctica Profesional “El trabajo con familias en el ámbito jurídico” dan cuenta, a través de sus informes, cuál es el aporte del trabajo en interfase a la Salud Mental Comunitaria.

Eduardo Cárdenas, ex juez de familia, conjuntamente con la autora, intentaron construir una *práctica dialógica*, claramente interdisciplinaria. Cárdenas sostenía que la sentencia debía ser una co-construcción entre el juez, su equipo y la familia en cuestión: personas dialogando y no “papeles” (léase *escritos judiciales*) que representen a las personas.

La experiencia recogida en diez años de trabajo en un juzgado de familia, permitieron trasladar la práctica adquirida a la formación de psicólogos en el ámbito académico de la Facultad de Psicología de UBA. Se propuso lo que más tarde devino en Práctica Profesional en el Área Justicia “El trabajo con familias en el ámbito jurídico”, en el Ciclo de Formación Profesional de la Carrera de Grado de la Licenciatura en Psicología, que se desarrolló entre 1997 y 2012. Entre 1997 y 1999 se denominó Pasantía en el área Forense, correspondiendo a un área de vacancia, razón por la cual tanto la Secretaría Académica como la Comisión Curricular Permanente y la Comisión de Enseñanza aconsejaron su aprobación; siendo materias correlativas: Psicopatología, Teoría y Técnica de la Exploración y Diagnóstico Psicológico Mod. I y II.

Posteriormente, con la reforma del Plan de Estudios de la Carrera de Grado de Psicología de UBA, Res. N°500/00 (CD) en el año 2000, las pasantías pasaron a denominarse Prácticas Profesionales. El área Forense se transformó en área Justicia; por lo cual la denominación de la pasantía con categoría de materia electiva, de 90 horas, fue Práctica Profesional área Justicia “El trabajo con familias en el ámbito jurídico” siendo la materia correlativa: Psicología Jurídica. Desde inicio fue una propuesta interdisciplinaria anclada en los nuevos paradigmas de la subjetividad y la cultura (Schnitman et al. 1994). Consistía en introducir a los alumnos, futuros psicólogos, en la “cocina” del ámbito judicial.

Los “psicólogos en formación” - estudiantes avanzados de Psicología - debían realizar los trabajos prácticos en juzgados de familia, defensorías de menores, curadurías y tutorías, instituciones dedicadas a la protección de la infancia y adolescencia y a la adopción. Es decir que, con el bagaje teórico que traían los alumnos se incorporaban a un mundo desconocido: el fuero de familias dentro de la justicia civil desde una perspectiva novedosa; en tanto y en cuanto, sólo conocían del tema a través de la materia correlativa anterior: Psicología Jurídica, con perspectiva psicoanalítica. O sea que no sólo se encontraban frente a un ámbito inexplorado, sino que debían aprender a pensar sistémicamente, esto es, en términos relacionales y colaborativos, dado que la propuesta pedagógica estaba montada sobre la base de diálogos interdisciplinarios entre los operadores de las diferentes disciplinas convocadas, a saber: la psicología, el derecho y el trabajo social.

Tanto fue así que se sumergieron en audiencias conducidas por jueces y/o juezas, en entrevistas llevadas a cabo por trabajadores sociales, en procesos de interfase psico-socio-jurídicos en espacios terapéuticos conducidos por psicólogos terapeutas familiares

adscriptos al área Justicia.

Finalmente, debían dar cuenta de lo aprendido a través de informes escritos referido a un recorte ***de la situación familiar observada y el expediente leído e interpretado***, y un posterior trabajo sobre dicho recorte apelando a la bibliografía recomendada, y en permanente diálogo con los docentes, coronado con un coloquio final en el que conversábamos sobre “la cocina del trabajo en interfase”.

La experiencia se montó sobre un trípode, a saber:

a) la comunidad de aprendizaje en permanente intercambio construida por jueces, juezas, trabajadores sociales, abogados, docentes y alumnos, tal que los responsables del área Justicia, hablaban de promover “una mejor Justicia”,

b) el espacio de articulación teórico-práctico en el que docentes y alumnos ponían sobre el tapete, dudas, preguntas, interpretaciones de la realidad, y por qué no, de la ley, construyendo un proceso de aprendizaje generativo de nuevas ideas y nuevas interpretaciones acerca de lo conocido, y

c) la transferencia tecnológica y de conocimiento que se puso en marcha al legitimar, a través de las prácticas interdisciplinarias; los inter-lenguajes construidos, que permitieron optimizar la tarea tanto clínica, - en el área de la salud mental de las familias derivadas al Equipo de Pareja y Familia del Servicio de Salud Mental Hospital Dr. Cosme Argerich -, como formativa, permitiendo que el aprendizaje deviniera genuinamente comunitario.

d) finalmente, la práctica nos permitió descubrir que estábamos utilizando el diálogo como metateoría.

Resultados de la Evaluación de Prácticas Pre-Profesionales en el Grado

En el marco de la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Prácticas en el Grado, y luego en el marco del Proyecto UBACYT P023 2008-2010 “Los Psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contextos” dirigido por la Mg. Cristina Erausquin, se analizaron un conjunto de Prácticas, entre ellas la mencionada Práctica Profesional área Justicia “El trabajo con familias en el ámbito jurídico”.

Este fue un primer índice de reflexiones extraídas o producidas a partir del análisis de los resultados de las respuestas de docentes y estudiantes a los Cuestionarios administrados en el 2do. Cuatrimestre de 2003, en la Prácticas Profesionales y de Investigación, Perfil Profesional de las Áreas Justicia, Educación, Trabajo y Social-Comunitaria...

“Es el parecer de la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Prácticas en el grado que, para los estudiantes y docentes que realizan Prácticas Profesionales y de Investigación, ellas constituyen una instancia decisiva de formación académica y profesional, que pueden y necesitan ser mejoradas, desarrollando modificaciones que permitan superar obstáculos y limitaciones propias del dispositivo institucional-pedagógico...”

Se tomaron 181 cuestionarios a estudiantes y 40 a docentes correspondientes a las prácticas mencionadas más arriba.....

“...Ha adquirido consenso en la comunidad académica de la Facultad de Psicología la convicción de que las Prácticas Profesionales y de Investigación constituyen **un “analizador” de la formación curricular**, especialmente en el plano del desarrollo de las competencias profesionales que estudiantes y docentes piensan que los primeros necesitan para ejercer en el futuro próximo la profesión del psicólogo...”

“Se indagó sobre: Actividades en terreno, Reflexión sobre la práctica, Funciones del Equipo Docente, Trabajos escritos de los estu-

diantes y Grado de Satisfacción de los estudiantes con las Prácticas Profesionales...”

“Respecto del área Justicia, más específicamente, acerca de la Práctica Profesional área Justicia cod. 601 “El trabajo con familias en el ámbito jurídico” se encuestaron a 18 estudiantes y 2 docentes...”

Análisis del ítem Actividad en Terreno

Si bien predomina la Observación como respuesta a la pregunta sobre cuál fue su Actividad en Terreno en los estudiantes, las respuestas que apuntan a un mayor nivel de participación fue que la observación tiene también una considerable frecuencia: Entrevistas, Lectura de Expedientes, Participación y Práctica Supervisada - entre un 11 y un 20% -. Casi un 90% de los encuestados dicen que la frecuencia de las actividades en terreno es semanal y que dos tercios de la carga horaria semanal de la asignatura son destinados a dichas actividades. Es significativo que, a diferencia de la mayoría de las Prácticas evaluadas, algunos estudiantes atribuyen a la Reflexión sobre la Actividad en Terreno una frecuencia quincenal - 11% de los encuestados -. En suma, la intensidad de la Actividad en Terreno parece la indicada por la Res. N°500/00 de C/D. Coordina la Actividad en Terreno, en primer lugar, el Coordinador Docente y en segundo lugar, Profesionales de la Institución - no psicólogos -. Esto es coherente con un tipo de Actividad que se desarrolla en los Juzgados de Familia, y que puede estar coordinada por jueces y/o asistentes sociales. Ello no es necesariamente improductivo ni negativo, pero la presencia del Tutor o Coordinador Docente tal vez debería garantizarse, y correlativamente, el tiempo necesario para la reflexión sobre la actividad, que, en todo caso, siempre debería incluir al psicólogo Tutor o Coordinador Docente. Las encuestas a los docentes no presentan coincidencia total con las respuestas de los alumnos en materia de: frecuencia semanal de actividad en terreno - 100% docentes - 2/3 de carga horaria semanal - 100% docentes - y actividad de reflexión semanal - 100% docentes -.

En cuanto a la Actividad de Articulación Teórico-Práctica, parece estar coordinada por los docentes del equipo, pero también por Profesionales de la Institución de diferentes disciplinas y profesores de otras asignaturas de la Carrera, lo que responde al carácter interdisciplinario y multidimensional de la actividad. En cuanto a si pueden articular la teoría y la práctica, los porcentajes son parejos en estudiantes y docentes y lo mismo con respecto a si la bibliografía orientó apropiadamente el análisis de las prácticas - sólo un 50% de docentes dicen que sí y otro tanto dicen que no-. Esto parece vincularse con el hecho de que la Teoría Sistémica, en la que se basa el tipo de intervención profesional en área Justicia que esta práctica propone, no constituye un contenido - o conjunto de tales contenidos - en ninguna materia obligatoria de la Carrera de Psicología. Significativamente, es Teoría Sistémica lo propuesto en la mayor cantidad de respuestas de los estudiantes sobre temas de Bibliografía que deberían ampliarse...”

Trabajos escritos de los alumnos

No hay en relación a este ítem, rasgos particulares. Las respuestas más frecuentes de los estudiantes son Primer Informe y Monografía Final, que son las denominaciones más genéricas para las dos evaluaciones pautadas para la acreditación, y en cambio aparecen con menos frecuencia Observación y Recorte de la participación en terreno y Articulación de lo observado con la bibliografía, que evidentemente son denominaciones más específicas del sentido de los trabajos, no incompatibles con las denominaciones más frecuentes. Las denominaciones que utilizan los docentes en las respuestas a este ítem son compatibles con las de los estudiantes.

Funciones del equipo docente y nivel pedagógico atribuido por los estudiantes

En las respuestas de los estudiantes, surge algo significativo. El Coordinador Docente es mencionado en relación a muchas y muy diversas funciones - 28 respuestas - mientras que en cambio el Tutor parece tener muchas menos actividades con los alumnos y ser muchos menos los alumnos que lo mencionan - sólo 4 respuestas. El Asistente de Tutor no parece existir para los alumnos. Pero en cambio los Profesionales de la Institución - no designados por la Facultad ni ejerciendo propiamente una función docente - parecen tener un espectro de funciones significativamente variadas para muchos alumnos - 24 respuestas -.

Entre los docentes, las respuestas están más equilibradas en cuanto a los roles formalmente asignados dentro de la normativa vigente para Coordinador Docente, Tutor, Asistente de Tutor y Profesional de la Institución. No son respuestas incompatibles con las de los alumnos, sólo que el peso que el tutor tiene en las respuestas de los alumnos es mucho menor que el del Profesional de la Institución. Esto se refuerza con el análisis del nivel pedagógico atribuido: las evaluaciones sobre Coordinador Docente, Tutor y Asistente de Tutor son predominantemente Muy Bueno y con menos frecuencia Bueno y lo mismo ocurre con las evaluaciones sobre Profesionales de la Institución, en este caso con algunas respuestas aisladas de regular y malo - 1 sola respuesta para cada una de estas últimas categorías-. Pero lo significativo es que con respecto al Coordinador Docente y al Profesional de la Institución, responden los 18 alumnos de la encuesta, en cambio, para el Tutor, responden sólo 4 alumnos y 14 alumnos no contestan. El rendimiento de los alumnos, para los docentes, está entre Muy Bueno y Bueno.

Grado de satisfacción y modificaciones que introducirían estudiantes y docentes

El 78% de los estudiantes opina que el aporte de la Práctica a la formación profesional es Muy Bueno, el 17% opina que es Bueno y sólo 1 alumno considera Escaso dicho aporte. En cuanto a las modificaciones sugeridas, predominan en los estudiantes las referencias a conocer más el enfoque sistémico, más carga horaria, más bibliografía, mayores posibilidades de los estudiantes en la institución. En cuanto a la utilidad de lo aprendido para intervenir sobre problemas sociales, las respuestas más frecuentes son las valoraciones positivas, recortando la utilidad para el trabajo institucional, para el trabajo en el área Justicia, para la ampliación del perfil profesional. Los docentes responden que ya han introducido las modificaciones necesarias. En cuanto al trabajo de los docentes en la institución en la que se desarrolla la Práctica, uno de ellos dice trabajar desde hace más de 10 años y el otro no, si bien ha desarrollado actividades en el área Justicia.

Claramente, ambos señalan que son los docentes que coordinan la reflexión del estudiante, pero no son los profesionales psicólogos que realizan la intervención que los alumnos observan. Sólo aprecian ventajas - y no desventajas - en el hecho de sólo monitorear la actividad, en lugar de desarrollar la intervención a observar.

En síntesis, uno de los puntos de inflexión crítica de esta Práctica es la insuficiencia de formación teórica previa en el enfoque sistémico y la escasez de trasmisión y apropiación de las modalidades de intervención asociadas con él. Parecen los estudiantes observar rigurosamente, con lecturas de expedientes, registros, informes, visitas, entrevistas, las actividades que se desarrollan en los Juzgados de Familia y también en hospitales como el Argerich, asociadas a temas de Justicia y Familia. En relación a ambos temas, los estudiantes tiene poco recorrido curricular previo - no hay materias ni op-

tativas de Clínica de Familia, o de Psicología de Grupos Familiares - en una Carrera como la que cursan en esta Facultad. Parece haber entusiasmo en la actividad y valoración de la experiencia. Otro tema que se destaca es la ausencia de la función del Tutor para una gran mayoría de estudiantes y el peso que ocupan los profesionales de la institución, especialmente no psicólogos - seguramente jueces/as, abogados/as y asistentes sociales-. La pregunta que uno/a se hace, al leer las encuestas de los estudiantes, es: ¿observan sistemáticamente la intervención profesional de un psicólogo? No es que ello sea la única manera de obtener un entrenamiento y aprendizaje práctico, también pueden aprender mucho de la actividad e intervención de otros actores - de diferentes profesiones y disciplinas - ¿pero que ocurre con la especificidad del rol? Esto constituye un tema a indagar con el equipo docente. La presencia del Tutor junto a los alumnos, en todas las actividades semanales, debería ser un requisito, lo mismo que la presencia en cada uno de los escenarios de psicólogos interviniendo profesionalmente.

Con fecha 5 de agosto de 2004, la Lic. Silvia Crescini, Coordinadora Docente de Práctica Profesional área Justicia "El trabajo con familias en el ámbito jurídico" responde a la Comisión de Evaluación y Seguimiento Prácticas Profesionales

Prof. Lucía Rossi, Prof. Héctor Fiorini, Prof. Alicia Stolkiner, Prof. Cristina Erasquin acerca de los puntos de inflexión crítica señalados en las encuestas, dando a conocer el cuadro de situación institucional que rodea el dictado de la Práctica Profesional mencionada.

1) Los Juzgados Civiles con competencia en Familia de CABA, dependientes del Poder Judicial de la Nación no cuentan con psicólogos como parte del equipo técnico. Sí, en cambio, lo tienen los Juzgados de Familia de la Pcia. de Buenos Aires.

2) Existen antecedentes de gestiones realizadas en reiteradas oportunidades por los jueces y juezas de Familia de la Capital, solicitando a la Cámara Civil, el nombramiento de profesionales psicólogos especializados en terapia familiar para cubrir las necesidades creadas por la demanda de las familias en crisis que se acercan al estrado judicial. Hasta la fecha la Cámara Civil no se expidió.

3) Asimismo, la Cámara Civil derogó el art. 115 del Código de Procedimientos que autorizaba a los alumnos de Derecho, Trabajo Social y Psicología a realizar sus prácticas en los Juzgados de Familia bajo la responsabilidad del juez respecto del manejo de los expedientes. Esto motivó que la que suscribe deba solicitarle cada año a las autoridades de la Facultad el pedido de autorización para que cada juez permita las tareas de investigación pertinentes. (presentada por nota 0841 de octubre de 2003).

4) Por otra parte, oportunamente la que suscribe realizó gestiones ante la Comisión de Minoridad y Familia de la Cámara Civil y ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación entregando sendas carpetas dirigidas a la Dra. Elsa Gauna y el Dr. Enrique Petracchi respectivamente, que contenían la propuesta pedagógica de la práctica profesional sumada a la nómina de los jueces y juezas que apoyaban la iniciativa con el expreso pedido de que se efectúe el nombramiento de los profesionales psicólogos en los Juzgados de Familia de CABA.

5) El Dr. Alejandro Molina, en ese momento Defensor de Menores e Incapaces de la Cámara Civil, incluyó en un artículo de su autoría publicado en la Revista Derecho de Familia, la propuesta pedagógica completa que sostiene la práctica profesional, abonando a la necesidad de la inserción de equipos interdisciplinarios con la presencia de psicólogos expertos en terapia familiar en los Juzgados de Familia de la Capital Federal.

A modo de reflexión final.-

Revisar y re-significar - una década después - el trabajo de Auto-evaluación Institucional que se refleja en el Informe de Evaluación de las Prácticas Profesionales, nos ayuda a pensar en lo que Engeström (1992) señala sobre la *memoria colectiva* en las instituciones. Cuando distingue la "acción" de un individuo de la "actividad" de un sistema social - siguiendo a Leontiev -, este autor post-vygotskiano invita a reflexionar sobre la importancia de desentrañar los múltiples objetivos y motivos que atraviesan un sistema social de actividad- incluyendo las contradicciones y tensiones que entre ellos existen - . También señala Engeström que el olvido que las instituciones tienen de su historia acarrea la reproducción de sus errores, porque sin la memoria, no se aprende de la experiencia.

La actividad tiene una temporalidad diferente que la de la acción. Un individuo puede recordar sus propias acciones dentro de un sistema, pero por sí mismo, solo, no puede recordar la historia de los objetivos, motivos y desarrollos de un sistema social de actividad, si no lo hace a través de los Escritos, Memorias o Relatos de Informantes Clave.

La temporalidad del sistema social es cíclica, recurrente y excede la de la vida o el recorrido de un individuo en la institución. Por eso, los sistemas sociales de actividad - y especialmente los de las instituciones formativas - necesitan crear instrumentos para "remediar la memoria secundaria", reconstruir la historia de un conjunto humano, para revisar la experiencia acumulada y habilitar la novedad, el crecimiento, la creación y el cambio. Sólo haciéndonos cargo de la historia de un sistema social de actividad - o de la intersección entre varios sistemas, como, en este caso, institución universitaria, juzgados, servicios hospitalarios, etc., podremos construir un futuro estratégico, con apertura al cambio y la renovación en los sistemas sociales de actividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cárdenas, E. (1992) Familias en crisis. Intervenciones y respuestas desde un Juzgado de familia. Fund. Navarro Viola, Buenos Aires

Crescini, S. (2009) El trabajo en la interfase psico-socio-jurídica. *Sistemas Familiares*. 25, (2) 101:116

Engeström, Y., Brown, K., Engeström, R. y Koistinen, K. (1992) "Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad". En Middleton D. y Edwards D. (comps) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Buenos Aires. Paidós.

Fried Schnitman, D. (comp.) (1994) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.

Fried Schnitman, D. (1999) Navegando en un círculo de diálogos. *Sistemas Familiares* 15 (2) 43:54

Fried Schnitman, D. (2011): Procesos generativos y prácticas dialógicas. *Nova Perspectiva Sistémica* 20 (41) 9:34

Leontiev, A. N. (1981) *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress

Pakman, M. (1999) El diseño de terapias constructivas en salud mental comunitaria. *Sistemas Familiares*. 15 (2) 9:24

DISPOSITIVO INSTRUCCIONAL PARA LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA ACADÉMICA

Curone, Gladys; Alcover, Silvina Mariela; Martínez Frontera, Laura Celia; Lombardo, Enrico; Colombo, Maria Elena
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Dentro del proyecto de investigación “Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica”, UBACyT 2011- 2014 (Código SIGEVA: 20020100100239) para poner a prueba la hipótesis 3) “Las habilidades argumentativas en la producción discursiva escrita académica pueden promoverse por medio de la creación de un dispositivo instruccional ad-hoc, es decir, una práctica cultural académica específica que establece expectativas normativas de las acciones de los sujetos que lo componen” y en cumplimiento del objetivo 3) Aplicar la enseñanza de estrategias instrumentales para favorecer el desempeño para la producción discursiva escrita argumentativa académica y del objetivo 4) Evaluar la metodología instruccional aplicada por medio del análisis de producciones discursivas escritas argumentativas académicas que realicen los sujetos al final del proceso instruccional. Se trabajó con dos grupos de alumnos que estaban cursando la materia Psicología en el CBC de la UBA, a los cuales se les administró un pre-test al comienzo del cuatrimestre y un post-test al finalizar. Sólo el primer grupo participó del dispositivo instruccional ad hoc. Los resultados obtenidos mostraron mayor cantidad y variedad del tipo de argumentaciones en el post test del grupo ad hoc que había participado del dispositivo instruccional.

Palabras clave

Habilidades argumentativas, Escritura académica, Ingresantes universitarios, **Dispositivo instruccional**

ABSTRACT

INSTRUCTIONAL DEVICE TO PROMOTE ARGUMENTATIVE SKILLS IN WRITTEN ACADEMIC DISCOURSE PRODUCTIONS

Within the research project “Study of academic argumentative writing skills from university entrants’ discursive productions” UBACyT 2011 - 2014 (SIGEVA Code: 20020100100239) to test the hypothesis 3) “argumentative skills in written academic discourse productions can be promoted through the creation of an ad - hoc pedagogical-didactic device , which is a specific academic cultural practice that provides normatives and expectations from the individuals who compose it and their actions”, in compliance with the objective 3) Teach instrumental strategies to promote the development of academic argumentative writing skills and the objective. 4) Evaluate the instructional method through the analysis of written academic argumentative discourse productions that students will perform at the end of the instructional process. We worked with two groups of students who were studying at Psychology course, CBC UBA, a pre -test at the beginning of the semester and a post -test at the end of it, were administered to them. Only the first group participated on the ad hoc instructional

device. The results of the post-test revealed a greater number and variety of arguments in the group that had participated on the instructional device.

Key words

Argumentative skills, Academic writing, University entrants, Instructional device

INTRODUCCIÓN:

Los objetivos del proyecto de investigación UBACyT 2011-2014, **Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica**, (Código SIGEVA: 20020100100239), fueron: 1) Evaluar el nivel de desarrollo actual de habilidades argumentativas para la producción discursiva escrita de ingresantes universitarios, CBC UBA. 2) Evaluar diferencias de habilidades argumentativas en contexto informal y académico en producción discursiva escrita. 3) Aplicar la enseñanza de estrategias instrumentales para favorecer el desempeño en la producción discursiva escrita argumentativa académica. 4) Evaluar la metodología instruccional aplicada por medio del análisis de producciones discursivas escritas argumentativas académicas que realicen los sujetos al final del proceso instruccional.

Las hipótesis tomadas como punto de partida fueron:

1) Los ingresantes universitarios presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye, o bien no aparece, en la producción discursiva escrita académica. 2) Los ingresantes a la universidad, que realizan producciones discursivas escritas argumentativas académicas, presentan habilidades para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan los puntos de vistas propios, mientras que la experticia disminuye, o bien no aparece, cuando tienen que dar cuenta de puntos de vistas divergentes o en contraposición con sus propios puntos de vista.

3) Las habilidades argumentativas en la producción discursiva escrita académica pueden promoverse por medio de la creación de un dispositivo instruccional *ad hoc*, es decir, una práctica cultural académica específica que establece expectativas normativas de las acciones de los sujetos que lo componen.

Para el desarrollo de nuestro trabajo se consideró que la habilidad argumentativa en la producción escrita académica no emerge espontáneamente, sino que necesita de su práctica y uso en contextos de instrucción específicos como los que corresponden al ámbito académico. En este sentido coincidimos con algunos investigadores, (Carlino, 2005; Silvestri, 2001; Vazquez, Rosales, Jacob, Pelizza, & Astudillo 2005, 2008) cuando señalan, que la escritura

académica que se exige a los alumnos en la universidad, por lo general, no se enseña, porque probablemente se supone que es una habilidad general que se ha aprendido en niveles educativos anteriores y que es transferible a nuevas situaciones. Asimismo, acordamos con esos investigadores, cuando señalan la creencia dominante respecto de que la comprensión de los textos fuente debería ser suficiente para estar en condiciones de escribir acerca de su contenido, no tomándose en cuenta que, además del dominio del conocimiento disciplinar, se requiere un trabajo didáctico especial que actúe posibilitando procesos cognitivos de planificación del texto escrito, ya que esto no se desencadena espontáneamente en los alumnos.

Las investigaciones en la temática, tanto en el ámbito inglés y francés (Flower y Hayes, 1996; Goodman, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987) como en el dominio hispano hablante (Alvárez, 1996; Cassany, 2000; Carlino, 2005; Ferreyra, 2010) han alcanzado un importante nivel de productividad teórico-empírica, permitiendo conocer las limitaciones que presentan los sujetos en su competencia productiva de texto escrito. Esto ha permitido iniciar una revisión del modo en que se enseña y evalúa la producción de textos escritos en el aula universitaria, como también el objetivo que persiguen los docentes con esa práctica (Carlino, 2005; Piacente & Tittarelli, 2003).

DESARROLLO:

En el presente trabajo se brindan los resultados obtenidos en la puesta a prueba de la hipótesis 3 del proyecto de investigación:

- 1) Resultados del análisis de las producciones discursivas escritas argumentativas académicas de los alumnos en el momento inicial del cuatrimestre (pre-test), solamente de aquellos alumnos que luego realizaron el post test para poder realizar la correlación;
- 2) se describe el dispositivo pedagógico-didáctico implementado en una comisión de alumnos de la asignatura cuatrimestral Psicología del CBC para promover habilidades argumentativas escritas académicas dentro de el currículum de la asignatura; y
- 3) resultados del análisis de las producciones discursivas escritas argumentativas académicas de los alumnos de las dos comisiones, en una de las cuales se aplicó el dispositivo descrito mientras que en la otra no, en el momento de cierre del cuatrimestre (post-test), solamente de aquellos alumnos que habían realizado el pre test para poder realizar la correlación.

Metodología: El universo se constituyó con la totalidad de alumnos ingresantes al CBC-UBA, correspondiente al período 2012-2013. La muestra fue intencional. El diseño de investigación cuasi-experimental. Se realizó un estudio correlacional entre 1) habilidad argumentativa y tipo textual escrito argumentativo informal/académico (Hipótesis 1); 2) habilidad argumentativa sustantiva/dialógica y tipo textual escrito argumentativo académico (Hipótesis 2); habilidad argumentativa y práctica cultural académica *ad hoc* y no *ad hoc* (Hipótesis 3).

Las variables definidas para el análisis son:

- **Habilidad argumentativa presente en las producciones discursivas escritas argumentativas académicas;** entendida como un medio para resolver diferencias de opinión (van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F., 2006).

- **Dispositivo instruccional como práctica cultural académica, con dos condiciones: grupo *ad hoc* y grupo no-*ad hoc*.** Según Cole (1999) las prácticas culturales son entendidas como actividades “donde se crean y utilizan los artefactos culturales, principalmente los simbólicos”. Operan como articulador “entre el nivel macro de las instituciones y la sociedad y el nivel micro de los pen-

samientos y acciones humanas individuales”. Por extensión de este concepto, se entienden las prácticas culturales académicas como aquellas actividades para las cuales las expectativas normativas de las acciones surgen dentro de la comunidad académica instituida. La correlación de los datos obtenidos, correspondientes a las variables en juego, habilidad argumentativa por un lado y práctica cultural académica *ad hoc* / no *ad hoc*, permitirán la evaluación del dispositivo implementado y la visualización -o no- de la evolución, del desarrollo o del aprendizaje de las habilidades argumentativas académicas escritas.

PROCEDIMIENTO: Para evaluar el nivel de desarrollo actual de habilidades argumentativas escritas académicas, en la primera semana de clases se administró un pre- test a los alumnos pertenecientes a dos cursos (grupo *ad hoc* y grupo no *ad hoc*), de la asignatura Psicología del C.B.C. Luego, sólo el grupo *ad- hoc* participó de un dispositivo instruccional durante todo el cuatrimestre. Posteriormente, al final de la cursada, se administró el pos-test a ambos grupos.

El pre test consistió en la presentación de un texto académico acompañado de las siguientes consignas: 1) “Te voy a dar un texto para que lo leas, a continuación voy a pedirte que escribas algo respecto del texto. No es una prueba de memoria. El texto lo vas a seguir teniendo durante la actividad que realices”. 2) “Expresá tu posición respecto de lo que enuncia Edward Titchener, dando las razones que consideres pertinentes para defender tu punto de vista”. Los resultados obtenidos en la condición pre-test fueron: el 5,88% (2/34) del grupo *ad hoc* produjo argumentaciones, mientras que en el grupo no *ad-hoc* el 0% (0/16).

El diseño del dispositivo fue organizado con una modalidad recurrente, en dos momentos del cuatrimestre, y se basó en un conjunto de estrategias pedagógicas- didácticas, entre las que se consideraron las siguientes: A- Prácticas conversacionales, para favorecer el trabajo metacognitivo y facilitar el acceso al dominio oral de las habilidades argumentativas académicas. B- Preguntas que guían el proceso de concientización, para promover el análisis de los textos. C- Identificación de la toma de posición de los autores frente a los temas abordados y sus respectivas justificaciones, para ejercitar la lectura comprensiva (se recomendó y se requirió como instrumento fuera y dentro del aula, el uso de diccionarios). D- Estructura de los discursos argumentativos, se proporcionó durante la clase los componentes que permiten construir un texto argumentativo [I- La presentación explícita de un punto de vista (tesis u opinión); II- La premisa o regla general, que corresponde al saber general sobre la propiedad o hecho o situación y que es compartida por los interlocutores; III- La exposición de los argumentos o razones, combinada con el uso de estrategias argumentativas que favorecen el convencimiento o la adhesión del lector; y, IV- La conclusión a la que el autor arriba, para confirmar la tesis propuesta]. E- Reconocimiento de la estructura de los discursos argumentativos en la lectura de los textos. F- Producción oral argumentativa académica. G- Producción escrita argumentativa académica. H- Revisión y edición de las producciones orales y escritas argumentativas académicas (de forma grupal e individual).

El rol docente se constituyó en un factor necesario para la aplicación de las estrategias en el aula: fomentando la cohesión del grupo para que se constituya en una comunidad de aprendizaje; operando como guía y ayuda permanente para generar andamiaje a los alumnos (Bruner, 1997), ayudando a tender puentes y contrastar los conocimientos previos y el tema a trabajar; proponiendo temas para la reflexión y el debate; visibilizando los desacuerdos para que sean negociados buscando consenso con justificaciones consistentes.

tes; fomentando prácticas conversacionales sobre el contenido de los textos leídos y prácticas de producción discursiva escrita.

El post-test consistió en la presentación de un texto académico acompañado de las mismas consignas que se utilizaron en el pre-test. Los resultados obtenidos en la condición post-test fueron: el 20,60% (7/34) del grupo *ad hoc* produjo argumentaciones, mientras que en el grupo *no ad-hoc* argumentó el 6,25% (1/16), asimismo encontramos diferencias en el tipo de argumentaciones producidas en ambos grupos:

Muestra correlacionada	Grupo <i>no ad-hoc</i>		Grupo <i>ad hoc</i>		
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test	
Protocolos con argumentación	0	1 6,25%	2 5,88%	7 20,60%	
Total de protocolos correlacionados	16	16	34	34	
Tipo de argumentación	única	0	1	2	4
	compleja-coordinada	0	0	0	3
Esquema argumentativo	Sintomática	0	1	1	2
	Análogica	0	0	0	1
	Causal	0	0	1	4

Discusión/ Conclusión:

A partir de los resultados alcanzados, entendemos que la producción discursiva escrita, en especial la argumentativa académica, es una habilidad que crece y se desarrolla en contextos específicos, y formando parte activa de la comunidad letrada, literaria y científica, que no se alcanza de modo obligatorio y espontáneo, sino que debe ser aprendida en contextos específicos en los cuales se demande dicha habilidad. Esta es una competencia de génesis tardía que exige el dominio pleno del razonamiento formal e hipotético; además presenta una variabilidad según el género involucrado, el contexto institucional, y la formalidad o informalidad de la situación.

Los resultados obtenidos concuerdan con estudios realizados por otros investigadores, (Carlino, 2005; Ferreira, 2010; Cassany, 2000, entre otros) que ponen en evidencia que es necesario trabajar, no sólo en la dirección de la evaluación del nivel de desarrollo actual de las habilidades argumentativas de los alumnos, sino en la investigación acción. En nuestro caso, al ser docentes e investigadores en el nivel universitario, pensamos la importancia que tiene la construcción y despliegue de estrategias que favorezcan el desarrollo de dichas habilidades, ya que como señala Carlino (2005), la escritura académica, que se exige a los alumnos en la universidad, por lo general no se enseña, porque probablemente se supone que es una habilidad general que se ha aprendido en niveles educativos anteriores y que es transferible a nuevas situaciones.

Por otra parte, pensamos que como ya fue señalado por Vázquez et al. (2008), que para escribir acerca de un contenido, no alcanza con la comprensión de los textos fuente, ya que además del dominio del conocimiento disciplinar, se requiere un trabajo didáctico especial que actúe posibilitando procesos cognitivos de planificación del texto escrito, porque esto no se desencadena espontáneamente en todos los alumnos.

De acuerdo con Silvestri (2001), consideramos que el grado de competencia argumentativa que se alcance, permitirá al sujeto no solo desempeñarse con mayor eficacia en tareas comunicativas de resolución de conflictos de opinión, sino también en tareas mentales de razonamiento cuando se encuentran en juego distintos puntos de vista o sistemas de creencias.

Por otra parte, queremos señalar que las producciones escritas en

los exámenes parciales y finales de los alumnos que participaron del dispositivo instruccional (grupo *ad hoc*), mostraron mayor experticia que los alumnos del grupo *no ad hoc*, en el dominio 1 del plan de categorías que habíamos construido durante la ejecución del proyecto, que refiere a la evaluación general de la escritura, y considera las siguientes propiedades básicas de textualización: a) la adecuación, b) la coherencia y c) la cohesión. Estos resultados obtenidos y teniendo en cuenta que el dispositivo instruccional se realizó con la población universitaria más joven e inexperta, durante solamente un cuatrimestre, nos lleva a pensar que dado la importancia que tiene la práctica cultural académica para la promoción de la alfabetización y la instancia argumentativa en la universidad, debería extenderse a todas las asignaturas que conforman las distintas carreras universitarias.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, G. (1996). Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto, Concepción: Universidad de Concepción.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987). The psychology of written composition, London: Lawrence, Erlbaum Associates
- Bruner, J. (1997) La educación, puerta de la cultura. Ed. Visor. Madrid
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: F.C.E.
- Carlino, P. (2005). Universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. En Memorias de la Facultad de Psicología. UBA. Tomo I: pp: 181-183.
- Cassany, D. (2000). Construir la escritura. Barcelona: Paidós
- Cole, M. (1999). Psicología Cultural. Madrid: Morata.
- Ferreira, P.; Martínez, Y.; Billi, M. & Vivas, M. (2010) La argumentación en el Nivel Superior. Departamento de Investigación del Instituto Superior de Formación Docente n°127. San Nicolás. Provincia de Buenos Aires extraído 27/07/2013 de http://www.investigaciones127.com.ar/docs/INFORME_FINAL.LA_ARGUMENTACION_EN_EL_NIVEL_SUPERIOR.pdf
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En Textos en contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En Textos en contexto 2. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura
- Piacente, T. & Tittarelli, A. (2003) ¿Alfabetización Universitaria? En Memorias de las Jornadas de Psicología. Tomo I: p.290-292.
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos. Vol. 3, pp. 29-48.
- van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2006). Argumentación: análisis, evaluación, presentación. Buenos Aires: Biblos.
- Vázquez, A.; Rosales, P.; Jacob, I.; Pelizza, L. & Astudillo, M. (2005). Enseñar y aprender a escribir en la universidad. En Memorias de la Facultad de Psicología. UBA. Tomo I: pp. 321-323.
- Vázquez, A.; Jacob, I.; Pelizza, L. & Rosales, P. (2008). Consignas de escritura en carreras de Ciencias Sociales: Homogeneidad y diferencia. En Memorias de la Facultad de Psicología. UBA. Tomo I: pp. 412-414.

SOBRE GÉNEROS, DOCUMENTOS Y MIRADAS. ANÁLISIS DE DOCUMENTACIONES DE LA MODALIDAD PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL

Denegri, Adriana; Verardo, Mariela

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo nos centraremos en el análisis de Comunicaciones y Documentos de Trabajo de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, perteneciente a Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As., durante los últimos cinco años. A partir de una lectura crítica de los documentos, identificaremos qué aspectos de la perspectiva de género están presentes en estos escritos y dar cuenta del impacto de los avances en la legislación y las políticas públicas que tuvieron lugar en los últimos años. Desde allí analizaremos las prácticas y los saberes que específicamente los lineamientos de esta modalidad marcan y cómo han contribuido a configurar la condición “femenina”, “masculina” y otras posibles, como parte de un proceso histórico, social y político. Del análisis de las documentaciones revisadas nos llevan a dar cuenta que: Se presentan con más frecuencia en los últimos años textos específicos sobre género y sexualidad, en un intento de instalar la perspectiva y difundir aspectos de la temática, a la vez que presentan orientaciones para las prácticas y talleres para realizar en el territorio, dando cuenta de los avances legislativos de los últimos años. No obstante, observamos que aún continúan sin ser nombradas en los escritos las mujeres: niñas, maestras, profesoras, y alumnas.

Palabras clave

Géneros, Analisis, Documentos, Psicología

ABSTRACT

ON GENDER, DOCUMENTS AND LOOKS. ANALYSIS DOCUMENTATION OF COMMUNITY PSYCHOLOGY AND SOCIAL TEACHING METHOD

In this paper we focus on the analysis of the various Communications and Working Papers submitted by Community Psychology and Social Pedagogy mode belongs to Directorate General of Culture and Education of the Province of Buenos Aires Address during the past five years. We propose us from a critical reading of the documents, identify which aspects of gender are present in these writings, as well as to account for the impact of developments in legislation and public policy that took place in the years. From there we analyze in this time period practical knowledge and guidelines that specifically mark this modality and how they have helped shape the “female” condition, “male” and other possible, as part of a historical process, social and political. An analysis of the revised documentation lead us to realize that: They occur more often in recent years specific texts on gender and sexuality, in an attempt to install Outlook and disseminate theoretical aspects of the subject, while guidelines for practices and workshops that can handle the territory, accounting legislative developments in recent years. However, we note that still continue without being named in the writings of women: girls, teachers, professors, and students.

Key words

Gender, Analysis, Documents, Psychology

Introducción

Nos proponemos centrarnos en el análisis de las distintas Comunicaciones y Documentos de Trabajo presentados por la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, durante los últimos cinco años.

Las comunicaciones que pautan el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar no sólo transmiten una concepción de época y de constitución subjetiva sino que remiten a un modo de pensar el lugar de los escenarios públicos. En este entramado se da sentido a las intervenciones y a su posicionamiento ético.

Así nos proponemos a partir de una lectura crítica de los documentos, identificar qué aspectos de la perspectiva de género se encuentran presentes en estos escritos, así como dar cuenta del impacto de los avances en la legislación y las políticas públicas que tuvieron lugar en los últimos años. Desde allí pretendemos analizar, en este período de tiempo las prácticas y los saberes que específicamente los lineamientos de esta modalidad marcan y cómo han contribuido a configurar la condición “femenina”, “masculina” y otras posibles, como parte de un proceso histórico, social y político. Los cinco años que tomamos como período de análisis, coinciden con la vigencia de la nueva Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Ley 13.688/07 y la vigencia e implementación de la ley sobre Promoción y Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes 13.298/05[1]. A nivel nacional se suma la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150/06, la Ley 26.485/09 sobre que toma como referencia la CEDAW[2] que define los tipos y modalidades de violencia hacia las mujeres, la Ley de Matrimonio Igualitario 26618/10 y la Ley Identidad de Género 26.743/12.

Acerca de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Antecedentes Históricos de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar

La Dirección de Psicología fue creada como una institución de apoyo al sistema educativo provincial en el año 1949 como Dirección de Orientación Profesional. La importancia asignada en esa época a esta práctica profesional se debió a la masiva inclusión en la década del 50 de alumnos y alumnas al nivel medio de la enseñanza contando con una infraestructura no preparada para tal fenómeno, así como la creación en gran escala de las escuelas industriales y el ingreso de poblaciones sociales que nunca habían accedido a la escuela media. (Gavilán, Quiles, Chá, 2005).

En el año 1956 pasó a denominarse Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, dependiendo de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Asume como misión proveer a los distintos niveles del sistema educativo de modalidad común, los aportes de las disciplinas psicopedagógicas, sociales y de la

salud, con el objeto de facilitar y promover condiciones adecuadas para el proceso educativo.

Hacia los años 80, la Rama empieza a ampliar sus modos de intervención delineando tres dimensiones: la familia, la institución y la comunidad; dando un salto cualitativo y apartándose paulatinamente de la asistencia individual al niño (Renau, 1998).

En el nuevo milenio se direccionan los lineamientos para la intervención hacia los procesos de enseñanza- aprendizaje y la convivencia institucional. La nueva Ley de educación en 2006 formaliza esta nueva mirada desde el área de Psicología para comprender e intervenir sobre más complejos fenómenos educativos.

En el año 2007 la Rama de Psicología se transformó en Modalidad, siendo denominada Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar.

Es interesante destacar que en este mismo período se promulga la ley 13.298 de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños y Niñas (2005) direccionando los lineamientos de la Modalidad.

Los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) dependientes de esta Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se desempeñan dentro de las Instituciones Educativas en todos los Niveles: Inicial, Primario, Secundario, Técnico y Formación Profesional y Agraria. Desarrollan también su tarea en los Centros Educativos Complementarios, y en servicios educativos para Jóvenes y Adultos. Señalamos el carácter singular del trabajo de estos equipos profesionales que comparten la tarea con docentes y se incluyen en el cotidiano de las instituciones educativas, situación que se diferencia de las propuestas de otras provincias en las que los Equipos Técnicos de Apoyo y Orientación, tal como los denomina el Ministerio de Educación de la Nación que desarrollan su tarea en programas del nivel central y realizan acciones puntuales en los establecimientos educativos y comunidades.

Además de los EOE, la Provincia de Buenos Aires cuenta con los Equipos Interdisciplinarios Distritales (E.I.Ds), dispositivos territoriales que impactan en el campo educativo e intervienen afrontando situaciones de alta complejidad psico-socio-educativa en las comunidades escolares y sus contextos.

Pensando desde los aportes teóricos...

Lamas (1996) hace referencia a Scott, quien señala que el género facilita un modo de codificar el significado que las culturas otorgan a las diferencias de sexo y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana. Propone una definición de *género*, señalando la "conexión integral" entre dos ideas: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significante de poder.

A su vez Scott distingue cuatro elementos del género:

1- Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.

2- Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente el significado de varón y mujer: masculino femenino.

3- Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género; el sistema de parentesco: el sistema de parentesco, la familia, el mercado del trabajo segregado por sexo las instituciones educativas, la política.

4- La identidad, Scott señala los análisis individuales - las biografías- y la disponibilidad de tratamientos colectivos que estudien la

construcción de la identidad subjetiva e identidad de género. En tal sentido en nuestro análisis haremos hincapié en el 2º y el 3º elemento para desde allí problematizar cómo estos conceptos normativos se expresan en las prescripciones y como se materializan en las saberes y prácticas de los agentes educativos.

Las normas de género no siempre están explícitamente expresadas, a menudo son transmitidas de manera implícita a través de los usos del lenguaje y otros símbolos. Así como la especificidad de género de la lengua ejerce influencia sobre cómo se piensan o dice las cosas, las formas narrativas arquetípicas de Occidente que asume un protagonista masculino influyen sobre cómo se cuentan historias sobre mujeres. En tal sentido Conway, Bourque, Scott (1998) enuncian: "Estudiosas de todas las disciplinas han proporcionado nuevos y cruciales aportes para entender cómo la experiencia de las mujeres ha cobrado forma en relación con la de hombres y cómo se han establecido la jerarquía sexual y la distribución desigual de poder". (Conway, Bourque, Scott, 1998: 170).

La institución escolar tenía su destino asignado: transmitir a las nuevas generaciones los comportamientos considerados legítimos para las niñas y los niños. "A los niños aun se los educa para poder ejercer la violencia, como si tuvieran que enfrentarse diariamente a terribles peligros físicos. Y a las niñas aún se las educa en la atención de su belleza, como si su futuro siguiera dependiendo de sus posibilidades en el mercado matrimonial". (Subirats, 1999: 19). En tal sentido la autora señala que nuestro concepto de escuela ha cambiado, no hay seguridad de lo que debe enseñarse, las verdades culturales son también efímeras. A su vez se pregunta sobre las influencias no manifiestas que ejerce la escuela y las marcas que deja no sólo en términos de conocimientos, sino en el de establecimiento de identidades, jerarquías y desigualdades.

Connell (1998) concluye su exposición, en forma optimista, poniendo de relieve que las escuelas pueden contribuir a un futuro de relaciones de género más justas si se abordan temas de forma reflexiva. En el desarrollo de su escrito destaca que gracias a los movimientos feministas en algunos sitios las niñas han avanzado y tienen programas y tratos especiales, situación que no se genera con los varones. Se pregunta hasta qué punto las escuelas pueden afectar la masculinidad y su facticidad. También enuncia que la escuela no es la única institución que modela las masculinidades.

Para Núñez (2003) hablar de masculinidades es referirse fundamentalmente a lo masculino y lo femenino como dominios simbólicos, convenciones de sentido y políticas de sentido, luchas sociales a nivel de la significación y una herencia cultural. Núñez retoma a Bourdieu para señalar que estas políticas de sentido alrededor de lo masculino y lo femenino no son ajenas a la construcción de poderes simbólicos, de privilegios, de prestigios. Tales representaciones, significados, herencias sociales no son ajenas a las estructuras de poder, hay tecnologías de poder que construyen sujetos con determinadas características a partir de estos dominios simbólicos.

Si el género permite la conformación de sujetos sexuados mediante normas, símbolos, uso de espacios sociales, organización productiva y de la división sexual del trabajo, entonces se requiere identificar las distintas mediaciones o los recursos que posibilitan un mayor ejercicio de poder de los hombres sobre las mujeres, y entre los mismos hombres: los recursos como la autonomía, el acceso a los recursos económicos, el uso de espacios públicos, el empleo y distribución del tiempo, la construcción y uso del cuerpo, la sexualidad, entre otros aspectos. (Cruz Sierra, 2006).

En el mismo sentido Scharagrodsky (2007) hace hincapié en el aspecto relacional de cualquier enfoque de género, entendiendo que los problemas vinculados con la construcción de femineidades

están estrechamente ligados a la construcción de masculinidades. Badinter (1981) enuncia que los especialistas de los Men's Studies coinciden en rechazar la idea de masculinidad única, no existe un modelo masculino universal, válido para cualquier lugar y momento y va dando cuenta de los cambios que se fueron registrando a lo largo de la historia.

Por otra parte Perona (1995) señala que mientras que la desigualdad supone discriminación y privilegio, la diferencia implica semejanza recíproca o diversidad entre cosas de una misma especie, lo cual permite distinguir unas de otras, sin que ello implique necesariamente discriminaciones ni privilegios de ningún tipo, ni ontológicos, ni políticos.

Sustentar la desigualdad sobre la diferencia hace que esta deje de ser un término recíproco para pasar a ser unívoco. Y así en vez de reconocer que varones y mujeres son diferentes entre sí se pasa a pensar lo enteramente diferente frente al prototipo de humanidad que está representado por los varones.

Para culminar destacamos que tanto las leyes nacionales y provinciales comprometen tanto al Estado a garantizar los derechos como a los diferentes sujetos sociales a aprender el ejercicio de estos derechos y uno de los lugares indelegables es la escuela. Debemos generar prácticas escolares institucionalizadas que posibiliten el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos, en el sentido de avanzar en una mayor autonomía de las personas en las decisiones acerca de sus sexualidades, géneros, y en lo concerniente a la reproducción. (Alonso, Morgade, 2008)

Sobre los documentos de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Los documentos que fueron analizados en el presente trabajo están dirigidos a los/as profesionales que se desempeñan en los E.O.E., E.I.Ds y a los/as Inspectores/as que los supervisan. Estos escritos analizados conforman un corpus de sesenta textos, entre los que se pueden distinguir **Comunicaciones, Comunicaciones conjuntas** (elaboradas y presentadas conjuntamente con diferentes Direcciones, Modalidades y Niveles), y **Documentos de trabajo**. De la lectura sistemática encontramos que se pueden establecer diferencias entre aquellos que:

-Se publican al inicio de cada ciclo lectivo, y se orientan a incidir en la planificación que los Equipos de Orientación Escolar realizan en cada establecimiento educativo. Consisten en la presentación del equipo de trabajo que integra el nivel central y lineamientos y ejes que guiarán las acciones del año por venir.

- Escritos relativos a la tarea de los Equipos e Inspectores/as en las instituciones educativas y en el territorio, incorporando y articulando material teórico desde una perspectiva acorde a las políticas educativas y basados en la legislación vigente. El material como instancia de formación y difusión de conocimientos especializados vinculados a las tareas de los Equipos.

Sobre los modos de circulación del material, encontramos que se difunden en Reuniones Plenarias, espacios de capacitación y reflexión de los Equipos coordinados por las/os Inspectores/as, en las que se promueve su análisis y discusión. El acceso al material se ve facilitado por la publicación y la posible descarga desde el Portal de la Dirección General de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Análisis de la documentación: Usos y abusos del masculino genérico en los escritos

A lo largo de las distintas lecturas de las Comunicaciones y Documentos del período estudiado podemos registrar una tendencia progresiva a dirigirse a alumnos y alumnas, es decir a visibilizar

a las niñas en los textos, diferenciándose de escritos de períodos anteriores en los que se nominaba a la población escolar en masculino. En los últimos años con la sigla *NNA* se incluyen a *niños, niñas, adolescentes*. No obstante, las variaciones en los modos de nombrar a los/as sujetos de la educación fueron una constante en las lecturas de los documentos.

Muchas de estas formas de convocar solo a varones se encuentran en párrafos transcritos de autores y autoras citados, de los cuales no se presenta ninguna reflexión. Así en el año 2011 la en una comunicación que se focaliza en el tema de la sobreedad escolar cita fragmentos de Graciela Frigerio haciendo alusión al genérico masculino: "Un niño es más que un escolar. Lo que pase en la escuela afecta en consecuencia, a alguien más que al escolar de hoy, concierne a otro tiempo -el mañana- y a un sujeto que no es sólo el niño, sino el adulto que en él reside como potencial". (Com. 3/2011) La observación sobre el uso del masculino genérico puede hacerse extensiva a los modos de nombrar al personal, encontramos referencias a: *maestros, educadores, profesores, actores, supervisoras, inspectores, orientadores*, en este sentido la Comunicación sobre "Prácticas del lenguaje y las tareas del *Fonoaudiólogo*", fue redactado por y para *las Fonoaudiólogas* que integran los Equipos de Orientación Escolar nominándose a sí mismas como "Fonoaudiólogo". (Com. 3/09)

Es significativo encontrar en el documento sobre "Orientaciones para Inspectores en relación a los Equipos de Distrito" la utilización del masculino genérico en el documento principal mientras que en el Anexo hay un Modelo de Acta donde refiere: "la Inspectora ...", reflejando la realidad de la actividad en la que predominan en número las mujeres. (Com 2/09)

Asimismo registramos que cuando se hace uso de palabras de carácter neutro tales como: *adulto, agente, sujeto, referente familiar, docente, joven, adolescente* la mayoría de las veces se presentan con artículo masculino, nombrando un solo espectro de la población escolar.

También es posible señalar que algunas escrituras rompen con la naturalización del masculino genérico. En el año 2008 se publica una comunicación sobre "bullying y acoso escolar" en la que se ofrecen relatos de las vivencias de niños y niñas que atravesaron estas situaciones de modos diferentes, recuperando la singularidad de las experiencias. (Com. 2/08)

No obstante en el año 2010 se presenta el "Programa Provincial de Prevención e Intervención en Situaciones de Violencia en la escuela" que alienta a implicar a todos los actores educativos: Docentes y Alumnos, no nombrando a las mujeres. (Com 3/10). En el mismo sentido la Comunicación 5 del mismo año que presenta el valioso tema "La intervención en situaciones de vulneración de derechos en el escenario mediático" hace mención a los daños causados a niños y jóvenes dentro de los entornos virtuales, sin tampoco hacer alusión a las niñas. (Com. 5/10)

Nos parece valioso el aporte de Vieites Conde, Martínez Ten (2009) cuando señalan que el lenguaje en la escuela es imprescindible, es el vehículo esencial por el cual los alumnos y las alumnas pueden interpretar, crear, expresar y comunicarse, siendo el medio a través del cual desarrollamos la relación educativa. La manera en que en muchas ocasiones utilizamos el lenguaje oculta o minimiza las aportaciones de las mujeres y las niñas en la construcción del mundo. A través del lenguaje expresamos ideas, sentimientos y valores. Encontramos que no existen en nuestro país criterios comunes que orienten la escritura de documentos públicos. Destacamos que en dos oportunidades se presentaron en el Poder Legislativo Nacional Proyectos sobre utilización de *lenguaje no sexista en la administración*

pública y ambos perdieron estado parlamentario. En el año 2008 obtuvo media sanción en la Cámara de Senadores un texto presentado por la Sra. María Perceval, que no avanzó en la Cámara de Diputados, el proyecto de 2011 presentado por las Diputadas Cecilia Merchan y Victoria Donda preveía la elaboración de un manual.

Documentos que abordan la cuestión de géneros y sexualidades

En el año 2009 destacamos un Documento de trabajo que propone conmemorar el 25 de noviembre “el Día internacional de la no violencia contra las mujeres en las instituciones educativas” enunciando una propuesta de taller y materiales de consulta para fundamentar y enriquecer las experiencias en las aulas. El texto se elabora desde la Asesoría de Violencia y Género, siendo el primer documento que destaca a la perspectiva de género como “un proceso dinámico que atraviesa múltiples dimensiones políticas, sociales, culturales y económicas, que cobra representaciones particulares en cada comunidad a lo largo de la historia”. (Doc. Trabajo 4/09)

Señalamos como muy enriquecedor “Los aportes para pensar la Educación Sexual Integral en el marco del Proyecto de Intervención de los Equipos”. Esta comunicación intenta profundizar el bagaje conceptual aludiendo a “la categoría de género como una posibilidad para pensar, organizar y resignificar los procesos de escolarización que dan cuenta de la sexualidad como un aspecto estructurante de los procesos de subjetivación”. Señala que la perspectiva de género en las políticas públicas, implica un proceso de transversalización e institucionalización de modo que ésta debe estar incluida en la convivencia cotidiana de los diversos espacios institucionales. Menciona los textos escolares como un referente legitimado y legitimador de los mensajes que en torno a los temas disciplinares se transmiten a los/as estudiantes. Alienta a observar la representación gráfica y textual de varones y mujeres tanto en lo que hace a su presencia en términos cuantitativos como a las consideraciones que se sostienen en torno a los roles, atributos y expectativas que se promueven para ambos grupos géneros. Menciona que en general los textos escritos, las imágenes, las situaciones planteadas, avalan la división sexual de tareas a través de la presentación de mujeres y varones en roles estereotipados. (Com4/ 11)

Del 2012 destacamos otra propuesta que revisa aspectos importantes del Programa de Educación Sexual Integral, desde la perspectiva de género señalando “el grave problema que implica la persistencia de la violencia contra las mujeres, niñas y niños presentándose como un desafío para toda la comunidad educativa que pretenda hacer respetar la vigencia de los derechos humanos y las libertades fundamentales.”

Mediando el año 2012 se escribe una comunicación denominada “La Educación Sexual Integral y las familias. Relaciones violentas en los noviazgos y las violencias de género”. Destaca que la Ley 26150 supone un desafío para que las y los alumnos tengan derecho a recibir Educación Sexual Integral, entendiéndola a ésta última como la que “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, afectivos y éticos”. Es en este marco prescribe desarrollar en talleres, charlas u otras modalidades de intervención con familias para abordar temáticas y tópicos enmarcados en la Educación Sexual Integral.

También hace referencia a las situaciones de violencia que perjudican a los/as niños/as y jóvenes con sexualidades diferentes a las heteronormativas. Propone el reconocimiento de la existencia de otro tipo de relaciones interpersonales (amistades, familiares, noviazgos) presentan asimismo situaciones abusivas de poder o reproducción de desigualdades de género. Presenta recomendaciones de films y obras literaria. (Com 7/12)

En ese mismo sentido la comunicación siguiente presenta la “Promoción de prácticas escolares libres de estigma y discriminación”. Señala al principio de no discriminación como punto de partida para una escuela inclusiva y democrática: “Las prácticas estigmatizantes que definen la normalidad/ anormalidad, se inscriben en el funcionamiento de las instituciones sociales, entre ellas la escuela, donde estos procesos se configuran. Pero también es real que esas prácticas se pueden desandar y desanudara partir de la desnaturalización de “aquello que se acepta como dado”. Frente a los procesos de estigmatización y discriminación, la escuela tiene mucho por hacer, lo primero es no permanecer indiferente ante actitudes, acciones, expresiones o prácticas, de adultos, niños/as o jóvenes, que coloquen en una situación de desigualdad a los/as más vulnerables”. (Com. 8/12)

A fines de este año vuelven a abordar en una comunicación el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer, presentando un avance en sus señalamientos ya que destaca al “género como una de las variables que incide en las relaciones sociales cotidianas del aula, por lo tanto las características que asumen las interacciones sociales en el espacio escolar inciden en la construcción de las identidades de género”. Diversos estudios han demostrado que las políticas educativas, los currículum, la formación inicial y continua de los docentes, como las interacciones cotidianas con los niños y jóvenes tienen un impacto en la autoestima de las niñas y los niños y en sus experiencias escolares que dejan profundas huellas en la construcción de la identidad de género.

Por otra parte en el primer documento del año 2013 se anuncia que están trabajando en la elaboración conjunta con todos los niveles y modalidades una Guía para el tratamiento de la Ley de Identidad de Género en el ámbito educativo y continúa el trabajo en la Mesa intersectorial contra la violencia familiar. (Com. 1/13)

Valoramos también el Documento de Trabajo 1 del 2013 que presenta sugerencias de actividades referidas al Día Internacional de la Mujer. Desde un carácter positivo se propone reivindicar las luchas por la igualdad entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta el contexto sociohistórico en que transcurren estas existencias, explicando que estas temáticas adquirirán, diferente grado de complejidad según el nivel que las aborde. Además orienta a la implementación de talleres con mujeres de la comunidad que puedan relatar vivencias vinculadas a la lucha por la defensa de sus derechos, producciones artísticas que sustenten la igualdad de derechos entre varones y mujeres.

A modo de síntesis

Del análisis de las documentaciones revisadas nos llevan a dar cuenta que:

Se presentan con más frecuencia en los últimos años textos específicos sobre género y sexualidad, en un intento de instalar la perspectiva y difundir aspectos teóricos de la temática, a la vez que orientaciones para las prácticas y talleres que puedan realizar en el territorio, dando cuenta de los avances legislativos de los últimos años.

No obstante, observamos que aún continúan invisibilizadas en los escritos las mujeres: *niñas, maestras, profesoras, y alumnas...* Pérez Cervera (2011) señala que “Basta leer un par de documentos (...) de las instancias administrativas para poder detectar que se sigue usando el masculino como lenguaje universal y neutro”. Se niega la feminización de la lengua y al hacerlo se está invisibilizando a las mujeres y rechazando los cambios sociales y culturales que están ocurriendo en la sociedad. Todo ello hace patente la necesidad y urgencia de fomentar el uso de un lenguaje incluyente para ambos sexos en las instituciones públicas, evitar la confusión, negación o

ambigüedad. En sí, la lengua española no es sexista aunque si lo es el uso que de ella hacemos. De ahí que la única forma de cambiar un lenguaje sexista, excluyente y discriminatorio sea explicar cuál es la base ideológica en que éste se sustenta, así como también el hecho de ofrecer alternativas concretas y viables de cambio.

Notamos también que las temáticas que recurrentemente se tratan en las documentaciones, como aprendizaje, sobriedad, y orientación vocacional no dan cuenta de cómo afectan o impactan de modo singular a mujeres y varones en las instituciones escolares.

Año a año desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social solicitan a los Equipos que trabajan en el territorio información sobre situaciones de conflicto que atraviesan alumnas/os en las escuelas. Los datos se vuelcan en documentos estandarizados para facilitar el procesamiento de la información, consideramos que sería valioso incluir la variable género en estos instructivos, pudiendo entonces, contar con información precisa sobre las dificultades más recurrentes en alumnos y en alumnas y elaborar así propuestas más acordes que incorporen la perspectiva de género en el análisis de los problemas y en la intervención.

También nos resulta significativo que no hay alusiones precisas al pasado reciente en las Comunicaciones y Documentos de Trabajo de Psicología, referidas a Memoria e Identidad y especialmente en los efectos que el terrorismo de Estado ha impactado en la vida de los hombres y de las mujeres.

Por último retomamos las ideas de Graciela Morgade (2008) "...la sola existencia de leyes de avanzada no garantiza el ejercicio efectivo de los derechos. Muchas veces los textos de las leyes quedan en letra muerta porque no se traducen en políticas públicas que efectivicen su aplicación, cumplimiento y seguimiento".

NOTAS

[1] Ley Provincial de Promoción y Protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes fue sancionada en el año 2005, pero entró en vigencia su implementación hacia fines del año 2007.

[2] CEDAW, Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. OEA, Fue ratificada por nuestro país por la Ley 23.179/85.

BIBLIOGRAFIA

Badinter, E. (1993) *XY La identidad masculina*, de Alianza, Madrid.

Cavana, M. (1995) "Diferencia", en C. AMOROS (comp.) *Diez Palabras Claves sobre Mujer*, Navarra, EVD.

Compagnucci, E., P. Tarodo, Denegri, A., Iglesias, I. (2011) Conocimiento profesional del psicólogo en situaciones de alta complejidad. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. UBA.

Connell, R. (1998) "Educar a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas" en *Revista Nómadas* N° 14, Departamento de investigaciones Universidad Central de Bogotá, Colombia, pp. 156-171.

Conway, J., Bourque, S., Scott, J. (1998) "El concepto de género", en Navarro, M., y Stimpson, C., (comps.) "Qué son los estudios de mujeres?", FCE, Bs. As., pp.167-178.

Cruz Sierra, S. (2006) *Masculinidad y Diversidad Sexual*, en *La manzana Revista Internacional de Estudios sobre Masculinidades*. Un Horizonte para caminar. Vol. 1, No. 1 (enero-marzo de 2006)

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2008-2013), Comunicaciones y Documentos se encuentran disponibles en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>

Echeverría, J., Asín, M.F. (2011) Consideraciones acerca del rol del psicólogo en el sistema educativo provincial. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de la Universidad Atlántida Argentina y Contexto Psicológico, Mar del Plata, Argentina.

Gavilan, M., Quiles, C., Cha, T. (2005) Paradoja: alta problemática psicosocial - baja intervención orientadora. *Orientación y Sociedad*. [online]. vol.5, pp. 141-156. ISSN 1851-8893.

Lamas, M. (comp.) (1996) "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género", en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, ed. Porrúa, México.

Merchan, C., Donda Perez, V. (2011) Proyecto de ley "Uso de lenguaje no sexista en la administración pública", Disponible Agosto de 2013 en: <http://www1.hcdn.gov.ar/proyxml/expediente.aspundamentos=si&numexp=2088-D-2011>

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA RURAL: LA RELEVANCIA DE LOS CONOCIMIENTOS COTIDIANOS

Díaz, Daniela

Facultad de Psicología, Universidad de La República. Uruguay

RESUMEN

Se presentan resultados de la investigación “Los conocimientos cotidianos y sus relaciones con los conocimientos escolares en dos escuelas rurales uruguayas: un estudio etnográfico” realizada en el marco de la Maestría Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay) Se consideran aportes teóricos referidos a enfoques socioculturales y constructivistas que consideran las particularidades que el conocimiento adquiere en las escuelas rurales debido a la permeabilidad del entorno en las aulas. Se explora la presencia de los conocimientos cotidianos en la escuela rural así como la conexión de los mismos con los conocimientos escolares. Se estudian las prácticas de enseñanza en tanto potenciadoras de dichas conexiones. La mencionada investigación se realiza por medio del método etnográfico por considerar al mismo adecuado para conocer la cotidianeidad de la escuela y las actividades e intercambios de conocimiento.

Palabras clave

Conocimiento, Escolares, Cotidiano, Rural

ABSTRACT

BUILDING KNOWLEDGE IN RURAL SCHOOLS: THE RELEVANCE OF DAILY KNOWLEDGE

The report has the intention of presenting the research : “ The daily knowledge and the relationship between scholastic knowledge in two rural schools: an ethnographic study”. This thesis is the result of the Master’s degree Psychology and Education from the Psychology University (Universidad de la República, Uruguay) Starting from the theoretical layout about the particularities that the knowledge acquires in the rural school as it is a school that is permeable to the environment and to the rural culture. Taking as a framework constructivist and sociocultural approaches about learning, it is the intention to inquire and understand the conditions and features of the connection between the students daily knowledge and the scholastic knowledge that take place in rural schools. Teaching practices will be characterized including the exchange between teachers and students in the way they facilitate the connection between scholastic and daily knowledge. The ethnography method will be used as it will let us introduce in the school’s daily life and observe activities and interchanges in the way that analysis and interpretation levels will be taking place.

Key words

Knowledge, Scholastic, Daily, Rural

Introducción.

Transmitimos por medio del presente trabajo algunas reflexiones y planteamientos acerca de la construcción del saber en la escuela rural que surgen a raíz de la tesis de maestría denominada “Los conocimientos cotidianos y sus relaciones con los escolares en dos escuelas rurales uruguayas: un estudio etnográfico”(Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología- UDELAR, 2012)

Dicha tesis refirió a un estudio etnográfico sobre las características que adquieren los conocimientos cotidianos en las aulas de las escuelas rurales y las relaciones entre los mismos y los conocimientos escolares.

Vamos a partir de considerar a la escuela rural como una comunidad de práctica donde se reconoce al otro sujeto del aprendizaje como sujeto de saber para desde ahí construir el conocimiento escolar.

Aportes teóricos basados en la psicología cultural (Cole, 1999; Rogoff, 1993), la psicología del aprendizaje (Rodrigo, 1997a; 1997b) y los enfoques de aprendizaje situado (Del Río, 1992) rescatan el valor que posee el conocimiento cotidiano adquirido en entornos informales como ejemplo representativo del conocimiento y su valor para la educación formal no como conocimiento a desterrar para arribar a uno más válido ni como simple base de la cuál se puede partir para enseñar. En este sentido consideramos que el maestro rural puede reconocer el valor del conocimiento cotidiano, en este caso de los niños rurales, resultando ello altamente potenciador de los aprendizajes escolares.

Posturas como las de Rodrigo (1997a) referidas a que el conocimiento cotidiano puede “prestar empuje motivacional” al conocimiento escolar y este prestarle a aquel lecturas alternativas que complejicen la visión cotidiana del mundo operan como un importante referencial teórico en nuestras reflexiones.

A su vez aportes como los de Elsie Rockwell (1997) dan cuenta de como el conocimiento cotidiano se introduce en la escuela tanto de forma voluntaria de parte de los docentes como espontánea por parte de los niños y niñas.

Los conocimientos cotidianos de los niños rurales y su lugar en la escuela.

En comunidades como las rurales, los sujetos desde pequeños se integran en las actividades de los adultos teniendo asegurado un papel en la acción, en principio como observadores o participantes que ayudan desde las limitaciones de sus capacidades, incorporándose así a la serie de actividades productivas del hogar. Otras veces de manera desapercibida, son participantes de hechos relacionados con la vida y la muerte, el trabajo y el juego (Rogoff, 1990). En ese sentido el niño rural es un excelente conocedor y observador de su medio conociendo los detalles de la producción familiar - venta, compra de insumos y animales- , así como la vida de los animales -nacimiento, copulación, muerte- y la función que cumplen en el hogar, sea la venta o la alimentación. Participa desde temprana

edad en las actividades del hogar, como la limpieza y la cocina, o del campo, como la preparación de la tierra, el cuidado de animales, primero como observador, luego ayudando hasta que puede realizarlas solo. Al participar con sus padres en tareas económicas y domésticas el niño va obteniendo una educación informal que le brinda conocimientos sobre agricultura, ganadería, artesanía y otros aspectos que le serán útiles en la vida rural. De este modo, las situaciones de aprendizaje que se dan en situaciones de crianza se organizan de forma explícita en relación con las habilidades que se valoran y los niños muestran un desarrollo precoz en ellas (Rogoff, 1990). Las experiencias domésticas conforman de este modo lo que algunos autores han denominado "fondo de conocimientos". (Moll y Greenberg, 1990) que refieren a conocimientos en dominios específicos y se transmiten de generación en generación (Moll, Tapia y Whitmore, 1993). Dichos conocimientos cotidianos circulan y se producen gracias a las redes sociales, que hace que una familia conozca la actividad que realiza un familiar o la familia vecina aunque no se dedique exclusivamente a ella. Ello es de destacar en cuanto es frecuente que los niños rurales interactúen con otras personas que no pertenecen a su núcleo familiar directo a veces colaborando en las tareas u observando (Moll y Greenberg, 1990). Desde las perspectivas de aprendizaje situado, Lacasa (1997) plantea que los niños construyen conocimientos cotidianos antes, durante y después de su tránsito por la escolarización. Cuando el niño arriba a la escuela posee conocimientos "previos" que necesitan ser atendidos para construir el conocimiento escolar. Pero, como ya hemos mencionado, la consideración de "previo" hace que muchas veces sea tomado en cuenta como punto de partida para lograr el anclaje del escolar o se le adjudique incluso el calificativo de conocimiento erróneo. Ello, plantea la autora, puede conllevar el riesgo de que el conocimiento cotidiano quede subsumido al escolar y desaparezca como tal.

Ahora bien, ¿cómo se presenta el conocimiento cotidiano en la escuela rural?. Los resultados de nuestra investigación etnográfica nos permite afirmar que referencias al conocimiento cotidiano por parte del niño rural desligadas o no de las actividades de aula aparecen de modo espontáneo ya sea a modo de anécdotas o conversaciones informales entre niños o entre niños y maestro. Citamos como ejemplos: "*Sabés maestra que ayer estuve herrando un caballo con papá, yo ponía la herradura y el los clavos*"; "*Nacieron cordeños en casa con mamá llevamos uno para al lado de la estufa porque estaba abandonado, le dimos leche con huevo así puede vivir*".

Dichas anécdotas adquieren la característica de dar cuenta de la acción, el saber - hacer o aquellos acontecimientos excepcionales ligados a situaciones acontecidas. Pertenecen básicamente a conocimientos vivenciales o sobre el mundo físico, conforman pequeñas narrativas y son poco permanentes en el tiempo, excepto que una consideración de la maestra de lugar a su desarrollo. Afirmamos así que dichas narrativas, con sus sucesos excepcionales como componentes (Bruner, 2000) son el vehículo privilegiado para conocer los conocimientos cotidianos de los niños.

El currículum en la escuela rural.

En la actualidad contamos con un único programa escolar, tanto para escuelas urbanas como rurales.

Históricamente se ha discutido si la escuela rural tiene que enseñar para "vivir en el campo" o tiene que enseñar "lo mismo" que la escuela urbana. Pero esta discusión quizás pierde validez si tomamos en cuenta que lo fundamental en la escuela rural es como trabaja el maestro con los contenidos, desde donde parte, como valora los recursos del medio.

En nuestra investigación pudimos dar cuenta de maestros que generan en su práctica de enseñanza los mecanismos necesarios para transmitir el currículo, entre ellos el poner en relación los contenidos escolares con los cotidianos, aquellos que tengan que ver con el medio en donde la escuela se encuentra. Pero ello no significaría reducir o modificar sustancialmente los contenidos curriculares. Como plantea L. Santos al mencionar la estructura curricular diferencial original entre escuela urbana y rural: "*Resulta ilusorio suponer que esa estructura curricular tuviera su elemento diferenciador central en la diferencia de contenidos a enseñar... la diferencia sustancial estaba en la consideración de los puntos de partida, los elementos del medio, los caminos diferentes para enseñar contenidos y alcanzar fines últimos, comunes a toda la escuela pública*" (Santos, 2006:216)

En relación a ello, Santos plantea que las características de nuestro país no han determinado decisiones de política educativa que permitan incorporaciones locales o regionales en el currículo prescripto pero que no se puede desconocer sin embargo la realidad didáctica particular de la escuela rural con la existencia del multigrado y recursos específicos. En ese sentido si bien existe en la actualidad un programa único se debería poder hacer traducciones prácticas significativas y originales al medio rural. (2006)

Prácticas de enseñanza en la escuela rural.

Ya mencionamos las referencias al conocimiento cotidiano que, por parte de los niños rurales, aparecen espontáneamente en el aula. La investigación que realizamos permitió dar cuenta de prácticas de enseñanza que de un modo u otro incorporan aspectos de los conocimientos cotidianos. Tanto de modo planificado como espontáneo los maestros coinciden planteando que "se parte siempre de lo conocido" asumiendo que ello facilita la comprensión de los contenidos y que además resulta motivador.

En este sentido tomamos en cuenta algunos aportes como los de Rodrigo (1997) quien plantea que la propuesta de utilizar el conocimiento cotidiano en la escuela es muy realista y altamente provechosa siempre y cuando se respete el conocimiento cotidiano como una entidad en sí misma. Si bien es posible potenciar ciertos "trasvases" entre el conocimiento escolar y el cotidiano no se debe perder el sentido y la identidad de cada uno y su ámbito de aplicación. Justamente, la autora plantea que el conocimiento cotidiano puede "prestar empuje motivacional" al conocimiento escolar y este prestarle a aquel lecturas alternativas que complejizan la visión cotidiana del mundo.

Particularmente actividades de lengua, matemáticas y oralidad, toman en cuenta los conocimientos cotidianos. Un ejemplo de ello son las actividades de matemáticas, algunas con problemas ficticios, pero con contenidos vinculados al mundo rural, otras con problemas reales y concretos que se resuelven en la "práctica" y luego mediante un razonamiento escrito como por ejemplo clasificar duraznos cosechados en la escuela de acuerdo a su estado y luego realizar problemas matemáticos relacionados en el cuaderno de clases. Situaciones vivenciales como medir un alambrado, medir una parcela o sector de la tierra, visitar un tamar para trabajar sobre ecosistemas, son recursos frecuentes utilizados por los maestros.

En una de las escuelas concretamente donde se trabajan con actividades rurales productivas (cría de animales, huerta) la maestra manifiesta que su prioridad es que el niño tenga la posibilidad de vivenciar el conocimiento actuando sobre el medio transformándolo y observando dichas transformaciones. Los contenidos programáticos se relacionan con las actividades productivas desde un currículo que la maestra construye con flexibilidad y adaptando como

plantea ella los contenidos a la naturaleza.

No se pierde de vista, de todos modos, que las demandas de las actividades están enfocadas hacia la tarea escolar. Las tareas productivas son la base para las tareas escolares constituyéndose ellas mismas en tareas escolares y en otras ocasiones siendo medio para arribar al currículo.

Producto de las prácticas educativas mencionadas, las relaciones que se establecen entre los conocimientos cotidianos y los escolares son heterogéneas reflejando la diversidad de posibilidades al respecto y la superación de simples relaciones como podría ser el tomar en cuenta el conocimiento cotidiano como punto de partida. Como ejemplo mencionamos la presencia de conocimientos cotidianos válidos en las resolución de problemas cotidianos o escolares presentes en el escenario escolar, hasta relaciones más complejas como las referidas a la búsqueda de explicaciones científicas a situaciones cotidianas, la transferencia de aprendizaje desde la escuela hacia los hogares apuntando al enriquecimiento mutuo de ambos conocimientos.

Conclusiones.

En nuestra investigación confirmamos que las escuelas rurales indagadas funcionan como comunidades de práctica donde el entorno de un modo u otro penetra en las mismas por medio de diversas negociaciones, visualizándose ello por medio de los conocimientos cotidianos que se encuentran presentes de diferentes formas y se relacionan a su vez de diferentes maneras con el conocimiento escolar. Consideramos que propuestas didácticas que incorporen la dimensión de los conocimientos cotidianos pero desde un lugar que amplíe la estrategia de "contextualización" puede permitir superar la conocida dificultad que se presenta en la escuela rural en aquellos niños cuya brecha entre lo que le interesa realmente y lo que la escuela le ofrece es muy amplia.

Planteamos que existe un principio de equidad cuando se propone el mismo currículo para todas las escuelas. Pero apostamos entonces, al papel protagónico del maestro en la organización de la propuesta educativa de su escuela procurando un corrimiento del lugar de "simple técnico" con el que muchos maestros se identifican, a un lugar de profesional autónomo. En el presente trabajo dimos cuenta de nuestra apuesta por un maestro que construye una relación entre el currículo y el medio en su tarea de aula, un reconocimiento de la ruralidad como herramienta para enseñar.

Destacamos la etnografía como método óptimo para conocer la cotidianeidad de la escuela, las actividades e intercambios entre docentes y alumnos permitiendo de este modo la comprensión de significados.

BIBLIOGRAFIA

- Administración Nacional de Educación Pública (2009). Miguel Soler: lecciones de un maestro, Montevideo: Escuelas de Industrias Gráficas de la UTU.
- Bruner, J. (2000). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial
- Cole, M. (1999). Psicología cultural. Madrid: Morata.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y normal (1969) Programa para Escuelas rurales. Montevideo: Imprenta Nacional.
- Del Río, P. y Alvarez, A. (1992a) "Tres pies al gato; significado, sentido y cultura cotidiana en la educación", *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 43-62.
- Del Río, P. (1992b) El niño y el contexto sociocultural. *Anuarios de Psicología*, Nº 53, 61-69.
- Delval, J. (2000). Aprender en la vida y en la escuela, Madrid: Morata.
- Díaz, D. (2003). El vínculo del niño rural con la naturaleza y los animales: una herramienta educativa, En VI Jornadas de Psicología universitaria, (pp.67-70). Montevideo: Psicolibros.
- García, E. (1997). La naturaleza del conocimiento escolar: ¿transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?. En M. Rodrigo y Gimeno Sacristán, J. (1988). El currículo: una reflexión sobre la práctica, Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1999). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Lacasa, P. y Martín, B. (1996). Los deberes: un puente entre la escuela y el hogar?, *Cultura y Educación*, Nº 4,
- Lacasa, P. (1997). Construir conocimientos: ¿saltando entre lo científico y lo cotidiano?. En M. Rodrigo y J. Arnay (Comps). La construcción del conocimiento escolar (pp.81-106). Barcelona: Paidós.
- Madonni, P. (2001). Recorriendo otros mundos escolares: acerca del contexto rural. En N. Elichiry (Comp.) ¿Dónde y como se aprende? (pp.51-69). Temas de Psicología Educativa, Buenos Aires: Eudeba.
- Moll, L., Greenberg, J. (1993). Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza, En L. Moll (Comp.). *Vygotsky y la educación* (pp. 371-403). Buenos Aires: Aique.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: a qualitative approach for connecting households and classrooms. *Theory into Practice*. 31 (2). 132- 141
- Moll, L., Tapia, J., Whitmore, K. (1993) Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento, En G. Salomon (Comp.) *Cogniciones distribuidas*, (pags. 185- 213). Buenos Aires: Amorrortu.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela, En "Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigotsky en la educación" (pp. 21-38) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Buenos Aires: Paidós.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. (1997a). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. Rodrigo y J. Arnay (Comps). La construcción del conocimiento escolar, (pp.177-191). Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M.J. (1997b). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?. *Novedades Educativas*, 76, 59.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.
- Santos, L. (2006). La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la "Escuela de contexto". En Martinis, P. (Comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto* (pp.83-100). Montevideo: Psicolibros.
- Santos, L. (2010) Prólogo. En Ferreiro, A, *La enseñanza en el medio rural*, Serie Edición Homenaje, Montevideo: Escuelas de Industrias Gráficas Universidad del Trabajo Del Uruguay
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica, Barcelona: Paidós

DESANDAR EL CAMINO DE LA LECTURA INGENUA DE MEDIOS: LA EXPERIENCIA DE UNA ADOLESCENTE

Diaz, Silvana; Lumi, Agustina
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se presentan los resultados de un análisis comparativo de la producción de una alumna que participó del “Programa Medios en la escuela”. Estos forman parte de una investigación más amplia subsidiada por UBACyT que tiene entre sus objetivos explorar situaciones didácticas que posibiliten leer críticamente los mensajes noticiosos. Esta presentación se propone examinar si, luego de su participación en los talleres, se produjeron avances cognoscitivos en torno al proceso de producción noticiosa considerando el concepto de noticia y la función de los medios. La comparación se realizó entre: un momento inicial - previo al taller - y un momento final, luego de los 6 encuentros. Se analizan los resultados desde la Teoría constructivista y la Teoría Crítica del discurso. La metodología utilizada es el estudio exploratorio de casos. Los instrumentos empleados fueron: gráficos producidos por la alumna en los momentos inicial y final que expresan sus representaciones acerca del proceso de producción de noticias, y una entrevista clínico-crítica posterior, a fin de profundizar sus conceptualizaciones. Los resultados demuestran que la alumna comienza a representarse la instancia de producción y edición, incorpora un concepto de noticia como una construcción colectiva, y reconoce la doble función de los medios: informar y persuadir.

Palabras clave

Construcción, Medios, Noticias, Adolescentes

ABSTRACT

BACKTRACKING THE INGENUA READING OF MEDIA: THE EXPERIENCE OF A TEENAGER

We present the results of a comparative analysis on the production of a 14 year-old student who participated in the “Media at school program”. The analysis is part of a broader research subsidized by UBACyT which has between its objectives to explore teaching situations that allow to critically read the news posts. This presentation aims to examine whether, after participating in this workshop, cognitive advances occurred around the news production process considering three dimensions selected: the production line, the concept of news and the role of media. The comparison was made between: an early stage - before the workshop - and a final time elapsed after 6 classes. Results from the constructivist theory and the Critical Theory of the speech are analyzed. The methodology consisted of an exploratory case study. The instruments used were: graphs produced by the student at an early stage and the end of the workshops and a rear-reviewed clinical interview to elaborate their conceptualizations. The results show that the student begins to represent the production and editing instances, incorporates a concept of news as a collective result of a process, and proceeds to consider not only the informational function of the media to conceive its dual function: to inform and to persuade.

Key words

Production, Media, News, Adolescents

INTRODUCCION

El presente trabajo tiene como objeto el análisis de los cambios en la conceptualización sobre el proceso de construcción y producción de las noticias que realizan los medios de comunicación masivos (tanto gráficos como audiovisuales) de una adolescente que participó de un taller del Programa Medios en la Escuela

[1]. Dicho análisis forma parte de una investigación más amplia, denominada: *Lectura crítica de noticias: conceptualizaciones de niños y jóvenes en situaciones didácticas*, subsidiada por UBACyT y dirigida por Flora Perelman y Débora Nakache

[2], cuyos dos objetivos son: indagar las conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias, y explorar situaciones didácticas que posibiliten leer críticamente los mensajes noticiosos (Perelman y Nakache, 2012,). En relación con el segundo objetivo, se realizaron observaciones de aula en el marco del Programa Medios en la Escuela del GCBA. El proceso de recolección de datos que analizaremos tuvo lugar en una escuela pública dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y se dio en el marco de un período de tiempo particular en el que intervino un dispositivo pedagógico: el Observatorio Joven de Medios[3].

El análisis propuesto intenta examinar las nuevas aproximaciones conceptuales de los jóvenes referentes a la construcción de lo real en los medios que surgieron luego de la participación activa en este proyecto educativo. En esta dirección, consideramos central rastrear todas aquellas interpretaciones adolescentes que evidencian la existencia de sospechas acerca de los mecanismos de intervención del dispositivo mediático sobre el material noticiable. Esto implica, desde la perspectiva de lectura crítica de medios, la presencia de atisbos de abandono del lugar de meros sujetos receptores de noticias y el intento de reconstruir las intenciones de los autores colectivos que las producen.

Leer críticamente el discurso de las noticias implica identificar en él huellas de los procedimientos de producción que resultan invisibles: la selección, jerarquización y el tratamiento de ciertos ejes temáticos; el recorte y la edición; las instancias de construcción de agenda, los puntos de vista y lo editorializante. Se trata de hacer observables los procesos activos de producción de sentido y del verosímil periodístico, un trabajo cotidiano que se lleva adelante desde la estructura mediática con el fin último de construir y representar lo real.

De esta manera, la lectura crítica de medios no sólo desanda el trayecto que transforma un hecho o un acontecimiento en noticia sino que cuestiona el rol y la función de los medios masivos en general.

ENFOQUE METODOLOGICO e INTERROGANTES DE ANALISIS.

La investigación consiste en un estudio exploratorio de casos. Para el segundo objetivo, se observaron tres talleres del Observatorio Joven de Medios del Programa Medios en la Escuela, realizados en escuelas secundarias del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este trabajo se centra en el seguimiento de una alumna que cursa

su segundo año en la Escuela Normal Superior N° 10 en el que se efectuaron una serie de observaciones de aula realizadas en el período comprendido entre los meses de agosto y octubre de 2013. Esto equivalió a cinco experiencias consecutivas de taller observados (una por semana). En ese marco didáctico, realizamos una primera indagación exploratoria acerca de los conceptos e hipótesis iniciales de los jóvenes alumnos - de entre 14 y 15 años - participantes del taller. Nos preguntamos cuál era su punto de partida cognoscitivo acerca del proceso de construcción de las noticias en los medios de comunicación masivos. ¿Cómo concebían el trayecto que transforma un hecho en una noticia? ¿Acaso lo identificaban? ¿Tenían alguna intuición o sospecha de la existencia de instancias mediadoras entre el acontecimiento y su publicación / exhibición en pantallas? ¿Cuáles eran sus argumentos y representaciones? La realización de esquemas y pequeños relatos individuales de cada uno de los 27 asistentes al curso permitieron tomar nota de esas primeras miradas aparentemente ingenuas acerca de este “camino de las noticias”.

En un segundo momento, luego de haber transcurrido los cinco encuentros, se realizó una nueva toma de datos idéntica a la primera con el fin de intentar capturar posibles cambios en las conceptualizaciones vinculados con procesos de apropiación atravesados por los jóvenes. ¿Se había modificado su mirada sobre la construcción de las noticias a posteriori del taller de medios? ¿En qué aspecto? Finalmente, y para poder indagar con más profundidad la línea de pensamiento de estos adolescentes, se seleccionaron 3 de esos 27 alumnos y se les realizó una entrevista individual, utilizando el método clínico-crítico.

Para el presente análisis, seleccionamos el recorrido que en este proceso didáctico realizó Rocío, una alumna del taller de 14 años, que participó activamente en los debates e instancias de trabajo en el aula. La interacción de Rocío con este objeto social de conocimiento que son las noticias, se inscribe en un contexto de prácticas y costumbres familiares. Mira noticieros con su familia desde muy pequeña. Conversa con sus padres y entre todos comentan los temas que aparecen en las noticias. Observa noticieros de canales de aire y de cable. Tiene acceso a las nuevas tecnologías y esto le permite consultar también los diarios digitales y portales de noticias (Internet). Vemos entonces que existe una práctica familiar que posibilita y facilita la interacción con las noticias mediáticas.

RESULTADOS PRELIMINARES

1) ¿Cómo se representa Rocío la instancia de producción?

El proceso de producción de noticias consiste en todas aquellas instancias y sujetos que median entre el acontecimiento y las noticias que se publican en los medios gráficos, o que se transmiten en los canales de televisión y emisoras de radio. Este proceso activo de transformación de forma y contenido es llevado adelante por un equipo de profesionales y trabajadores de oficio que reciben una remuneración por sus tareas, las cuales se encuentran bien diferenciadas y nombradas siguiendo específicos lineamientos legales y sindicales. En el trabajo cotidiano, la producción interviene en el material periodístico no sólo seleccionando temas sino también jerarquizando ciertas informaciones sobre otras y otorgando un tratamiento determinado para cada hecho o acontecimiento que se convertirá en noticia. Los productores están a la cabeza de estos equipos y, en el caso de las noticias y los noticieros, los editores son quienes trabajan fuertemente sobre la materia prima audiovisual generando ciertos efectos de sentido y priorizando un punto de vista sobre otro. Este aspecto es para los niños y los adolescentes el punto ciego, aquel que resulta más invisibilizado, en las repre-

sentaciones que se hacen sobre el trayecto de construcción de lo real en los medios (Perelman, Nakache y Estévez, 2013).

En un primer momento, en la situación inicial previa al comienzo de los talleres, Rocío no se representaba la instancia de producción.

(Primer gráfico)

1. Pasa algo
2. Lllaman policía
3. Lllaman medios.
4. Se fijan si es importante
5. Si se aprueba aparece en la tele
6. Se difunde a otros medios de televisión
7. Se difunde a otros medios

No hay indicios en su primer gráfico de una instancia transformadora o productora de noticias. Basta con que algo suceda o “pase algo” para que, si se lo considera importante, aparezca en los medios instantáneamente y sin cambios. Concibe la selección, pero todos aquellos elementos relacionados con los procesos que transforman un hecho en noticia están invisibilizados para ella.

Lo que le permite a Rocío la situación didáctica de los talleres es comenzar a representarse las instancias de transformación.

(Segundo Gráfico)

A UNA PERSONA LE SUCEDE ALGO (CHOQUE, DESAPARICIÓN) ENTRE OTRAS, LA PERSONA LLAMA Y EL NOTICIERO SE FIJA SI ES IMPORTANTE. SI LO LOGRA ES LLEVAN UNA CÁMARA E INVESTIGAN (LO QUE LES IMPORTA). Y LO LLEVAN AL CANAL AHÍ RECORTAN O AGREGAN COSAS QUE LO FAVORECEN Y SE PUBLICA. SI A LA GENTE LE GUSTA LO SIGUEN PUBLICANDO PORQUE LO QUE SE “CONSUME” QUEDA Y LO OTRO SE VA. A ESTE PASO SE LE AGREGAN OTROS MEDIOS RADIO Y DIARIO QUE TAMBIÉN INVESTIGAN POR SU LADO Y LO PUBLICAN.

Como vemos, en el gráfico posterior a los talleres, se observan marcas de un aprendizaje, ya que Rocío comienza a visibilizar lo invisible, y a representarse este proceso de “producción, edición” a cargo de un grupo de personas, con roles diversos; Veamos cómo lo expresa ante la pregunta de la entrevistadora acerca de las diferencias en sus gráficos:

“Se fijan si es importante (lee el punto 4 y 5 del primer gráfico), si se aprueba aparece en la tele. Ahí, en el medio, en lugar de pasar al 5, ese de que se difunde a otros medios, antes está el tema de que se agranda, se fijan, agrandan cosas, logran cosas que los favorezcan, van sumando cosas o van quitando cosas. A las noticias viejas, las dejan de lado... otras nuevas las van publicando y las van agregando. Hay muchas cosas más antes de que se difundan a otros medios de televisión”.

La importancia de esto reside en que Rocío hace explícito que esta agregando algo nuevo a su segundo gráfico que antes no había pensado; y esto es producto de un avance en su proceso de conceptualización del proceso mediático.

2) ¿Y qué son para Rocío las noticias? ¿Cómo las conceptualiza?

En el primer gráfico, donde no existía una instancia transformadora entre el hecho y la publicación de la noticia, se observa en Rocío el concepto de noticia como “reflejo de la realidad”.

Visibilizar el proceso de producción le permitió a Rocío transformar o ampliar el concepto que tenía de noticia. Así, en el segundo gráfico en el que concibe el proceso de producción periodística, Rocío ya no considera la noticia mediática como un reflejo de la realidad sino como una construcción colectiva, un producto, resultado de un

proceso de producción intencional.

Resulta asombroso que en este segundo momento, Rocío, si bien construye otro concepto de noticia, no se desprende del todo de la idea de que existe una parte de la noticia, que es la Original, "Pura", completa, verdadera y fiel reflejo de la realidad. Veamos lo que dice en la entrevista:

"Las noticias, no es que son una verdad o una mentira. Las noticias en sí son verdades, pero a veces hay partes que pueden ser mentiras, o sea tienen un poco de las dos, no hay una que sea verdad y otra mentira, están mezcladas. Se tiene que fijar mejor, comparar las cosas porque las noticias pueden estar mezcladas de verdad y la mentira. Si vos te fijás en algunas noticias esas transformaciones las hacen, y eso es una mentira, para mí".

Todos los noticieros tienen acceso a la noticia verdadera y Original, pero cada uno da un tratamiento distinto de la misma. Todos la someten a un proceso propio de producción y edición, surgiendo como resultado la noticia que luego será publicada. Para Rocío, si bien todos los noticieros trabajan con esa misma noticia "pura, objetiva y verdadera", los resultados a los que llegan son diversos. Cada uno recorta o agrega cosas a esa noticia, como por ejemplo: eliminan partes, palabras, fragmentos del video, ocultan y transforman según sus intereses.

"Ejemplo, agarran una noticia completa y van tomando pedazos y te la muestran. No es que te la dan entera para que vos te enteres". "... me interesa que se descubra la verdad, bien entera, que no me oculten nada, no me gusta que me oculten cosas". "... yo veo que todos algo mienten y algo dicen la verdad. No todos van a decir la verdad de todo, con mayúsculas". "así deben hacer varios noticieros, te muestran una parte nomás de la noticia, la que les conviene".

El resultado es la noticia mediática (en palabras de Rocío) mezcla de verdad y de mentira. Tiene algo de verdad pues conserva "algo" de la noticia original, pero en tanto se la transformó y se la editó, se le agrega algo del orden de la mentira.

La noticia publicada es un recorte o una "parte" de lo que sería la noticia original. Los medios nunca pondrían al servicio del espectador la noticia completa o "entera", sino una porción de la misma, según su conveniencia.

Vemos que para Rocío esta noticia original y verdadera sufre, en el proceso de producción, transformaciones simultáneas en torno a dos ejes:

Eje cualitativo: en cuanto que la calidad de la noticia original y verdadera se diluye en una noticia mixta, mitad verdad, mitad mentira.

Eje cuantitativo: en cuanto que la noticia publicada es un recorte de la noticia original, es menos extensa que ésta última.

Podemos observar que se produjo un avance en las conceptualizaciones de Rocío en torno a la idea de noticia, en la medida que construyó una instancia y un proceso que permanecían invisibilizados para ella hasta este entonces. Si bien comienza a ver la noticia como una "construcción" colectiva, no abandona aún del todo la idea de que existe una noticia que es reflejo de la realidad, objetiva, completa y verdadera, a la cual se la puede alcanzar (Perelman y otros, 2014).

3) ¿Cuál es la función de los medios para Rocío?

Para analizar esta dimensión se tuvo muy en cuenta la información brindada por Rocío durante la entrevista clínica. Allí se observan más indicadores que en los gráficos mismos. Como resultado de la visibilización primero del proceso de producción y luego de la existencia de intereses particulares de los medios como instituciones, Rocío logra advertir la relación dialéctica que existe entre la función de los medios de informar con aquella que busca persuadir a las

audiencias.

"Me dí cuenta lo que hacen los noticieros con nosotros (...) agarran una noticia completa y van tomando pedazos y te la muestran. No es que te la dan entera para que vos te enteres (...) es la parte que les sirve a ellos que mostrar".

Vemos entonces que para Rocío los medios detentan un gran poder simbólico y significante. Aparentemente, estas instituciones tienen acceso a esa "Verdad", pero la ocultan deliberadamente y para sólo informar lo que les resulta conveniente y alineado a sus propósitos e intereses particulares.

Efectivamente, cada medio como institución provee un encuadre, una forma de pensar los eventos y de construirlos. Esos cuadros son interpretaciones del mundo: organizan la noticia para la audiencia y buscan seducirla. Rocío logra identificar estos recortes y marcos que los medios construyen activamente, pero no puede despegarse del binomio mentira - verdad.

Esto le insume a ella una actitud activa de búsqueda, ampliación y comparación de las noticias brindadas por los distintos medios. Mira noticieros de aire y de cable en sus distintas ediciones y accede a diarios digitalizados, para luego llegar a su propia conclusión. Rocío, al considerar que los noticieros recortan y ocultan información busca activamente aquellos fragmentos intencionalmente omitidos. El encuentro de los mismos le permite (según ella) un mayor acercamiento a la verdad. La Verdad en este punto, sería alcanzable para ella.

En su discurso se manifiesta, entonces, que no abandona nunca el falso ideal de representación completa de los acontecimientos. Visibiliza los procesos mediadores, los introduce en su mirada, sin comprender aún que estos mecanismos responden a una disputa histórica: la lucha por el poder del sentido público que es el motor de las prácticas mediáticas tanto locales como globales.

A MODO DE CONCLUSION

El análisis preliminar de los datos obtenidos va poniendo en evidencia que la participación activa de sujetos como Rocío en ámbitos en los que se tengan como objetos de discusión tanto a los medios de comunicación masivos como a los procesos de producción de noticias resulta vital para repensar las creencias que circulan socialmente y consolidar una mirada crítica sobre los procesos de producción de sentido en el universo massmediático.

NOTAS

[1] El Programa "Medios en la Escuela" funciona desde el año 1992 (bajo diversas denominaciones) en el ámbito del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Coordinado por Gabriela Rubinovich y Débora Nakache, procura una articulación entre la cultura escolar y la cultura mediática a través de la lectura y producción de medios en las escuelas de todos los niveles educativos.

[2] Proyecto trienal consolidado, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para el período 2013-2016. Facultad de Psicología, Cátedras de Psicología y Epistemología Genética I y Psicología Educacional I. Directora: Flora Perelman. Co-directora: Débora Nakache. Integrantes: Patricio Román Bertacchini, Olga López Broggi, Silvana Díaz, Jimena Dib, Vanina Estévez, Claudia Glaz, Mariana Ornique, María Elena Rodríguez y Gabriela Rubinovich, Adriana Torres.

[3] El "Observatorio Joven de Medios" es un proyecto que cuenta con el apoyo de UNICEF Argentina y se propone como un espacio de intercambio de las miradas que los adolescentes tienen respecto de productos mediáticos que se orientan a ellos como consumidores. Se propone enseñar a los alumnos algunas de las herramientas específicas de análisis que les permitan superar la transparencia que proponen los medios masivos y desafiar la supuesta "naturalidad" de sus mensajes.

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

Bertacchini, P. R., Capria, P., Pierri, C. (2011). Ideas infantiles sobre la producción de noticias: un estudio exploratorio sobre prácticas de lectura crítica de chicos en edad escolar. Memorias del 3o Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata "Conocimiento y escenarios actuales", Tomo 4, 37- 43.

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Editorial Anagrama S.A.

Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.

Helman, M. y Castorina, J.A. (2007). La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. En J.A. Castorina (Ed.) *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo* (pp.219-242). Buenos Aires. Aiqué.

Lenzi, A. M.; Castorina, J. A. (2000). Investigación de nociones políticas: psicogénesis "natural" y psicogénesis "artificial". Una comparación metodológica. En J. A. Castorina y A. M.

Lenzi (Comp.), *La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. (pp. 253-273). Bs. As: Gedisa

Martín Barbero, J. (1987) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México DF, Gustavo Gili.

Perelman, F. y Nakache, D. (2012). ¿Cómo conciben los niños el proceso de construcción de las noticias? *Lectura crítica y representaciones sociales infantiles*. Ponencia seleccionada para ser publicada en el 15o Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro, organizado por 38o Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.

Perelman, F., Nakache, D. y V. Estévez (2013). Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias. *XIX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA*, 363-373.

Perelman, F.; V. Estévez; M. Ornique; O. López Broggi y P. Bertacchini (2014). De la lectura ingenua a la lectura crítica de las noticias mediáticas en niños. *XX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA*, 181-193.

Sádaba, T. (2001). Origen, aplicación y límites de la teoría del "encuadre" (framing) en comunicación. *Comunicación y Sociedad*, vol. XIV, n° 2, 2001, Universidad de Navarra, pp. 143-175, pdf.

Sádaba, T. (2008). *Framing: el encuadre de las noticias: el binomio terrorismo-medios*. La Crujía.

Verón, E. (1987) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Buenos Aires. Gedisa.

ADOLESCENCIA: LAS DROGAS COMO SATISFACCIÓN INMEDIATA Y RESPUESTA AL SUFRIMIENTO PSÍQUICO

Dieguez, Analia

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En un taller de cine con cien adolescentes de entre 13 y 20 años, la emergencia del consumo de drogas en las escenas de los cortos cinematográficos producidos por los jóvenes, dan cuenta de la enorme dimensión que tiene el consumo y de la necesidad del psicoanálisis de entender a qué responde dicho fenómeno que se presenta de manera global. Desde inicios de 2011 hasta finales de 2013, desarrollamos un taller de producción audiovisual destinado a estudiantes adolescentes de una escuela de educación media de la Ciudad de Buenos Aires, cercana a la Facultad de Psicología de la UBA. Esto tuvo lugar en el marco de los Proyectos “Adolescentes, universidad y procesos creativos” subsidiado por el Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación y “Promoción de procesos imaginativos en adolescentes actuales” (UBANEX 2012-2013), de la Directora Dra. Schlemenson (Psicopedagogía Clínica) Nuestros objetivos se orientaron a promover el pensamiento autónomo, a través del despliegue de historias creadas por ellos que posibilitaran el trabajo sobre modalidades de producción de sentido propias en relación a las temáticas que surgieran espontáneamente. El consumo de drogas en la vida adolescente fue una temática recurrente que requiere del análisis de los investigadores

Palabras clave

Adolescencia, Drogas, Satisfacción, Sufrimiento Psíquico

ABSTRACT

TEENAGERS: THE DRUGS LIKE IMMEDIATE SATISFACTION AND ANSWER TO THE PSYCHIC SUFFERING

In a workshop of cinema with hundred teenagers of between 13 and 20 years, the emergency of the consumption of drugs in the scenes of the short cinematographic ones produced by the young persons, they realize of the enormous dimension that has the consumption and of the need of the psychoanalysis to understand to what it answers the above mentioned phenomenon that one presents in a global way. From beginnings of 2011 until ends of 2013, we develop a workshop of audio-visual production destined to teen students of a school of average education of the City of Buenos Aires, near to the Faculty of Psychology of the UBA. Our aims were orientated to promote the autonomous thought, across the deployment of histories created by them that were making the work possible on own modalities of production of sense in relation to the subject matters that were arising spontaneously. The consumption of drugs in the teen life was a thematic appelland who needs of the analysis of the investigators

Key words

Teenagers, Drugs, Satisfaction, Psychic Suffering

Desde inicios de 2011 hasta finales de 2013, algunos investigadores tesistas de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Dra. Silvia Schlemenson, desarrollamos un taller de producción audiovisual destinado a estudiantes adolescentes de una escuela de educación media de la Ciudad de Buenos Aires, cercana a la Facultad de Psicología de la UBA. Esto tuvo lugar en el marco de los Proyectos “Adolescentes, universidad y procesos creativos” subsidiado por el Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación y “Promoción de procesos imaginativos en adolescentes actuales” (UBANEX 2012-2013), con la dirección de la Dra. Schlemenson.

Desde sus comienzos, los objetivos se orientaron hacia la promoción del pensamiento creativo y autónomo a través de la realización de talleres que proponían la visualización de material fílmico, creación de guiones y producción de cortometrajes, la construcción de estrategias creativas mediante la elaboración de material en guiones escritos, fílmicos y fotográficos, la constitución de espacios de trabajo sobre modalidades de producción de sentido propias de los adolescentes contemporáneos y la formación de espacios que propicien la reducción de las distancias existentes entre la escuela media y la universidad.

Los adolescentes con los que trabajamos pertenecen a población escolar socio económicamente muy vulnerable, características similares a las de los pacientes que concurren al Servicio de Asistencia Psicopedagógica que la Cátedra sostiene desde hace más de 25 años en la Facultad de Psicología de la UBA.

El marco teórico desde el cual construimos el dispositivo del taller con sus propias reglas de encuadre, fue el del psicoanálisis contemporáneo que propone una síntesis de una teoría que piensa al sujeto como proceso heterogéneo de representación que simboliza entre lo intrapsíquico (anclado en la pulsión) y lo intersubjetivo (centrado en el objeto). Nuestros objetivos y sostén epistemológico estuvieron regidos por un *pensamiento clínico* que es definido por Green como “un modo original y específico de racionalidad surgido de la experiencia práctica.(...) Corresponde al trabajo de pensamiento puesto en marcha en la relación del encuentro psicoanalítico”(2002)

Existe siempre una distancia teórico-práctica imposible de salvar ya que una no cubre completamente a la otra y esa diferencia genera incertidumbre para el Psicoanálisis. El psiquismo sólo puede ser abordado o explorado indirectamente “él hace señas”. El inconsciente del investigador tanto como el del analista, debe poder resonar con el del otro y la escritura de esa experiencia tendrá la función de tercero (Green 2002)

Si entendemos el encuadre en términos de dos componentes, a saber, la matriz activa y el estuche, estando constituida la primera por la asociación libre del sujeto y la escucha flotante con neutralidad benévola del analista; el estuche que es la parte variable es en el caso que estamos presentando en este capítulo, el dispositivo de taller. Pensamos que corresponde hablar de pensamiento clínico ya que se trata de una praxis que comparte objetivos con la psicoterapia tales como el poder ampliar la toma de conciencia del

sujeto acerca de su propia conflictiva, el despliegue de la propia experiencia y su relación con la palabra y con la escucha y el realce del proceso simbólico singular. Todo esto se traduce en una mayor libertad y una actividad representativa más amplia, que se constituyen como metas tanto en el encuadre clínico como en el de nuestro taller. La tolerancia del trabajo de lo negativo no es solo aplicable al paciente sino que es también una actitud adoptada tanto por el analista como por los psicólogos investigadores y coordinadores de la presente experiencia.

Los temas espontáneamente abordados por los jóvenes estuvieron ligados a la sexualidad, la muerte, las drogas, al establecimiento de las diferencias intersubjetivas (extranjería), la relación con el adulto y lo instituido. La altísima frecuencia en el desarrollo de estas temáticas son de nuestro interés ya que posibilitan pensar que el abordaje de las mismas en el taller podría deberse a una necesidad elaborativa de los conflictos que les despiertan. Sin haber propuesto desde las consignas que los adolescentes hablaran de los temas que les preocupaban, sino en tal caso que simplemente construyeran historias, en un porcentaje absolutamente mayoritario, los temas elegidos fueron siempre los mismos aunque su tratamiento simbólico, siempre distinto. Las creaciones de sentido que se plasmaron en los cortos cinematográficos generados por los adolescentes, abordaron aspectos de la intimidad que tuvieron lugar en esa zona intermedia entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo. El proceso adolescente involucra trabajos psíquicos activos de elaboración y reelaboración de sentido identitario que habilitan posibilidades novedosas de investimiento de formas alternativas de representar (se), en el marco de profundas transformaciones puberales que interpelan la continuidad de las referencias identificatorias primarias. (Diéguez Grunin 2010)

Estos trabajos resultan sostenidos por la inclusión del lazo intersubjetivo con los otros semejantes que generan condiciones encuadrantes de *transicionalidad* (Winnicott, 1979). La adolescencia se destaca así como una oportunidad de *simbolización historizante* (Hornstein, 1993) e involucra, en esta línea, trabajos inéditos de investimiento e interpretación sobre la propia experiencia temporal. Estos procesos se caracterizan por deslizamientos libidinales y reorganizaciones identificatorias (Rother, 2006) tendientes a facilitar nuevas formas de apertura y *exploración* (Waserman, 2005) en el campo social.

Los objetivos específicos del proyecto estuvieron en torno a poder caracterizar las especificidades de los procesos psíquicos en la adolescencia y establecer los trabajos simbólicos y las transformaciones que estos requieren. Se interpretaron también los modos de presentación y resolución de la conflictiva para establecer la articulación del conflicto con formas de simbolización y trabajo representativo.

En el discurso adolescente tanto se refiere a lo expresado en la producción de guiones, gráficos, descripciones escritas o verbales, intentamos percibir la conflictividad interna en juego (A. Green, 1999). Esta se refiere a la forma en que el discurso se acerca a núcleos significativos subyacentes al conflicto singular expresado dirigido al otro (incluidos nosotros) que funcionamos a veces como testigos y otras como destinatarios de una demanda que es causa de lo que mueve la palabra. Así escuchamos algo del mundo íntimo del adolescente que se expresaba simbólicamente en la producción.

No buscamos interpretar el discurso del adolescente al modo como podría desarrollarse en el dispositivo analítico clásico que intenta develar el sentido inconsciente oculto en las manifestaciones conscientes, sino que tratamos de observar los enlaces entre las representaciones y el afecto que las anima. Dicho de otro modo, no

buscamos “el sentido último” de la producción simbólica sino las formas de encabalgamiento heterogéneo de los dos vectores que habitan el psiquismo entendiendo que no existe nunca un sentido único sino una polisemia infinita de construcciones de sentidos singulares para cada sujeto particular, que, cuanto más sustituciones representativas permitan mayor despliegue simbólico posibilitará al sujeto.

Cuando los adolescentes actuaban sus cortos cinematográficos, la preponderancia del investimiento del cuerpo en acción, en muchos casos desanudaba los enlaces representativos dando por resultado descargas de afecto que irrumpían en las escenas. Si consideramos el trabajo psíquico propio de la adolescencia de lidiar con las mociones pulsionales que son correlato del embate hormonal biológico del cuerpo en este periodo de la vida, podemos visualizar los modos en que las fuerzas surgidas de las fuentes del cuerpo pueden ligarse a formas representativas sustitutivas de la descarga directa que retrasan la satisfacción inmediata de los montos de tensión somática. Si estas investiduras son muy intensas y los recursos simbólicos del sujeto precarios, podrían desbordar la trama representativa que funcionaría como vía sublimatoria y en ese caso el proceso de encadenamiento simbólico fracasa

El análisis de los cortos entendidos como productividad simbólica adolescente, nos permite inferir los procesos de simbolización en juego con la consecuente dinámica de investimiento y desinvestimiento psíquico e indagar acerca de la construcción del espacio de lo íntimo propio de esta etapa.

El tema del cuerpo en la adolescencia es un pilar alrededor del cual se tejen diversos trabajos psíquicos. Él manifiesta sus cambios y abandona el funcionamiento silencioso que tenía hasta la pubertad y se desarregla con la anticipación del placer esperado y a la vez del peligro del ataque y la fuga. La anticipación fantaseada del encuentro del cuerpo del adolescente con el cuerpo del otro puede suscitar la fantasía de una interpenetración y la fusión que podría ser vivida como completamiento narcisista y tapón de la angustia de castración o por el contrario como agresión mutiladora amenazante para la unicidad del yo. La dependencia al cuerpo exige al psiquismo la delimitación de sus límites, tanto interior como exterior. Green escribió que “*el psiquismo es la relación entre dos cuerpos en la que uno de los dos está ausente*”.

Metapsicológicamente el cuerpo es la sede, la pulsión enraza en el cuerpo en principio como tensión endosomática que llegará al psiquismo a través del representante psíquico (definido por dos componentes, uno ideico y otro afectivo) para arribar al inconsciente ligándose a las huellas mnémicas heredadas de experiencias de satisfacción habidas y formará un nuevo producto psíquico que será la representación cosa que luego del pasaje por la frontera del preconsciente se ligará a representaciones de palabra. De modo que hasta los productos simbólicos más sofisticados tienen una causa última que es la pulsión (Green, 1996)

La aparición en muchos cortos de la escenificación del consumo de drogas y alcohol en forma explícita estaba ligada por una parte a situaciones grupales de diversión y euforia en contextos de fiesta y descontrol sexual. Las conductas grupales permiten al adolescente la ilusión de pertenencia como sostén que posibilita desasirse de las figuras parentales infantiles

En otros casos se ligaba a conductas de autodestrucción y evasión de la realidad que los dejaba atontados y sin pensamientos y conexión con las situaciones.

La lectura que pudimos hacer al ver los cortos es que todos tenían en común la satisfacción inmediata de la tensión generada por lo pulsional desde el punto de vista metapsicológico y la pertenencia

a grupo de pares como una práctica que los diferenciaba de los adultos desde el eje intersubjetivo.

La adolescencia requiere trabajos de simbolización específicos e inéditos ya que se hace pedazos la imagen del cuerpo infantil en un momento de vacilación narcisista en el que el sujeto se ve llevado a realizar un trabajo de re inscripción de los cambios corporales.

Se trata de una experiencia del propio cuerpo en sentido absoluto, ocupa el centro de la existencia del púber desde adentro como embate pulsional y lo visto en el espejo como imagen que muta de forma incontrolable. La clínica nos ha mostrado ampliamente, episodios de despersonalización y formas particulares de sufrimiento corporal en forma de autolesiones, tatuajes, perforaciones, intoxicaciones por alcohol o drogas, accidentes que podrían producir una interrupción en lo real de un dolor psíquico relacionado a un cuerpo que se vive como extraño.

Así el consumo de drogas aparece como una posibilidad de acallar el dolor y de obtener satisfacción inmediata en un momento de la vida de gran vulnerabilidad narcisista donde la postergación y la demora, no están todavía afianzadas en el psiquismo

BIBLIOGRAFIA

Álvarez, P. y Grunin, J. (2010) Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. Revista Universitaria de Psicoanálisis N°10. Universidad de Buenos Aires.

Álvarez, P., Cantú, G., Diéguez, A., Grunin, J., Durán, A. (2010). Adolescentes y nuevas tecnologías: cambios en la temporalidad y proceso de historización. En Trauma, Historia y Subjetividad (pp. 48-50). Serie Conexiones. Ed. AASM. Buenos Aires.

Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Aulagnier, P. (1980) El sentido perdido. Editorial Trieb, Buenos Aires.

Aulagnier, P. (1977). La violencia de la interpretación. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.

Castoriadis, C. (1993). Lógica, imaginación, reflexión. El inconsciente y la ciencia. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Diéguez, A. y Grunin, J. (2010). Adolescencia y formas actuales de simbolización. En Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (pp. 331-333). Tomo I. Buenos Aires. Facultad de Psicología UBA.

Diéguez, A. y Durán, A. (2013) Premio Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires "Diálogos entre salud y educación en un taller de cine para pensar las conflictivas adolescentes en el ámbito escolar"

Diéguez, A. (2013) "El cuerpo en la adolescencia y la construcción identitaria". Memorias del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. IX Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur de la Facultad de Psicología de la UBA.

Diéguez, A. (2012) "Simbolización en la adolescencia. Creatividad e Imaginación". Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur de la Facultad de psicología de la UBA.

Diéguez, A. (2011) "Adolescencia y construcción de intimidad, hoy" .Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Diéguez, A. (2010) "Adolescencia y formas actuales de simbolización" en las Memorias de las XVII Jornadas de Investigación. Sexto encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur "Clínica e Investigación. Contri-

buciones a las Problemáticas Sociales.

Dolto, F. (1991). La causa de los adolescentes. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Duschatzky y Corea (2001) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires .Paidós.

González Rey, F. (2006) Investigación cualitativa y subjetividad. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala

Green, A. (1999): "Sobre la discriminación e indiscriminación afecto- representación" Revista de Psicoanálisis (pp 11-71). Tomo LVI, N° 1. Buenos Aires. Comunicación pre publicada para el 41° Congreso Internacional de Psicoanálisis, Santiago.

Green, A. (1977) El concepto de limite, en "De locuras privadas" Amorrortu Editores 1990.

Green, A. (1996). La Metapsicología Revisada. Buenos Aires. Eudeba.

Green, A. (2002) El pensamiento clínico. Amorrortu Editores 2007

Green, A. (1993) El adolescente en el adulto. En Revista Psicoanalítica AP-deBA (pp39-68). Vol. 15. N°1, Buenos Aires.

Green en APA (2012) Ideas directrices para un Psicoanálisis Contemporáneo. Revista de Psicoanálisis, LXIX N° 1. Green en APA

Hornstein, L. (2000). Narcisismo. Autoestima, identidad, alteridad. Buenos Aires. Paidós.

Kaës, R. (1995) El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo. Buenos Aires. Ed Amorrortu.

Kristeva, J. (2001). La revuelta íntima. Literatura y psicoanálisis. Eudeba. Buenos Aires. (Publicación original en 1997).

Lash, S. (2005). Crítica de la información. Buenos Aires. Amorrortu.

Lewkowicz, I. (1999). Historización en la adolescencia. Cuadernos de AP-deBA, n°1. Departamento de Niñez y Adolescencia (pp.109-126). Buenos Aires

Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa.

Rother Hornstein, M. C. (comp.) (2006). Adolescencias: Trayectorias turbulentas. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Sibilia, P. (2008). La intimidad como espectáculo. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Urribarri, F. (2012) André Green: pasión clínica, pensamiento complejo. Hacia el futuro del psicoanálisis. Post-facio al libro de André Green, Ilusiones y desilusiones del trabajo psicoanalítico (París, 2010). Publicado en español en número de la Revista de Psicoanálisis (APA) dedicado a A. Green. Buenos Aires.

Waserman, M. (2005). Condenado a explorar. En Revista Actualidad Psicológica. Año XXX. N° 335. Buenos Aires.

Winnicott, D. (1979). Realidad y juego. España. Editorial Gedisa.

Winnicott, D. (1981). El proceso de maduración en el niño. Barcelona. Laia

APRENDIZAJE EXPANSIVO DE AGENTES EDUCATIVOS QUE ABORDAN SITUACIONES DE VIOLENCIA EN SUS CONTEXTOS DE PRÁCTICA

Dome, Carolina

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación UBACyT: “Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica” (2012-2015). Se presentan antecedentes e investigación bibliográfica de la Tesis de Maestría “Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional”, de Lic. Dome, dirigida por Mag. Cristina Erausquin. El objetivo es analizar procesos de construcción de conocimientos implicados en las intervenciones de agentes educativos, ante situaciones y problemas de violencias que emergen en diversos contextos de práctica profesional. La indagación bibliográfica releva hallazgos significativos sobre concepciones e intervenciones de agentes educativos, articulables con los resultados obtenidos en el proyecto de investigación. El recorrido posibilita abrir líneas de indagación sobre la construcción de conocimiento profesional, desde el enfoque del Aprendizaje Expansivo de Engeström. Se presentan avances de las herramientas metodológicas, con la Matriz de Análisis Complejo que Engeström (2001) construyó para explorar el aprendizaje que realizan Agentes Profesionales mientras trabajan en Sistemas de Actividad, relacionando las preguntas: ¿quiénes aprenden?, ¿qué aprenden?, ¿cómo? y ¿para qué? con los cinco principios de la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad.

Palabras clave

Violencias, Intervenciones, Aprendizaje, Sistemas de Actividad

ABSTRACT

EXPANSIVE LEARNING EDUCATORS ADDRESSING SITUATIONS OF VIOLENCE IN THEIR PRACTICE CONTEXTS

The work is part of the UBACyT Research Project: “Construction of professional knowledge of Psychologists and Psychology Teachers in activity systems: challenges and dilemmas of situated learning in communities of practice” (2012-2015). This paper presents background research and bibliographic research of the Master’s Thesis: “Perspectives of education agents in situations and problems of violence in contexts of professional practice” of Lic. Dome, directed by Mag. Cristina Erausquin. The objective is to analyze knowledge construction processes involved in the activities of education agents in situations of violence and problems that arise in various contexts of practice. The bibliographic inquiry reveals significant findings on conceptions and educational interventions actors, articulating with the results of the research project. This allows open lines of inquiry into the construction of professional knowledge, using the focus of Expansive Learning Engeström. Advances in methodological tools are presented, with Matrix Complex Analysis that Engeström (2001) built to explore learning while performing Professional Agents working in Systems Activity,

the questions relating: Who learn? What do they learn? How? and why? with the five principles of the Third Generation Activity Theory.

Key words

Violence, Intervention, Learning, Activity Systems

Introducción:

El trabajo se enmarca en el proyecto de Investigación UBACyT acreditado con Subsidio Trienal en Grupos Consolidados de Investigación Empírica (2012-2015): “Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica” (N° 20020110100137). La indagación apunta a la comprensión de los procesos de construcción de conocimiento profesional de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencias, interrogando los modos de visualizar e intervenir ante los que afrontan en su práctica cotidiana. El objetivo es comprender la multiplicidad y complejidad de enfoques, apropiaciones e implicaciones, en el seno de la construcción de sentidos y el intercambio entre sujetos y problemas en sistemas escolares de actividad. Al respecto, se presentan avances conceptuales, metodológicos y reflexiones preliminares del Plan de Tesis de Maestría Educacional (UBA) titulado “Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional”, presentado por Lic. Dome, y dirigido por la Prof. Mag. Cristina Erausquin, ambas autoras de este trabajo. A fin de los objetivos señalados, la investigación a realizar se dirige a descubrir y analizar los modos en que agentes pertenecientes a dos instituciones con diferentes características, visualizan y problematizan las escenas de violencias y las prácticas que realizan. A través de observaciones en contextos escolares y educativos no formales, de la aplicación del Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas (Erausquin 2010) y de entrevistas en profundidad, se realizarán indagaciones con maestros, directivos, psicólogos y otros agentes pertenecientes a una Escuela Pública de Nivel Medio y a un Centro de educación no formal. La selección de dos escenarios de práctica diferentes es intencional, al servicio de abrir reflexiones sobre las características de las interacciones y tensiones que atraviesan los contextos educativos, en tanto se considera que el sistema escolar posee particularidades que afectan las prácticas. Los denominados “determinantes duros del dispositivo escolar” (Baquero y Terigi, 1996) y los mecanismos de control que la escuela erige, deben ser indagados en relación a las formas en que los agentes visualizan e intervienen ante las situaciones de violencia. El presente trabajo sintetiza una investigación bibliográfica, incluyendo y relacionando resultados producidos en el marco de los Proyectos de Investigación UBACyT (2012-2015) “Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología

en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica”, anteriormente “Ayudando a Concebir y Desarrollar Cambios: Desafíos y Obstáculos para el Trabajo de Psicólogos y Profesores de Psicología en Escenarios Educativos” (2011-2014), y en continuidad con “Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: Modelos Mentales y Sistemas de Actividad para el análisis y la intervención de problemas situados en contexto” (UBACyT 2008- 2010) (1), los tres dirigidos por Prof. Mag. Erasquin, e integrados por la Lic. Dome como investigadora de apoyo primero, y luego como investigadora tesista. Tal recorrido permite la apertura de líneas de indagación sobre la construcción de conocimiento profesional, desde el enfoque del Aprendizaje Expansivo propuesto por Engeström (2001). A tales efectos, se presentan avances en la búsqueda de herramientas metodológicas, articulando el uso de la Matriz de Análisis Complejo que Engeström (2001) construyó para explorar el aprendizaje que realizan los Agentes Profesionales mientras trabajan en Sistemas de Actividad, relacionando las preguntas: ¿quiénes son los sujetos del aprendizaje?, ¿qué aprenden?, ¿cómo? y ¿para qué?, con los cinco principios de la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad.

Contexto conceptual:

Se resignifican las reflexiones realizadas por Cátedra Abierta del Observatorio de la Violencia Escolar en Argentina (2008), que conceptualizan la posibilidad de enlazar las manifestaciones de violencia con actos pedagógicos suficientemente potentes como para lograr su metabolización y reelaboración (Meirieu, 2008). Se amplían y contextualizan en lo educativo concepciones en las que las violencias se comprenden como problema político y/o de salud pública, sustentadas en las definiciones de la OMS. Silvia Bleichmar, integrante de dicho Observatorio, retomó como desafío histórico el problema de la reconstrucción compartida de legalidades consensuadas y habilitantes de la inclusión social y educativa, en lugar de la penalización y la imputabilidad de menores con que se ha enfrentado a las violencias (Bleichmar, 2008). Se entiende a las violencias como cualidades relacionales, propiedades entre las personas y con las instituciones sociales, visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006). Nos referimos a las violencias en plural, dados los múltiples modos con que se presentan, a la par que se realiza un señalamiento crítico sobre el histórico supuesto de violencia escolar, que concibe a la violencia como intrínseca a las escuelas, casi un atributo de las mismas o de la población juvenil que convive en ellas (Kaplan 2006). Al respecto, se comparte con Kaplan (2009) la alternativa a las perspectivas estigmatizadoras, en tanto la potencialidad que posee la escuela y sus actores para fomentar prácticas de interacción y civilidad”. En ese sentido, la participación de profesionales en el análisis y la solución de los problemas complejos, en contextos que los involucran, se implica en el desarrollo del conocimiento y de la identidad profesional (Wenger, 2001) y es crucial en su aprendizaje: “no es aplicación mecánica a la práctica de algo que ya se conoce de antemano desde la teoría, sino un desafío a la elaboración a través de construcciones tentativas y esfuerzo reflexivo” (Engeström 1991). La profesionalización se forja en contexto de práctica y requiere de experiencias de aprendizaje social, aprendiendo con otros y a través de otros. Las nuevas formas de actividad que surgen de los procesos de aprendizaje, aún no están allí, sino que son literalmente aprendidas mientras están siendo creadas (Engeström 2001). En ese sentido, la experiencia inmediata de la cognición se vincula con la trama del sistema social, histórico y cultural en la que se inscribe. Para Rodrigo (1994) la construcción del conocimiento social no es ho-

mogénea, ni ordenada en secuencias de transformaciones exclusivamente lógicas; es semántica, experiencial, episódica y personal en entornos de interacción social. Dichos modelos se construyen a través de procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad (Engeström, 2001), como cognición distribuida que emerge de experiencias de participación de los agentes. La inter-agencialidad, (Engeström, 1987), entendida como la posibilidad de construcción conjunta de problemas e intervenciones, se convierte en condición de posibilidad para la expansión (Engeström 2001) de aprendizaje. Al respecto, interesan los abordajes de las situaciones de violencia a partir de la posibilidad de gestar procesos de participación que permitan reelaborar relaciones y conflictos. Para eso, vale señalar que las teorías de la actividad situada no establecen una separación entre acción, pensamiento, sentimiento y valor y sus formas colectivas e histórico-culturales de actividad localizada (Lave y Chaiklin, 2001). Las acciones que asume la escuela pueden implicar cambios en el conocimiento y la acción, centrales para lo que desde esta perspectiva se entiende por aprendizaje. En ese sentido, se asume una perspectiva dialéctica en la transformación recíproca de sujetos y objetos, y en la mediación semiótica en las prácticas sociales, que se reconfiguran y actualizan en el plano de la co-construcción cotidiana (Rockwell, 2010). Tales ideas, resultan articulables con los planteos de Smolka (2010) en torno a la categoría de apropiación. La construcción de consensos y legalidades compartidas, como formas de elaborar y metabolizar los problemas de violencia (Meirieu, 2008), puede vincularse a la posibilidad de trabajar con las significaciones construidas, relacionadas con diferentes modos de participación en las prácticas sociales (Smolka, 2010). “Hacer propios” los problemas, es pertenecer y significar. Se valoriza el trabajo práctico y la actividad conjunta, ligada a diversas formas de comunicación e interacción.

Metodología:

El presente trabajo se basa en la selección de categorías y herramientas metodológicas para el Plan de Tesis: “Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional”. Para ello, se realiza una investigación bibliográfica, descubriendo, desde un enfoque analítico, temas y problemas compartidos por los agentes educativos. Tales resultados se ponen en diálogo con conclusiones surgidas de los Proyectos UBACyT mencionados, donde estudios descriptivos y exploratorios con análisis cuanti y cualitativos indagaron Modelos Mentales e Intervenciones de Agentes Psicoeducativos (AP) ante Situaciones-Problema de Violencia. Se administraron Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional a 114 AP (psicólogos/as, pedagogos/as, maestros/as y licenciados/as con especialización en psicología) de instituciones públicas y privadas en Buenos Aires y La Plata. Los datos fueron analizados con la Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa (Erasquin, Basualdo, 2005). Las dimensiones exploradas fueron: 1) Situación-problema de violencia; 2) Intervención profesional de/la AP; 3) Herramientas utilizadas; 4) Resultados y Atribución. A continuación se presentan sus conclusiones más significativas.

Antecedentes:

En conclusiones generales del trabajo, se señaló que las dificultades de los AP en el abordaje de las situaciones-problema de violencia, se vinculan a la precipitación de escenas de urgencia, donde suelen responder con exigencia de inmediatez. Las escenas suelen desbordar el marco habitual de respuesta y los modelos

explicativos aprendidos. Se destacó una tendencia significativa en la implicación en la resolución de los conflictos, respondiendo con compromiso y objetividad. Los AP suelen visualizar, más allá de las apariencias, dinámicas y procesos que subyacen como determinantes de la violencia (Erausquin, Dome, López, Confeggi 2009). A su vez, se hizo hincapié en la escasez de herramientas específicamente psico-educativas y pedagógicas, que apunten a abordar las violencias desde las funciones de la escuela. En análisis posteriores, se distinguieron tres figuras de intervención profesional (Erausquin et al., 2010) en base a tendencias y ejes compartidos en la Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin, Basualdo, 2005). Se advierten fortalezas y nudos críticos que, lejos de identificarse con las capacidades individuales de los AP, se vinculan con las características de las instituciones y Sistemas de Actividad (Engrestrom, 2001). Las figuras fueron denominadas “trabajo encapsulado”, compartida por 45 de los AP entrevistados; “trabajo en consulta”, compartida por 36 de los AP y “Trabajo en equipo”, compartida por 33 de los AP. Tales categorías fueron indagadas a través del análisis factorial, qué permitió delimitar características de los sistemas representacionales de los AP de cada figura. En trabajos posteriores (Erausquin, Dome, López, Confeggi, Robles, 2011) se delimitaron modelizaciones en función de las historizaciones de los problemas y del carácter estratégico de sus intervenciones. Se advirtió que las intervenciones estratégicas suelen estar acompañadas con historizaciones que buscan recuperar el pasado del sistema de actividad. Se establecieron correlaciones entre las variables Figuras de Intervención e Historización Estratégica (Erausquin, et. Alt. 2011). En indagaciones recientes (Erausquin et al., 2012) se describieron Formas de manifestación de las situaciones de violencia en la escuela en función de su génesis: 24 agentes localizaron la génesis del problema en el Contexto Extra-escolar, situando el origen del problema en las familias, patologías o problemáticas sociales. 65 AP la situaron en el Contexto Intra-escolar: violencia entre pares, entre docentes y estudiantes, discriminación y conflictos en la institución, ubicando causas en el sistema escolar. 24 AP situaron la génesis en un Entramado entre lo Extra-escolar y lo Intra-escolar, destacando el carácter heterogéneo y reproductivo de las violencias. Se observó que las formas de entramado sistémico correlacionan significativamente con las narrativas de los AP con historización y sentido estratégico, logrando mediatizar la urgencia y plantear objetivos a largo plazo en los Sistemas de Actividad. Dicha posibilidad aparece correlacionada positivamente con las figuras de trabajo en equipo y trabajo en consulta. En cambio, las formas que sitúan la génesis en lo extra-escolar se vinculan a las perspectivas que no incluyen dimensiones histórico-estratégicas, y con las figuras del trabajo encapsulado (Erausquin, et. alt. 2012). El proyecto UBACyT se plantea, en adelante, una línea de indagación/intervención que involucre el acompañamiento a AP en la reflexión sobre la práctica en espacios compartidos de formación profesional.

Resultados de la investigación bibliográfica:

Son múltiples las definiciones a las que ha dado lugar el término violencia desde las ciencias humanas. El presente trabajo delimita algunas de las direcciones asumidas por las investigaciones de los últimos años acerca de las violencias en contextos educativos, basadas en distintos procedimientos y recortes problemáticos. Según integrantes del Observatorio de Violencias Europeo (Blaya, Debarbieux, Rey Alamillo, Ortega Ruiz; 2005) los estudios discurrieron por tres grandes vías: La línea Psicoeducativa, que focalizó los procesos personales e interpersonales en el fenómeno de la agresividad y la

victimización, (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Cerezo y Esteban, 1992; Ortega y Angulo, 1998; Moreno Olmadilla, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Ortega, Del Rey y Fernández, 2001 y 2003). La línea Socio-pedagógica se centró en la incidencia de factores tales como la pobreza, las características de la juventud, los fenómenos migratorios, el dispositivo escolar como reproductor cultural, el orden disciplinario, las incivildades, las micro-violencias y el clima escolar (Bourdieu y Passeron, 1970; Baudelot y Establet, 1970, Debarbieux 1996 y 2003, Debarbieux y Montoya, 1998, Ortega, 2002, Blaya, Debarbieux, Rey Alamillo, Ortega Ruiz; 2005). Finalmente la Criminología, se interesó por la escuela como factor etiológico de criminalidad y a identificar factores de riesgo en conductas antisociales (Graham, 1979, Brodsky y O’NealSmitherman, 1983; Rutter y Giller, 1985). En Latinoamérica, la investigación sobre el problema fue virando en la última década desde una perspectiva individual, centrada en factores psicológicos, hacia un enfoque que incluye aspectos socioculturales (Colombo, 2011). Se hallan trabajos referidos al impacto de la violencia social en la escuela (Krpmotic, C; Farré M. 2008), la pérdida de autoridad docente; (Lavena, 2001, Prieto García 2005), la crisis de la función escolar, la convivencia (Gallo, 2010) y las normas en el ámbito educativo (Barreiro, Beramendi, Zubieta, 2010). Otra serie de trabajos indagó la constitución del orden disciplinario en la escuela (Furlán, Saucedo, García 2004; Meireu 2002) y la temática de las incivildades como productoras de violencia (Carra y Sicot, 1997; Hayden y Blaya, 2001; Charlot, 2002; Kornblit, 2008; Mutchinick, 2009).

A continuación, se presenta un recorrido sobre investigaciones enfocadas específicamente en la perspectiva de agentes educativos ante las violencias en contextos de práctica. En numerosos trabajos pertenecientes a distintas líneas de investigación, se advierten algunas tendencias compartidas en las representaciones, percepciones y/o conceptualizaciones de los agentes educativos, que consisten en situar, explícita o implícitamente, causas y orígenes de las violencias en el contexto externo y/o previo a la escuela. En Bs. As; una investigación sobre “desigualdad, violencias y escuela” (Richter, 2010) aborda lo que edifican los docentes a acerca de los estudiantes, en clave de vincularlo con sus representaciones sobre violencia en la escuela, señalando que suelen “edificar la alteridad de los estudiantes teniendo en cuenta principalmente variables de origen socio-económico, de la institución de pertenencia y de la vestimenta de los alumnos”. Otro trabajo (Di Leo, 2011) indaga categorías emergentes de los discursos y prácticas de docentes y directivos; que atribuyen causas sobre la violencia en factores externos a la escuela (falta de códigos, crisis/abandono familiar y/o vulnerabilidad social) y señalan el deber de recuperar su capacidad para sancionar y fijar límites. Otras investigaciones señalan además una tendencia a la externalización de responsabilidades y derivación de problemas. Un estudio sobre escuela y violencia (Otero, M, 2000) señala que, según los agentes escolares, estos suelen derivar más a gabinetes de orientación los problemas de conducta y aprendizaje, y a juzgados de paz y centros de salud, los vinculados a la violencia, maltrato y abuso. Un trabajo sobre percepción de la Violencia entre Pares (Veccia, Calzada, Grisolia 2008); infiere una tendencia a la naturalización de la misma y una dificultad de los docentes para implicarse en el problema, puesto que prima la percepción de la escuela como depositaria de los aspectos negativos de la sociedad. Se destaca la conversación como recurso de los docentes, aunque “prima la pasividad en su rol”. En investigaciones en países latinoamericanos, numerosos estudios ubican una tendencia semejante a la hora de ver las violencias “como algo que está en los otros” (Arias, Martínez, Parafita, Sarthou, 2012).

Ello redundaría en la derivación y expulsión de “niños-problema”, retroalimentando un “ciclo de exclusión escolar”, reproducido en las prácticas discursivas de distintos agentes tales como profesores, apoderados, directivos, asistentes de la educación y auxiliares (López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy 2011). Esto queda documentado en trabajos como el de Oscar Nail, Jorge Gajardo y Máximo Muñoz (2012), y en estudios que señalan a tal concepción como obturadora de cambios (López, Ascorra; 2012). Por su parte, Furlán, Saucedo Ramos y García (2004) describen cómo los discursos, prácticas y posicionamientos de docentes y estudiantes en una escuela secundaria van configurando la identidad de los “alumnos-problema”.

Conclusiones de diversas líneas de investigación, permiten advertir otras perspectivas sobre la participación de los agentes educativos, principalmente a través de la visualización de recursos que emplean. Una exploración iniciada en el 2007, sobre “Concepciones de los docentes” de escuelas primarias en CABA (Colombo, 2011), concluye que los docentes encuentran recursos propios e institucionales desde su quehacer cotidiano para prevenir situaciones de violencia escolar, “e implementan estrategias basadas en su sentido común y una conciencia crítica”. Una investigación sobre “la construcción de criterios de justicia para la resolución de conflictos intersubjetivos”, en clases de educación física de nivel inicial (Gómez 2010), analiza interacciones y secuencias de acción de los protagonistas de los conflictos, distinguiendo diversas “secuencias psicogenéticas de construcción de criterios de justicias” en las intervenciones realizadas por los docentes durante la resolución de conflictos. Estudios que indagan concepciones docentes y estudiantiles en dos escuelas del Gran Bs. As., (Krmptotic, Farré, 2008) destacan variaciones en los docentes y directivos en las concepciones de ambos establecimientos y que la opción “hablarlo en clase” fue la más elegida y “derivado al gabinete o a una escuela especial, sin tener muy claro los motivos” fue la menos elegida. Una investigación en la provincia de Córdoba (Paulin, y otros 2011) sobre concepciones de directivos, destaca que las situaciones conflictivas relatadas no difieren de las ya establecidas en la bibliografía especializada, y que los directivos ensayan argumentaciones para explicarlas y refieren a acciones consistentes en “aplicar sanciones” y un proceso posterior de diálogo, para que “el alumno reconozca, recapacite, tome conciencia”. El estudio concluye que un punto crítico reside en la “fragmentación del marco explicativo” de los directivos, donde opera más un “conocimiento práctico que proposicional o académico”. Al respecto, en trabajos presentados desde el proyecto de investigación que integro, se advirtió que la mayoría de agentes entrevistados (todos con especialización en Psicología) manifestaban implicación en la resolución de problemas (Erausquin, et. alt., 2010) y una tendencia a visualizar formas de violencia “intraescolar” (Erausquin, et. alt., 2012).

Gran parte de las variaciones halladas muy probablemente se relacionen con los contextos y con la pertinencia de los saberes logrados en las trayectorias de los agentes educativos. Al respecto, una investigación en Chile (González 2012) señala que las variaciones entre las percepciones de los agentes educativos sobre la violencia, se vinculan significativamente a la situación actual del clima escolar. Una investigación sobre “procesos de subjetivación” (Kaplan 2009) en percepciones de estudiantes y docentes, señala que el carácter relacional de las violencias se implica en las formas de percibir las y en las acciones realizadas. En ese sentido, la investigación presente pondrá especial atención en las características contextuales, en los Sistemas de Actividad (Engestrom 2001) en los que se desarrolla su práctica, en clave de vincularlos con las

perspectivas e intervenciones; lo que se integra a los objetivos del plan de Investigación.

Puesta en Dialogo. En búsqueda de categorías de abordaje:

Del proceso de investigación en el marco de los proyectos de investigación UBACyT, se advirtió que la mayoría de agentes entrevistados manifestaban implicación con objetivación en la resolución de problemas (Erausquin, et. alt., 2010) y una tendencia mayoritaria a visualizar formas de violencia “intraescolar” (Erausquin, et. alt., 2012). Al respecto, cabe destacar, que al tratarse de agentes “psi” en contextos educativos, aparecen perspectivas, problematizaciones e intervenciones con características distintivas. Aun así, es posible ubicar características compartidas con las surgidas en la investigación bibliográfica, en pos abrir interrogantes sobre la diversidad y complejidad de enfoques, agencias e implicaciones, en el seno de la construcción de sentidos y el intercambio entre sujetos y problemas en sistemas societales de actividad. Al respecto, se advierte que la tendencia consistente en visualizar manifestaciones de violencia identificando su génesis en el contexto “intraescolar” y la forma del “Entramado entre lo Extra-escolar y lo Intra-escolar”, se diferencian de la tendencia recurrente en situar causas y orígenes de las violencias en el contexto externo y/o previo a la escuela, señalada por la mayoría de las investigaciones citadas, que trabajan con diversos agentes educativos. Al respecto, se propone abrir interrogantes sobre las perspectivas de los distintos agentes ante las situaciones y problemas de violencia, en tanto asumen roles y ubicaciones surgidas de la división del trabajo y en función de los artefactos disponibles. Por su parte, la definición de una implicación con objetivación, por parte de los AP en el abordaje de conflictos, se acerca a las conclusiones que descubren la participación de agentes educativos en los problemas de violencia y los recursos que emplean. En ellas se delimitan y se buscan modos de accionar en lo cotidiano, donde los agentes tomar parte y son parte en las situaciones. Al respecto, se revelan dos características compartidas, que manifiestan fortalezas y dificultades en relación a la construcción de conocimiento profesional para el abordaje de las violencias. La primera de ellas consiste en que los diversos agentes, ante la emergencia de conflictos, visualizan e identifican procesos que subyacen como determinantes de la violencia, más allá de las apariencias y aspectos fenoménicos, alejándose de posiciones que culpabilizan y sitúan los problemas en el alumno/a. Ello puede identificarse como una fortaleza en su profesionalización, en el sentido de una mayor complejidad en el análisis de problemas. Sin embargo tal fortaleza en la conceptualización, convive con dificultades al momento de la intervención. Al respecto se reitera en las investigaciones mencionadas, el problema de la escasez de referencias a herramientas psicoeducativas y pedagógicas para el abordaje de las violencias. Ello remite a lo que en una de las investigaciones se definió como “fragmentación del marco explicativo” (Paulin, y otros 2011), aludiendo a la disociación de saberes y prácticas y la primacía del sentido común. A partir de este problema, se desprende el interés y los objetivos de investigar las características de los procesos de aprendizaje en la construcción de las intervenciones, las estructuras de apoyo con las que cuentan, los conocimientos implicados y los instrumentos de mediación disponibles que utilizan, así como el modo en que los re-crean, reconstruyen, re-contextualizan. Para tales interrogantes, se plantea pertinente la indagación en dirección al enfoque del Aprendizaje Expansivo (Engestrom, 2001).

El desafío del Aprendizaje Expansivo en los sistemas de actividad: Engeström (2009) define a la intervención como “un proceso de continuas transformaciones, constantemente re-modelado por su

propia organización interna; por la dinámica política y por las condiciones específicas que encuentra o crea, incluyendo respuestas y estrategias de grupos locales que pueden luchar para definir y defender sus propios espacios sociales, fronteras culturales y posiciones, dentro del amplio campo del poder". Al respecto, se propone utilizar las preguntas planteadas por Engestrom (2001) en el Marco de la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad, como herramientas metodológicas para el abordaje de la construcción de conocimiento profesional. En ese sentido, las indagaciones se dirigen en la dirección de cuatro preguntas centrales: (1) ¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje, ¿cómo se definen y ubican?; (2) ¿Por qué aprenden, que los hace realizar el esfuerzo?; (3) ¿Qué es lo que aprenden, cuáles son los contenidos y resultados de aprendizaje?, Y (4) ¿Cómo aprenden?, ¿cuáles son las acciones clave o procesos de aprendizaje? Esas cuatro preguntas se articulan con los cinco principios que determinan el funcionamiento de los Sistemas de Actividad. (Engestrom 2001): El primer principio es que un sistema de actividad colectivo mediado por artefactos y orientado a objetos, considerado en su red de relaciones con otros sistemas de actividad, se toma como principal unidad de análisis". El segundo, es que un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples voces, puntos de vista, tradiciones e intereses "exigiendo acciones de traducción y negociación". El tercer principio es la historicidad. Los Sistemas de Actividad están sujetos a evolución y cambio, o bien caen en un ciclo reproductivo. El cuarto principio es el papel central de las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo. Las contradicciones están históricamente acumulando tensiones estructurales (...) pero también generan innovadores intentos de cambiar la actividad." El quinto principio se basa en la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad. "...se logra cuando el objeto y el motivo de la actividad son reconceptualizados para incorporar un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio"... "Es la distancia entre las acciones cotidianas presentes de las personas y las formas históricamente nuevas de la actividad". Los cinco principios son transversalmente tabulados con las cuatro preguntas, conformando una matriz: de análisis de doble entrada.

A través de la Matriz, se apunta a describir y visualizar los procesos mediante los que los diversos agentes educativos amplían sus moldes culturales tradicionales para acceder a otras orientaciones cognitivas y culturales más complejas, cuya estructura no estaba contenida en sus acciones cotidianas previas. A partir de este concepto se ha desarrollado una metodología de investigación que busca describir, registrar y analizar cómo el proceso de aprendizaje expansivo puede ocurrir en diferentes sistemas de actividad; y/o bien, advertir obstáculos, dificultades y desafíos en el aprendizaje entre agentes en el seno de prácticas, instituciones y sentidos.

BIBLIOGRAFIA

- Arias, M.; Martínez, M.; Parafita, D.; Sarthou, H. (2012): La violencia está en Los otros. La palabra de los actores educativos. Víctor, G; Kaplún, G; Morás, L (comps.). Montevideo: CSIC /Trilce.
- Barreiro, A.; Beramendi, M.; Zubieta, E. (2010). ¿Normas perversas en el ámbito educativo? Ciencia. Docencia y Tecnología Nro.42 Concepción del Uruguay, mayo 2011. Versión ISSN 1851-1716. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). "En busca de una unidad de análisis el aprendizaje escolar". En Apuntes pedagógicos N°2. Buenos Aires. Págs.2-46.
- Blaya, C.; Debarbieux, E.; Rey Alamillo, R.; Ortega Ruiz, R. (2005). Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 339, 2006, págs. 293-315. México.
- Blaya, C. (2010): "Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas". En Blaya, C. "Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones." Buenos Aires: Noveduc.
- Bleichmar, S. (2008) "La construcción de las legalidades como principio educativo". En "Cátedra Abierta: del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas", Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- Bourdieu. P.; Passeron, J. (1977) La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona, Laia.
- Carra, C. & Sicot, F. (1997). Una autre perspective sur les violences scolaires: L'expérience de victimation. En Emin & Charlot (Ed.): « Violences a l'école - état des savoirs ». Paris: ArmandColin: Mason.
- Chaiklin, S. y Lave, J (2001): Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Bs.As. Amorrortu Editores
- Castorina, J. y Kaplan, C. (2006). "Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto". En Kaplan, C. (Dir.). Violencias en plural (pp. 27-53). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Compagnucci, E; Cardós, P; Scharagrodsky, C; Denegri, A; Iglesias, I; Szychowski, A; Fabbri, V; Lescano, M; Palacios, A (2010): El desarrollo profesional del psicólogo en el campo educativo: formación, contextos y práctica profesional. En: Línea, Revista de Psicología N° 11. Pags 147-166. Buenos Aires.
- Confeggi, X., Dome, C., López, A. (2010) «Análisis de las narrativas de Agentes Psicoeducativos: Dispositivos y modalidades de abordaje de las violencias en contextos escolares». Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Noviembre 2010. ISSN 1667-6750. Facultad Psicología UBA
- Cole, M. (1996/1999): Psicología Cultural. Madrid: Morata.
- Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. Revista Argentina de Sociología. Buenos Aires: Consejo de Profesionales en Sociología. Vol. 8-9, núm. 15-16, 2011, pp. 81-104. ISSN
- Debarbieux, E. (2003), "Microviolences et climat scolaire: évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges ». En : Rapport de recherche dactylographié, Francia, Ministère de l'Éducation nationale.
- Díaz, F.; Aguado, M. J. (Dir.) (1996). Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Madrid: INJUVE/MEC.
- Di Leo, P. (2011): Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. Educación y Pesquisa. Vol.37 no.3 Print version ISSN 1517-9702. pp. 599-612. Universidad de San Pablo.
- Duschatzky; Corea (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Bs.As. Paidós.
- Engeström, Y (1987) Learning by expanding. 12 December, 2007 http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström_/expanding/toc.htm
- Engeström, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1, 2001.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Btsh, E., Lerman, G., Bollasina, V., García Coni, A. (2005). "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profe-

- sional", Anuario XII de Investigaciones año 2004, ISSN 0329-5885.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Denegri, A., Villanueva, G. (2009). "La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que son parte y toman parte en la experiencia educativa". IV Congreso Marplatense de Ps. "Ideales sociales, Psicología y Comunidad", Mar del Plata, diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdP. ISBN 978-987-544-335-5.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Robles López, N. (2011) Violencias en escuelas desde las perspectivas de los agentes psicoeducativos: historización y sentido estratégico de las prácticas". XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur. Facultad de Psicología de UBA, noviembre de 2011. Publicado en Memorias de las XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur. ISSN.0329.5885.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Robles López, N. (2012) Figuras de agentes psicoeducativos abordando problemas de violencia en escuelas: Interagencias, implicación, Historia e Intervención estratégica. En prensa. Publicación evaluada y aprobada de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA para su publicación en Anuario XIX de Investigaciones de Psicología.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y Violencia. En: Piña, J. A; Furlán, A y Sañudo, L. En Acciones, actores y prácticas educativas. Las Investigaciones educativas en México 1992- 2002, Ciudad de México: COMIE/SEP/CESU- UNAM.
- Furlán, Saucedo, García (2004). Miradas diversas sobre la indisciplina y violencia en centros escolares. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Gallo, P. (2010). Mutaciones en las relaciones de autoridad parental y escolar: Un apunte sobre la 'crisis' de la autoridad en la escuela (Provincia de Buenos Aires-Argentina, 1940-1980). Cuadernos Interculturales. Chile: Universidad de Valparaíso. Año 8, Nº 14. Primer Semestre 2010, pp. 55-72
- Gomez, V. (2010). La construcción de criterios de justicia para la resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial. Anu. investig. v.XVII. Facultad de Psicología, UBA versión ISSN. Buenos Aires.
- González, G (2008). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: una aproximación a partir de una fase cuantitativa..Rev. Katálisis vol.11 no.2 July/Dec. Print version ISSN 1414-4980. Florianópolis.
- Graham, E(1979).Epidemiological studies. En H.C. Quay y J.S. Werry (Comp): "Psychopathological disorders of childhood" (2ª ed). New York: Wiley.
- Hayden, C. & Blaya, C. (2001). Violence et comportements agressifs dans les écoles anglaises. En Debarbieux &Blaya (Dir) : « La violence en milieu scolaire 3. Dix approches en Europe ». Paris: ESF editeur.
- Kaplan, C. (2009c). "La humillación como emoción en la experiencia escolar". En: Kaplan, Carina V. y Orce, Victoria (2009) (coords.): "Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias". Buenos Aires: Noveduc.
- Kaplan, C. (2006).Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.
- Lave, J. (1991): La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Kornblit, A. (2008). Violencia escolar y climas sociales. Bs. As. Biblos.
- Krmpotic, C.; Farré, M. (2008).Violencia social y escuela. Un relato empírico desde barrios críticos. Rev. katálisis vol.11 no.2 July/Dec. Print version ISSN 1414-4980. Florianópolis
- Kroyer, O.; Auago, G.; Muñoz Reyes, M. (2012).La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobra prácticas docentes en convivencia escolar. Revista psicoperspectivas. Individuo y sociedad VOL. 11, Nº 2, 2012 pp. 56-76. Universidad de Concepción, Chile.
- Meirieu, Ph. (2008): Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza, en Cátedra Abierta. publicación del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- Moreno Olmadilla, J. (1998). Comportamiento antisocial en centros escolares. Revista iberoamericana de educación, ISSN 1022-6508, Nº 18, 1998 págs. 189-206.
- Mutchinick, A. (2012). Convivir en la escuela: un estudio sobre las "violencias cotidianas". CONICET- Universidad de Buenos Aires (UBA).Prepared for delivery at the 2012 Congress of the Latin American Studies Association, San Francisco, California.
- Larizgoitia, I. (2006): La Violencia También es un tema de salud pública. Grupo de Trabajo para el estudio de la violencia colectiva de la SEE y grupo ISAVIC. Gac. Sanit 2006 (suplemento 1) 63-70.
- Lavena, C. (2002). Primer aproximación a la violencia escolar en la Argentina. Presentación de los resultados de la investigación: Una mirada a la violencia escolar en la Argentina". Bs. As. Universidad de San Andrés.
- Ascorra (2012). Miradas de la violencia en el espacio social de la escuela. Revista psicoperspectivas. Individuo y sociedad VOL. 11, Nº 2, 2012 pp. 1-7. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- López, V.; Carrasco, C.; Morales, M.; Ayala, A.; López, J.; Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. Psykhe vol.20, no.2, pags7-23. versión ISSN 0718-2228.Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Wiewiorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. Espacio Abierto, jun. 2006, vol.15, no.1-2, p.239-248
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008). Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos. - 1a ed. -Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros, en Revista de Educación, 304, pp. 253-280.
- Ortega, R.; Del Rey, R.; Mora Merchan. (2000). Violencia escolar. Mito o realidad. Sevilla: Mergablum.
- Otero, M. (2000): Escuela y violencia. Relaciones intra e interinstitucionales. Ponencia presentada en el XXII Congreso Internacional de Latin American StudiesAssociation 2000: TEC-04 Miami, Marzo 16-18
- Paulin, H; Lemme,D; Tomasini, M; Arce,M; Arpire, I; Escano, R; López, J; Martinengo, V; Nazar, M. (2011). Concepciones de los directivos de nivel medio acerca de la relación entre alumnos y el orden normativo escolar. Cuadernos de Educación. ISSN 1515-3959.Año IX - Número 9 -Facultad de Filosofía y Letras y Humanidades. Córdoba. UNC.
- Prieto García, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. Revista mexicana de investigación educativa. Octubre - Diciembre, Nro 10. Pp 1005-1026. Distrito Federal.
- Richter, N. (2010). "En Llanta. Construcciones docentes sobre los estudiantes violentos de Escuela Media y Su vestimenta". Eje 3: Identidades/alteridades y representaciones y prácticas de ciudadanía". Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Rodrigo, M.J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) "Contexto y desarrollo social". Madrid: Síntesis.
- Rockwell E. (2010): Tres planos para el estudio de las culturas escolares. Elichiry (Comp)Aprendizaje y contexto. Bs As.: Manantial
- Smolka, A. B. (2010): Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En Elichiry Nora (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Bs As.: Manantial.
- Schön, D. (1998).El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Bs.As Paidós.
- Veccia, T.; Calzada, J.: Gonzalo; Grisolia, E. (2008). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. XV Anuario de Investigaciones. . Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Publicado Noviembre 2008. Facultad de Psicología. UBA.

LOS TRABAJOS PSÍQUICOS DE IMAGINACIÓN Y REFLEXIÓN EN LA ADOLESCENCIA

Durán, Alejo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo presentar el Plan de Trabajo de la Beca Doctoral tipo II CONICET que subsidia la realización de la tesis doctoral sobre los trabajos psíquicos de imaginación y reflexión en la adolescencia a partir del análisis del material obtenido en un taller de cine realizado en una escuela secundaria para adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Se presentará el marco teórico que sustenta la investigación así como las hipótesis y objetivos que la encuadran.

Palabras clave

Adolescencia, Simbolización, Imaginación, Reflexión, Procesos Psíquicos

ABSTRACT

THE PSYCHIC WORKS OF IMAGINATION AND REFLECTION IN ADOLESCENCE

This article presents the CONICET'S doctoral scholarship work plan that allows the realization of the thesis about the psychic works of imagination and reflection in adolescence from the analysis of the material developed in a film workshop that was done in a High School with social vulnerable adolescents. The article includes the theoretical framework that sustains the research, the hypothesis and its objectives.

Key words

Adolescence, Symbolization, Imagination, Reflection, Psychic Works

El presente proyecto se inscribe en el marco de diversas investigaciones realizadas por el equipo investigación de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por la Dra. Silvia Schlemenson, cuyas hipótesis y resultados conforman un entramado teórico como plataforma para la formulación de proyectos a partir de un recorte de objeto específico, que centra el análisis, principalmente, en los procesos psíquicos ligados a la producción simbólica de niños y adolescentes. Este equipo trabaja desde hace más de veinte años, a través de sucesivos subsidios de UBACyT, para realizar aportes clínicos y conceptuales sobre las particularidades restrictivas de simbolización que se expresan en problemas de aprendizaje escolar, en niños y jóvenes derivados al Programa de Asistencia Psicopedagógica, de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología, por las escuelas de los barrios concomitantes a la Facultad a través de múltiples convenios institucionales.

El proyecto "*Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje*" UBACyT. 2011-2014 (El proyecto de tesis con el que obtuve la Beca Doctoral Tipo I está enmarcado dentro de esta investigación) presenta como parte de sus objetivos, el trabajo clínico con adolescentes derivados por problemas de aprendizaje y la inclusión de nuevas

tecnologías en el encuadre, integrándolas en la dinámica de cada sesión, a partir del supuesto sobre el silenciamiento en las instituciones educativas de la producción adolescente implicada en su uso. Abordamos esta inclusión haciendo énfasis en su complejidad y riqueza, destacando la potencialidad de esta inclusión en el despliegue de estrategias simbólicas para la complejización de los procesos imaginativos del adolescente.

A partir del proyecto "Adolescentes, universidad y procesos creativos" (Financiado por el Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación), se construyó un taller de producción audiovisual destinado a estudiantes adolescentes de una escuela de educación media de la Ciudad de Buenos Aires, cercana a la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, con el objetivo principal de promover el pensamiento creativo y autónomo en los mismos a través de la realización de talleres de visualización de material filmico, creación de guiones y producción de cortometrajes. La continuidad del mismo, en el año 2012, se estableció a partir del financiamiento del Programa UBANEX de la Universidad de Buenos Aires, a partir del proyecto "Promoción de procesos imaginativos en adolescentes actuales". En la actualidad, el proyecto PDTs "Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables." se encuentra en la fase final de evaluación de la convocatoria 2013-2015 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

Simbolización: conflicto y producción de sentido.

Entendemos por simbolización a un proceso complejo y heterogéneo que articula diversas formas de trabajo representativo, de investimento y desinvestimento de objetos, en un trabajo de elaboración de sentido subjetivo y singular a partir de conflictivas establecidas por la *tensión dinámica* (Green 1996) que se establece como conflicto en el par pulsión-objeto. Trabajamos entonces en el análisis de las formas particulares que tiene el sujeto de interpretar el mundo y de representarse en el trabajo de resolución de esta conflictiva.

Patricia Álvarez (2010) afirma que la simbolización remite entonces a una actividad representativa compleja que enlaza y combina dos formas diferenciadas de representaciones con sus respectivas legalidades para producir un resultado, que es más que una suma entre éstas o un mero reemplazo, en articulación con la dinámica de investimentos y desinvestimientos, que posibilita el trabajo de ligazón-desligazón-religazón.

Así, la simbolización expresa formas de organización y funcionamiento de la actividad psíquica del sujeto (Schlemenson, 2009) incluyendo el despliegue de enlaces representativos y afectivos. El modelo teórico que plantea Green (1996), realzando la importancia de la pulsión para entender la complejidad del psiquismo, nos permite pensar a la actividad representativa como fundante del mismo, como resultado del *encuentro* (Aulagnier, 1977) del sujeto con el mundo y con su propia corporeidad (Grassi, 2007): trabajo repre-

sentativo como instancia de elaboración de la conflictiva establecida en un recorrido proyectivo que implica el acceso a diferentes formas de representación, enmarcadas en legalidades específicas. Ahora bien, el enlace recíproco entre la pulsión y el objeto está dado por un proceso dinámico, una actividad de creación de objetos psíquicos, de representaciones, que Green (1990, 1996) denomina *función objetalizante*: un acto de creación de sentido y de complejización del trabajo representativo, por medio del cual se realizan investiduras significativas, con la creación ininterrumpida de formas objetales.

El análisis sobre las características del entramado representacional en la producción de sentido del sujeto nos lleva a pensar también en las condiciones que propician los enlaces representativos y la complejización en el investimiento de los objetos. Este trabajo es posible a partir de lo que Green (1994) denomina *función encuadrante*, condición de posibilidad para que la representación tenga lugar. Serán las particularidades de las primeras inscripciones de la ausencia de los objetos primarios las que conformarán este marco, en tanto potencialidad *continente* de nuevas ligaduras y actividades sustitutivas que habilitan oportunidades de complejización de los procesos de simbolización.

La profundización sobre las características de los procesos implicados en la actividad representativa que funda y complejiza el psiquismo, requiere del análisis sobre la implicancia del trabajo imaginativo y del trabajo reflexivo, y sus posibles articulaciones.

Los trabajos psíquicos de imaginación y reflexión implicados en los procesos de simbolización.

La producción de símbolos es para Castoriadis producto del trabajo de la *imaginación radical* (Castoriadis, 1993, 2003) que se desarrolla desde los orígenes del psiquismo. La presenta como creación *ex nihilo*, de nuevas formas, como la capacidad originaria y constitutiva de la psique de creación y organización de imágenes que son para ella fuentes de placer, con independencia de los objetos externos pues considera que la imaginación es más que la combinación de objetos ya dados, generando la capacidad de plantear figuras e imágenes. Ahora bien, lejos de remitir a un trabajo psíquico aislado de la experiencia y significaciones imaginarias sociales, afirma que la creación pertenece de manera densa y masiva al ser socio-histórico (2005), es decir que el sujeto, embebido en el imaginario social es producto y productor del mismo. No responde a ninguna racionalidad ni funcionalidad biológica e incorpora elementos enigmáticos que pulsán la productividad simbólica imaginativa de los sujetos (Castoriadis, 2008).

Para el autor, la *imaginación segunda* no proviene de la inducción empírica ni de la deducción lógica sino que se trata de invenciones que provienen de la creación de nuevos esquemas imaginarios (Castoriadis, 2005). Así, el movimiento instituyente se presenta como creación de la psique condicionada por elementos simbólicos entramados en la realidad histórico-social del sujeto.

Retomando a Castoriadis, Najmanovich (2004) plantea que lo nuevo que emerge no está preformado, ni trefigurado, ni latente, antes de llegar a la existencia de lo imaginario: toda creación imaginaria nace en la historia, y está tejida con los materiales que ella brinda, pero al mismo tiempo es una creación completamente nueva.

Podemos pensar entonces a los *procesos imaginativos* como formas de trabajo psíquico que combinan y entrelazan diversas materialidades expresivas (afectos, emociones, imágenes, palabras) orientadas a la construcción de pensamientos. Esta puesta en sentido de las cosas, de sí mismo y de los otros se realiza en continuidad con el propio pasado e implica la posibilidad de proyección en experien-

cias futuras. (Schlemenson, Álvarez, Cantú, 2012).

El *trabajo de reflexión* se vuelve esencial para pensar la imaginación como alteración y creación inédita en tanto es presentada por Castoriadis (1993) como la vuelta del pensamiento sobre sí mismo, en la interrogación de los contenidos, sus presupuestos, sus fundamentos. Y como presentación de novedosas figuras de lo pensable. Reflexión como trabajo del yo que implica una *objetalización* (Green, 1996) sobre sus procesos (Álvarez, 2010), en tanto trabajo de interrogación y creación ante los mismos.

Castoriadis (1993) presenta el concepto de *subjetividad reflexiva*, aludiendo a un trabajo de alteración de las relaciones entre las instancias psíquicas, de modo de liberar la imaginación radical e interrogar los modos establecidos de construir sentido sobre la experiencia subjetiva. Este trabajo de alteración de instancias remite entonces al investimiento sobre la interrogación de las conflictivas psíquicas que se establecen en la tensión de los movimientos instituyentes, de creación y apertura de sentido, con las significaciones sociales instituidas que organizan la experiencia.

Podemos pensar una posible articulación entre el trabajo reflexivo, de puesta en juego del trabajo imaginativo al servicio de nuevas formas de pensar la experiencia subjetiva, con las conceptualizaciones de André Green (1996) sobre los *procesos terciarios* en tanto plantea que expresan formas permeables y transicionales de puesta en relación (en un equilibrio siempre *inestable*) entre los procesos primarios y secundarios, de tal manera que los primarios limitan la saturación de los secundarios y los secundarios la de los primarios, dando cuenta de intermediaciones posibles entre los procesos de creación imaginaria (a nivel de la psique singular) y los procesos secundarios que caracterizan la organización y el acceso a las significaciones socialmente compartidas.

Entonces, los trabajos imaginativos y reflexivos se encuentran fuertemente implicados en las formas subjetivas de interpretar la experiencia singular, atravesando los procesos que envuelven la resolución de sus conflictivas específicas así como también en el aprendizaje, entendido como un proceso a partir del cual el sujeto construye novedades en interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles (Schlemenson, 2009).

Así, en tanto las conflictivas en la adolescencia se fundan en la transformación de aspectos ligados a la inscripción corporal y los procesos de historización que sostienen su experiencia en el mundo, los trabajos de imaginación y de reflexión forjan la cohesión narcisista y la elaboración identificatoria.

Hipótesis de Trabajo.

- 1) Los trabajos de imaginación y reflexión se constituyen como procesos esenciales en la elaboración de sentido de cada sujeto en relación a las conflictivas psíquicas que atraviesan su experiencia.
- 2) El análisis de la implicancia de estos trabajos en las modalidades particulares de simbolización en la adolescencia permite aportar nuevas conceptualizaciones sobre los recursos psíquicos necesarios para abordar sus principales conflictivas.
- 3) Analizar las relaciones entre los procesos imaginativos y los reflexivos permite estudiar procesos de simbolización complejos y heterogéneos imprescindibles tanto para la constitución subjetiva como para la producción y el aprendizaje sistemático de conocimientos.
- 4) La adolescencia presenta conflictivas psíquicas específicas como desenlace de transformaciones vividas en el cuerpo a partir de un fuerte embate pulsional e identificatorias en el encuentro con nuevos referentes, que metaboliza una actividad representacional compleja y heterogénea que generan trabajos de simbolización inéditos y específicos.

5) Los procesos de simbolización entendidos como un entramado complejo y heterogéneo que articula formas diversas de trabajo representativo a partir de las conflictivas psíquicas que atraviesan a cada sujeto cuando representa los objetos sociales con los que interactúa implican la presencia del trabajo imaginativo y el proceso reflexivo como instancia de vuelta del pensamiento sobre sí mismo, sobre sus procesos y sus productos.

6) Existe acuerdo en las principales perspectivas teóricas abordadas sobre la importancia de los trabajos de imaginación y reflexión en los procesos de simbolización pero no se realizó aún un estudio en detalle de sus características en nuestros jóvenes contemporáneos. Con ese propósito el equipo creó un dispositivo de taller específico para investigarlo.

7) La compleja dinámica que se establece en el trabajo elaborativo del adolescente en relación a sus conflictivas implica el análisis sobre el posicionamiento del adulto como referente de estabilidad y potencial confrontación, condición de posibilidad del despliegue de procesos reflexivos

8) Resulta imprescindible la elaboración de aportes actualizados de las condiciones de oferta adulta para propiciar condiciones de autonomía y productividad simbólica

OBJETIVOS:

Objetivo principal: **1)** Caracterizar los trabajos psíquicos de imaginación y reflexión implicados en las modalidades de simbolización en la adolescencia. **2)** Aportar nuevas conceptualizaciones sobre la articulación entre los trabajos de imaginación y reflexión en las conflictivas específicas de la adolescencia.

Objetivos específicos: **1)** Caracterizar los conflictos psíquicos y los trabajos simbólicos específicos en la adolescencia. **2)** Profundizar conceptualmente sobre la articulación entre los trabajos de imaginación y reflexión en las conflictivas específicas de la adolescencia. **3)** Analizar las características de la dinámica entre el adolescente y el adulto que propician el despliegue del trabajo imaginativo y del trabajo de reflexión.

ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA:

La presente investigación tiene como objetivo central caracterizar los trabajos psíquicos de imaginación y reflexión implicados en las modalidades de simbolización en la adolescencia.

Su propósito es aportar nuevas conceptualizaciones sobre procesos simbólicos necesarios tanto para el despliegue subjetivo singular como para la productividad social de los adolescentes, que posibiliten construir herramientas específicas para propiciarlos en los campos de la salud y la educación.

Su diseño es cualitativo y exploratorio en función de la complejidad de las dimensiones que pone en relación la formulación de su problema central.

Parte de resultados de investigaciones clínicas anteriores del Programa de investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica con adolescentes con problemas de aprendizaje manifiesto que pusieron de relieve las dificultades y restricciones en los procesos imaginativos y reflexivos y en consecuencia la necesidad de nuevas conceptualizaciones que posibiliten estrategias terapéuticas actualizadas.

Por otra parte la inclusión en el programa, de investigaciones dedicadas a las nuevas modalidades de simbolización de los adolescentes contemporáneos ligadas al uso de nuevas tecnologías, posibilitó la diferenciación de las principales problemáticas actuales subjetivas y simbólicas, de nuevas formas de creación y elaboración no suficientemente reconocidas y sistematizadas debido a su reciente

existencia y su despliegue generacional, resaltando la necesidad de realizar estudios sistemáticos de formas de simbolización complejas y heterogéneas. (Morin 2000, González Rey 1999, 2006)

Para investigar las características específicas de los trabajos de imaginación y reflexión y sus articulaciones se elaboró un **dispositivo específico** de taller de cine destinado a estudiantes adolescentes de una escuela media de la Ciudad de Buenos Aires (financiado por el Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación y por el Programa de Subsidios de Extensión Universitaria, UBANEX, UBA.) que permitió trabajar en el campo educativo con un diseño extracurricular, generando nuevas intersecciones en los campos de salud y educación necesarios para los abordajes de estos procesos complejos.

En la actualidad, se están realizando las últimas actividades del taller. El análisis del material obtenido y el comienzo de la escritura de la tesis se ha planificado para febrero del año 2014.

Instrumentos de recolección del material: Se grabaron los procesos completos de trabajo de cada grupo en todos los encuentros durante los meses de marzo a diciembre de 2011 y 2012, y se video-filmaron los procesos de producción de los cortos.

Se recolectaron todas las producciones escritas y graficas de cada grupo y se desgrabarán todas las producciones orales de los procesos de producción.

En la actualidad, se continúa con la realización del taller y con la recolección del material para la investigación.

Selección de casos: Por tratarse de un diseño cualitativo con dimensiones de análisis complejas, se seleccionará un número de casos que posibilite la exhaustividad de un estudio intensivo. El propósito de la selección radica en el análisis de un grupo de casos que permita desplegar las mediaciones teóricas y descriptivas en estudio (Taylor y Bogdan, 1992) para profundizar las hipótesis conceptuales e ilustrar el alcance de su abordaje. Con ese fin se realizará un procedimiento de selección de muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967, Schwartz, Howard y Jacobs, 1996) en los siguientes pasos: **1)** Revisión del material filmado y grabado de cada grupo. **2)** Se seleccionarán de dos sujetos por año escolar, considerando que 4º y 5º año se encuentran unificados. Quedarán seleccionados 8 adolescentes de los que se analizarán todas sus producciones a lo largo del ciclo completo. **3)** La selección tendrá en cuenta tres criterios centrales: a) la regularidad en la asistencia de cada adolescente al taller, b) la existencia de material recolectado completo para el análisis de las distintas modalidades de producción simbólica y c) la diversidad de conflictivas singulares en juego.

Análisis del material: Se elaborarán indicadores específicos de los trabajos psíquicos de la imaginación y la reflexión para analizar las distintas modalidades de producción simbólica desarrolladas por los adolescentes en el taller. Se clasificarán las distintas modalidades de producción simbólica en función de los instrumentos de análisis elaborados por las investigaciones específicas del Programa de Investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica. Cada una de las dimensiones que organizan el material mantiene su especificidad, para elaborar hipótesis diferenciadas en la heterogeneidad de las producciones del taller y establecer hipótesis conceptuales sobre ellas:

Producción discursiva oral: en la segunda parte de los primeros dos períodos del taller y durante el completo desarrollo del tercer período de trabajo. Se ordenará el material para generar dimensiones de análisis acerca de las modalidades de simbolización articuladas a la construcción de la espacialidad y temporalidad, a la tramitación intrapsíquica de la dinámica intersubjetiva del adolescente con sus semejantes y con el adulto; las características del posicionamiento

del adulto y del encuadre.

Producción Gráfica: En las producciones desplegadas en la segunda mitad los primeros dos períodos de trabajo del taller. Se ordenará el material para la construcción de dimensiones de análisis vinculadas a la construcción de la espacialidad y temporalidad, a la tramitación intrapsíquica de la dinámica intersubjetiva del adolescente con sus semejantes y con el adulto; las características del posicionamiento del adulto y del encuadre.

Producción de imágenes: En las producciones desplegadas durante el tercer período de trabajo. Se ordenará el material para la construcción de dimensiones de análisis vinculadas a la construcción de la espacialidad y temporalidad, a la tramitación intrapsíquica de la dinámica intersubjetiva del adolescente con sus semejantes y con el adulto; las características del posicionamiento del adulto y del encuadre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P. (2010) Los trabajos psíquicos del discurso Buenos Aires, Ed. Teseo.
- Aulagnier, P. (1977). La violencia de la interpretación. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1993). "Lógica, imaginación, reflexión". En El inconsciente y la ciencia. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1997): El avance de la insignificancia, Buenos Aires, Ed. Eudeba.
- Castoriadis, C. (1989): La Institución imaginaria de la Sociedad, Barcelona, Ed. Tusquets.
- Castoriadis, C. (2005). Figuras de lo pensable, Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2008). Ventana al caos. Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Gallart, M. A., Forni, Floreal y Vasilachis de Giardino, I. (1993): Métodos cualitativos II La práctica de la investigación Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- González Rey, F. (1999) La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos. Sao Pablo. PUC-SP.
- González Rey, F. (2006) Investigación cualitativa y subjetividad. Guatemala. ODHAG Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala.
- Grassi, A. (2007): Lo originario: Un aporte a la conceptualización de integración psicosomática y subjetividad. Inédito.
- Grassi, A. (2008) Adolescencia: reorganización y nuevos modelos de subjetividad. Inédito.
- Green, A. (1993). "El adolescente en el adulto." En Revista Psicoanálisis APdeBA (pp.39-68). Vol. XV, n°1. Bs.As.
- Green, A (1994): De locuras privadas, Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- Green, A. (1996). La Metapsicología Revisitada. Buenos Aires. Ed. Eudeba.
- Green, A. (2001). La nueva clínica psicoanalítica y la teoría de Freud: aspectos fundamentales de la locura privada. Buenos Aires. Amorrortu.
- Green, A. (2005). Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente. Buenos Aires. Amorrortu.
- Green, A. (2010). El pensamiento clínico. Buenos Aires. Amorrortu.
- Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Ed. Gedisa.
- Najmanovich, D., Lewkowicz, I., Franco, Y. (2004). "Castoriadis: imaginación radical y complejidad." En Hornstein, L. Proyecto terapéutico. De Piera Aulagnier al psicoanálisis actual. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). El trabajo clínico en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Schlemenson, S., Álvarez, P., Cantú, G. (2012): Presentación Proyecto PICT 2012: Abordaje psicopedagógico de los procesos imaginativos en niños y adolescentes con y sin problemas de aprendizaje.
- Schwartz, H. y Jacobs, H. (1996) Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad (C. Villegas García Trad.) México Ed. Trillas.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Ed. Paidós.

DESCOBERTA DAS POTENCIALIDADES HUMANAS POR MEIO DA DANÇA

Emming, Cristiane De Cassia Rodrigues

Centro Universitario Fundação, Instituto De Ensino Para Osasco. Brasil

RESUMEN

Na práxis da Arte-terapia, o trabalho corporal vem sido amplamente difundido como possibilidade de transformação; desta discussão, desenvolvo a pesquisa, resultado da Monografia de Pós-Graduação em Arte-Terapia, no Mestrado em Psicologia Educacional do Centro Universitário FIEO, sob a orientação da Dra. Marcia Siqueira de Andrade. A pergunta norteadora é: De que forma a escuta arte-terapêutica, por meio do trabalho corporal, pode potencializar o sujeito a construir um projeto de vida resignificando a sua existência como ser de poder? O método utilizado foi a Pesquisa-ação, a partir da vivência relacional com crianças e adolescentes em dança-educação na Entidade Civil de Utilidade Pública Núcleo de Artes Cênicas Sebastian. A teoria que embasa este trabalho compreende: Alicia Fernández, Eliana Malanga, João Clemente de Souza Neto, Lev Semienovich Vygotsky, Márcia Siqueira de Andrade, Paul Bourcier, Selma Ciornai. Embasada na interdisciplinaridade epistemológica que compõe o saber Arte-terapêutico e Psicopedagógico, numa proposta convergente à prática Arte-terapêutica Psicoeducativa de Ruy de Carvalho, a discussão remete à emancipação criadora e resignificação da autobiografia de crianças e adolescentes por meio da dança-educação e seu potencial transformador, apropriando-me do papel do Arte-terapeuta na atuação profissional da Dança-educação.

Palavras chave

Arte-Terapia, Dança, Socialização, Psicoeducacional, Empoderamento, Ballet, Psicologia, Educacional

ABSTRACT

THE POTENTIAL HUMAN DISCOVERY THROUGH DANCE

The praxis of Art therapy, body work has been widely spread as the possibility of change; this discussion, I develop the research, result Monograph Graduate in Art Therapy, Masters in the University Center for Education Foundation Osasco - Unifieo, under the guidance of Dr. Marcia Andrade Siqueira Educational Psychology. The guiding question is: How does the listening art therapy through the body work, the subject can leverage to build a life project redefines its existence as a being of power? The method used was action research, from relational experiences with children and teens in dance education in Civil Entity of Public Utility Center for Performing Arts Sebastian. The theory that underlies this work includes: Alicia Fernández, Eliana Malanga, John Clement Souza Neto, Lev Vygotsky Semienovich, Márcia Siqueira de Andrade, Paul Bourcier, Selma Ciornai. Grounded in interdisciplinary epistemological knowledge that composes Arts and therapeutic Psicopedagógico, a convergent practice to Art-therapy proposed psychoeducational Ruy de Carvalho, the discussion refers to the creative emancipation and reframing the autobiography of children and adolescents through dance education and its transformative potential, appropriating me the role of art therapist professional practice of dance-education.

Key words

Art, Therapy, Dance, Socialization, Psychoeducational, Empowerment, Ballet, Educational, Psychology

INTRODUÇÃO

A partir de minha atuação como Educadora de Dança no Núcleo de Artes Cênicas Sebastian, instituição sem fins lucrativos que recebe crianças e adolescentes da rede pública de ensino da cidade de Osasco, fui buscar compreender de que forma a dança pode ajudar a resgatar o humano que cada ser é portador. A consideração é pertinente à minha própria história, pois, formada pela Escola Municipal de Bailados, pude experimentar as transformações que tangem a emancipação de minhas conquistas. Na interdisciplinaridade de saberes convergentes, para compreender este aprendente, é que emerge o objetivo deste trabalho: De que forma a escuta arte-terapêutica, por meio do trabalho corporal, pode potencializar o sujeito a construir um projeto de vida resignificando a sua existência como ser de poder, de fazer, atuar, expressar, amar, conviver. Na práxis da Arte-Terapia, não é uma discussão inédita, pois o trabalho corporal vem sendo amplamente difundido nesta área, já que *corpo* é instrumento dos processos do autoconhecimento, do desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Na dança posso expressar os conteúdos internos de uma queixa latente, por ser uma arte dramática que se utiliza do movimento corporal para a liberdade e transcendência da subjetividade humana. Meu pressuposto, como Dança-educadora e Arte-Terapeuta, é de que esta ferramenta contribui no processo da autobiografia, no sentido da libertação de nossas amarras psíquicas.

A base teórica que fundamenta a discussão são os autores que compõem o saber convergente para uma atuação Arte-terapêutica educacional com foco para a dança, dentre eles: Lev Semienovich Vygotsky, Alicia Fernández, Eliana Malanga, Selma Ciornai, Márcia Siqueira de Andrade, João Clemente de Souza Neto, Paul Bourcier, entre outros.

Para alcançar os meus objetivos, apresento esta discussão a partir da vivência relacional com as crianças e adolescentes, na Entidade Civil de Utilidade Pública Núcleo de Artes Cênicas Sebastian, mediante o contato interativo do papel da Dança-educação, compreendendo o fenômeno pela perspectiva Arte-terapêutica Psico-educativa, numa troca de experiência, onde não somente há a transformação do observado, como também do agente.

TRAJETÓRIA DA DANÇA À TERAPÊUTICA: Para uma abordagem educacional

“Nossa psique está registrada no corpo. Ao trabalhar o corpo nos conectamos diretamente com essa memória, trazendo lembranças de sensações e, às vezes, de conteúdos esquecidos.” (BAPTISTA, per. nº. 10)

A dança nasce como um ato sagrado, das danças totêmicas às

divindades originaram-se os giros, a pureza da linha corporal e a identificação com o espírito. No Antigo Império surgiu a dança de roda, no Egito, as representações coreográficas com as armas, para os Hebreus, a alusão à liturgia lírica com os *Salmos*, e para os gregos, era o dom dos imortais. De sagrada à tragédia, e *comme-dia dell'arte* à vida cotidiana, na Idade Média, o gênero da dança-espetáculo determinará o futuro balé-teatro. No séc. XVI nasce a dramatização com o balé de cômico e a dança popular, na Renascença Italiana surge o profissionalismo, e a métrica dos passos torna-a erudita. (BOURCIER, 1987).

No Brasil, com o poder mágico dos índios e sua representação pantomímica, com a dança sensual dos africanos, e com o *entrudo* à moda lusitana, resultou num sincretismo dos chamados bailados folclóricos e do samba. Em 1940 nasceu a Escola de Bailado do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo. (ELLMERICH, 1987)

O despertar da sensorialidade, relacionado ao trabalho corporal, ganhou espaço na intervenção terapêutica em Dançaterapia, Psicomotricidade e na Arte-terapia. Na abordagem da expressão corporal, difundida pela metodologia Laban e sua interação energética, aliada com a arte-terapia, assim como a eutonia, em sua integração psicofísica e Dinâmica Energética do Psiquismo, emergiu uma criatividade potencializada, viabilizando o conhecimento de si na expressão dos conteúdos inconscientes, a cargo que “*em certos momentos a pessoa é solicitada a ‘mergulhar’ no seu mundo interno, enquanto, em outros, a expandir seu potencial expressivo.*” (FERRETTI, 2001).

O caminho clínico Arte-terapêutico é capaz de materializar a percepção de mundo, seja pelo trabalho plástico ou outras linguagens como a dramatização e o movimento, permitindo a manifestação simbólica das representações psíquicas. Para transmutar em símbolo a minha queixa latente, ao invés de verbalizar, como na terapia psicanalítica, terei que criar e recriar a relação ressignificante, e a lacuna pode estar tanto no plano emocional, como familiar ou social. O trabalho com o corpo propiciará uma ampliação da consciência e do autoconhecimento através do processo criativo e, da percepção corporal, para elaboração do desenvolvimento psíquico; não nos esqueçamos de que essa organização biossensorial depende de nossa percepção e exploração de mundo, que vai compor: a lateralidade, noção e orientação espacial, esquema corporal e coordenação motora.

A Arte-terapia é uma intervenção que leva à reflexão do self, Giddens apud Carvalho “*defende a terapia como um sistema pericial profundamente implicado no projeto do self, é um fenômeno da reflexibilidade moderna*”, a identidade é o *self* compreendida na biografia. Segundo Carvalho (2006), é necessária uma reflexão do papel social da arte na modernidade, e a Arte-Terapia sofre de uma Perturbação de Personalidade Múltipla, já que existe enorme gama de possibilidades técnicas e teóricas que se desenvolveram a partir dos anos 40. Para explicar o fenômeno polifacetado da arte e a diversidade de perspectivas técnicas relativas à Arte-Terapia, Carvalho a subdividiu em diferentes abordagens, e uma delas é a Psico-Educacional, com uma forma diretiva ou semi-diretiva, onde o Arte-Terapeuta estabelece um plano de trabalho a desenvolver pela população alvo, de acordo com as necessidades desta e de acordo com o gradiente expressão/aprendizagem, propiciando a aquisição de competências. Desta modalidade, através do encaideamento de recursos técnicos artísticos e expressivos, tem-se a perspectiva da Terapia pela Arte, que se difere da Psicoterapia pela arte, onde a arte é um instrumento a partir de um insight terapêutico. (CARVALHO, 2006)

Como possibilidade de atuação arte-terapêutica, e como caminho

das discussões que embasam este trabalho, para uma intervenção por meio da dança na comunidade, dentro deste modelo de pensamento: Arte-terapia Psicoeducacional, precisamos entender o lugar do humano no grupo e o papel da arte na comunidade.

A DANÇA NO PROCESSO DE CONVIVÊNCIA HUMANA

E para compreender, digamos, o minueto, não basta, absolutamente, conhecer a economia da França do século XVIII. Aqui estamos diante da dança, que traduz a *psicologia de uma classe não produtora...* Logo, o ‘fator’ econômico cede, aqui, a honra e o lugar ao *psicológico*. (VYGOTSKY, 1999, p.11)

É preciso compreender a relação da arte com o humano para compreendê-la como potencialidade de cura e transformação, e a dança é um meio a potencializar o indivíduo a resistir o impacto das situações de vulnerabilidade social, já que o cotidiano é heterogêneo e nele se manifestam as angústias, a alegria, a tristeza; e tudo isso se transforma, numa estratégia de tê-lo como um espaço de aprendizagem. Certeau (2003), em sua análise da sociedade, diz que a relação determina seus termos, e que cada individualidade atua numa pluralidade incoerente e às vezes contraditória, e a criatividade cotidiana reorganiza as encenações institucionais nas “maneiras de fazer”, onde ela aparece é onde desaparece o poder. Barreto (2005) vê o *agente terapêutico* na comunidade e no seu processo de inserção social, para evitar a alienação da própria cultura, uma vez que o excluído e marginalizado enfrentando a realidade que ameaça distanciá-lo de sua cultura e destruir sua identidade, integrado com a comunidade, se torna consciente de seus direitos e deveres individuais e sociais, para uma existência digna e plena. (BARRETO, 2005)

Por ser a Instituição, onde foi realizada esta pesquisa, voltada para a educação inclusiva por meio da dança, expandindo este direito como possibilidade de cura às mazelas do cotidiano vulnerável, à prova de, não haver fins lucrativos, nos remete a repensar a abordagem educacional por uma *terapia para a prevenção* de Barreto (2005) nesta ação efetiva com a Arte-terapia Psicoeducacional, tangente à palavra arte, como ferramenta de afetamento, a Dança.

O PODER TRANSFORMADOR DA DANÇA-EDUCAÇÃO

“... esses fatos objetivos, em que o inconsciente se manifesta da forma mais clara, são as próprias obras de arte, e são estas que se tornam ponto de partida para a análise do inconsciente.” (VYGOTSKY, 1999, p.82).

O estudo da dança está baseado em elementos cênicos, na expressão dramática através do corpo, do movimento, da atuação muscular, que depende das relações entre corpo e mente, da capacidade motora, dos esquemas mentais, circuitos neurais, envolvendo todo o processo intelectual; e do sistema límbico, sendo este o responsável pelo sentir, pelo desejo e pelo sucesso do processo de aprendizagem, e de transformação.

Não obstante às relações humanas, sabe-se que a arte sucinta sentimentos, e que a sua utilização terapêutica tem-se difundido como possibilidade de externalização. Desta interpretação, como forma de articulação do simbolismo consciente e inconsciente, para uma ação de sublimação, o balé é uma arte dramática, e um movimento significativo que contribui para a alma transcender o corpo e descobrir o gosto da ética e da estética.

Para Vygotsky (1999) os sentimentos são suscitados na *forma* e no *conteúdo*, o balé, como arte lírica, propõe transmitir sentimentos, e o lirismo está presente na forma que, é o caminho de comunicação do conteúdo. O conteúdo do inconsciente se materializa na dramatização da obra, e do autor, a singularidade psíquica, do

expectador, o psiquismo individual e coletivo. A interpretação dependerá não só do talento artístico individualizado como de fatores externos; entre palco, arte (balé) e plateia estão os conflitos psíquicos, os fatores internos.

A criança e/ou adolescente em desenvolvimento, se integra num todo, corpo e mente, biológico e social, e a dança como representação simbólica a considera não somente em seus aspectos motores, mas dá sentido, historicidade, à caminho de uma aprendizagem cultural, e, também, de uma autoria do conhecimento. O seu potencial de transsignificação por meio do dançar- o que Souza Neto (2006) definiu como “*capacidade em dar novo sentido à própria história*”- e a sensibilidade, são inerente à cada um e, cada um faz a sua trajetória na construção de sua autobiografia, e, a forma de expressão está intimamente ligada à apropriação dela. A representação simbólica do movimento nada mais é que o encenar, através do corpo, o que mais tenho de profundo, atravessando a couraça da própria pele, da musculatura, e as couraças do interno.

Todas as emoções têm uma expressão no corpo e na psique, e não se conseguiu apontar a diferença do sentimento na arte e do sentimento real. A arte é uma emoção central e que se resolve no córtex cerebral, são emoções inteligentes que ao invés de se manifestarem “de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia.” VYGOTSKY (1999).

O desenvolvimento das crianças e dos adolescentes desta pesquisa, a partir da discussão dada, e, permeados de suas capacidades cognitivas e emocionais, e de sua história de vida, eu pude ver, sentir e vivenciar no Núcleo de Artes Cênicas Sebastian. É nesta perspectiva transformadora que pretendo pautar uma atuação profissional, para o empoderamento do transfigurar a percepção de si, de onde possamos direcionar e; onde não se poderia se aqui não a tivesse? Algo que nunca poderemos mensurar.

Não só os resultados do qual eu pude vivenciar, mas também, este conhecimento é transformador em mim mesma, realizados os desejos de minh’alma, de retribuir o bem que experimentei e usufruí, do que sou e o que sempre quis. Encontro na Arte-terapia, neste novo momento como Educadora de Dança, acalanto aos tropeços que levei, e que já me é fundamental no entender o ser humano nas suas múltiplas facetas, a epistemologia que fundamenta este conhecer ao qual hoje tenho a oportunidade de desvendá-lo, nas Instituições que me acolheram e que tenho enorme gratidão.

CONCLUSÃO

Atividades como a dança permite o sujeito expressar o humano, o divino e o demônio que somos portadores, no ato de dançar, o divino e o humano se encontram, eis aí um espaço de realização e de encontro com a felicidade. (EMMING, 2009, p.433)

O ser humano ocupa um *lugar* no mundo, construído e conquistado; na Arte- Terapia pude entrelaçar saberes, buscar respostas às minhas inquietações e articular a teoria com a prática para compreender o outro. A relação que estabeleci com a dança sempre foi voltada para um campo tecnicamente elaborado e sistematizado, e estas novas perspectivas, permite que eu faça a ponte da atuação educacional para este olhar contributivo em minha formação. Portanto, é nesta caminhada e construção do conhecimento, que percebo o valor do contato com o movimento como possibilidade de cura.

É no grupo que a formação de conceito se concretiza no sistema simbólico individual, e é no cotidiano, na instituição e fora dela, que as experiências são vividas. O ser humano é capaz de se instituir e de se desinstituir, e através da cultura, sua manifestação de existência refaz sua identidade e transcendência de sua alma, onde

nas *maneiras de fazer* de Certeau (2003) os problemas se articulam com as regras do convívio social.

O balé, sob o prisma que vai *além* da aprendizagem, pautado nesta fundamentação teórica, como um procedimento de atuação de educadores, motivados pelo desejo de ensinar, nos permite perceber que a arte, como um meio para a escuta, e potencializadora da criatividade de cada um, sempre faz dos envolvidos, sujeitos ativos. A Arte- Terapia vem de encontro aos meus objetivos no entender o desenvolvimento humano, nas suas múltiplas facetas. A epistemologia que fundamenta este saber ao qual hoje tenho a oportunidade de desvendar me instiga dançar com as palavras; minha forma de expressar já não é mais só movimento, pois esta articulação me coloca no *palco* da vida, e é nela e nele, respectivamente, que confirmo a minha identidade profissional, a minha vocação e a minha escolha.

BIBLIOGRAFIA

- Andrade, M. S. Psicopedagogia Clínica, Manual de Aplicação Prática para Diagnóstico de Distúrbios do Aprendizado. São Paulo: Póluss Editorial, 1998.
- Barreto, A. Terapia Comunitária: passo a passo. Ed. Lcr: 2005.
- Baptista, A. L. A expressão corporal na prática da arte terapia. Imagens da Transformação No. 10.
- Bourcier, P. História da Dança: no Ocidente. Tradução: Marina Appenzeller. 1ª ed. Brasileira, São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- Carvalho, R. (2006) Arte-Terapia: Identidade e Alteridade, Uma Perspectiva Polimórfica. Revista Arteterapia: Reflexões. São Paulo: Sedes Sapientiae, ano VIII, n. 7, 2006, p. 59-70.
- Certeau, M. A Invenção do Cotidiano. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- Ciornai, S. Percursos em Arte-Terapia: Ateliê terapêutico, Arte-Terapia no trabalho comunitário, Trabalho Plástico e Linguagem Expressiva, Arte-Terapia e história da arte. 1ª ed. São Paulo: Summus, 2004.
- Ciornai, S. (org). Ferretti, V. M. R. Percursos em Arte-Terapia: Arte e Corpo como Cura. 1ª ed. São Paulo: Summus, 2001.
- Ellmerich, L. História da Dança. 4ª Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.
- Fernández, A. Psicopedagogia em Psicodrama: Morando no brincar. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.
- LA Taille, Y. & Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky: Teorias Psicogenéticas em Discussão. 5ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- Malanga, E. B. Comunicação & Balé. São Paulo: Edima, 1985.
- Païn, S.; Jarreau, G. Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Philippini, A. Mas o que é mesmo Arteterapia? Coleção Revistas de Arteterapia: “Imagens da Transformação”. Pomar, vol.V, 1998.
- Rodrigues Emming, Cristiane de Cássia. O Papel da Subjetividade na Formação do Educador Social.Memórias: I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional em Psicología, Buenos Aires, 2009.
- Souza Neto, J. C. Educar para o trabalho: estudos sobre os novos paradigmas. Curitiba: Arauco Editora, 2006.
- Vygotsky, L. S. Psicologia da Arte. Tradução: Paulo Bezerra- São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CONOCIMIENTO PROFESIONAL EN CAMPO PSICOEDUCATIVO: APROPIACIÓN PARTICIPATIVA Y REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE “INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA”

Espinel Maderna, María Cecilia

Facultad de Psicología, [Universidad Nacional de Buenos Aires](#)

RESUMEN

El trabajo consiste en una indagación exploratoria de procesos de apropiación participativa de la categoría “diversidad” y una caracterización de las representaciones sociales sobre “la inclusión de la diversidad en la escuela”, en estudiantes de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Utiliza dos cuestionarios y considera dos muestras de 202 y 40 estudiantes de Licenciatura en Psicología que cursaron regularmente Psicología Educativa. Explicita y opera categorías de L.Vigotsky. Recupera la idea de que la relación entre procesos de interiorización y desarrollo son pensables como interacción educativa (Espinel Maderna, 2013) y articula elaboraciones conceptuales más recientes, que aportan al análisis de interacciones educativas. (Cazden, 2002; Wertsch, 1999). Es necesario que en las actividades de formación, se produzcan aprendizajes con apropiación participativa (Rogoff, 1997), entendida como transformación de los individuos a través de su implicación en una u otra actividad interpersonal, aprendiendo en su participación en situaciones actuales para asumir participaciones de mayor responsabilidad en actividades futuras relacionadas. La presentación recurre al concepto de representaciones sociales de S. Moscovici (1979) y los aportes de J.A. Castorina (2005). Aporta conclusiones y reflexiones de interés respecto a la pregunta de indagación.

Palabras clave

Conocimiento profesional, Apropiación participativa, Representaciones Sociales, [Inclusión de la Diversidad](#)

ABSTRACT

PROFESSIONAL KNOWLEDGE PSYCHOEDUCATIONAL FIELD: PARTICIPATORY APPROPRIATION AND SOCIAL REPRESENTATIONS ON “INCLUSION OF DIVERSITY IN SCHOOL”

The work consists of an exploratory investigation of processes of participatory appropriation category “diversity” and a characterization of the social representations of “the inclusion of diversity in the school,” students in Psychology Degree, Faculty of Psychology, National University La Plata. The paper uses two questionnaires and found two samples of 202 and 40 students from Psychology Degree regularly coursed Educational Psychology. The work explicitly and operates L.Vigotsky categories. Retrieves the idea that the relationship between internalization and development processes are educational interaction (Maderna Espinel, 2013) and articulates most recent elaborations, contributing to the analysis of educational interactions. (Cazden, 2002; Wertsch, 1999). It is necessary that in training, learning with participatory appropriation occur. This category refers to the transformation of individuals through their involvement

in either interpersonal activity. (Rogoff, 1997). The presentation uses the concept of social representations of S. Moscovici (1979) and the contributions of J.A. Castorina (2005). This paper provides conclusions and reflections of interest regarding the screening question.

Key words

Professional Knowledge, Participatory Appropriation, Social Representations, Inclusion of [diversity](#).

Introducción

El trabajo consiste en una indagación exploratoria de procesos de *apropiación participativa* de la categoría “diversidad” y una caracterización de las *representaciones sociales* sobre “Inclusión de la diversidad en la escuela”, en estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata. Su objetivo principal es explorar y describir sentidos otorgados por los integrantes de la muestra a la idea de “inclusión de la diversidad en la escuela”. Recoge lo que cada alumno explicita (cuestionan, problematizan, des-naturalizan), a través de su reelaboración de la experiencia de participación en el trayecto formativo y su reflexión sobre las propias representaciones del quehacer psicoeducativo, respecto de la “diversidad”. Como segundo momento sitúa recurrencias como los aspectos socialmente más significativos asociados a las prácticas colectivas, complementando lo obtenido con las recurrencias de mayor frecuencia respecto de la idea de “inclusión de la diversidad en la escuela” de los integrantes de la muestra al momento de obtención de los datos.

La interiorización tiene en la teoría de L.Vigotsky mucha importancia en tanto la transmisión social de las actividades culturales históricamente desarrolladas que caracterizan la psicología humana, necesita que los individuos las hagan suyas activamente. Así, un proceso social se vuelve individual, un acto de comunicación social se vuelve representación, un fenómeno que se da de cierta manera se transforma en otro. La participación es constitutiva de la subjetividad, entendida como la vida psicológica humana en Vigotsky. El trabajo abona la formulación del mencionado autor de que la psicología es educación en tanto la internalización es condición del buen aprendizaje, que se convierte en desarrollo cultural-interno constitutivo del ser humano.

Las *representaciones sociales* son conocimientos que resultan de la interacción y comunicación social en escenarios en que los individuos participan, están entre lo intrapsicológico y lo social. Los individuos:

“... interpretan información proveniente del mundo social en el que viven, para lo cual disponen de algo así como un sistema cognos-

citivo, que asimila dichas informaciones, pero incluyendo la afectividad y los valores en los que creen. Se trata de representaciones que se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales: tal es su status ontológico.” (Castorina, 2005:245).

De las representaciones sociales cada uno se apropia de manera particular y restringen a la vez que posibilitan el pensamiento. Castorina, Barreiro y Toscano (2005: 219-221), precisan cuatro rasgos de las Representaciones Sociales:

a-Los individuos no tienen consciencia de su existencia y es por esto que las Representaciones Sociales fuerzan hacia la producción de cierta concepción del mundo.

b-Se conforman en gran medida por su función de dar sentido a lo extraño de situaciones sociales, integrándolo en un sistema de creencias.

c-Son episódicas y permiten a cada miembro del grupo asimilar situaciones no familiares a un sistema de significaciones colectivas previas.

d-Tienen función de teoría para describir, clasificar y hasta explicar acontecimientos sociales.

La representación social, opera significados compartidos por ese individuo en prácticas sociales y se reconstruye a través de la actividad que él y otros realizan. Identificar las representaciones sociales sobre “la inclusión de la diversidad en la escuela “aporta a la construcción de procesos formativos que “preparen para la acción” (Moscovici, 1979) profesional de futuros psicólogos.

Respecto a la “escuela inclusiva”, en Argentina todavía se evidencia gran distancia entre lo que se pone en palabras y la implementación práctica de una escuela que se acomode lo necesario para dar respuesta educativa de calidad a la heterogeneidad humana. Recuperando lo enunciado en la Conferencia de Salamanca, las escuelas:

...deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad mediante un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades (UNESCO, 1994, pp. 11-12).”

Metodología

Metodológicamente consiste en una indagación exploratoria que instrumentó dos cuestionarios anónimos autoadministrados al fin de cursadas.

El primero de ellos consideró una muestra de 202 estudiantes de psicología que cursaron regularmente Psicología Educacional en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, en alguna de las comisiones de trabajos prácticos del eje “Atención a la Diversidad y Educación Especial”, en las cohortes 2010,2011, 2012 y 2013. En detalle: 62 son de 2010, 53 son de2011, 32 son de 2012 y 45 son de 2013. Analiza lo que las respuestas al cuestionario de opinión autoadministrado de forma anónima al fin de las cuatro cursadas aportan en cuanto a la *apropiación participativa* de la idea de “diversidad” y conceptos semánticamente cercanos. Ordena tres dimensiones: participación en la experiencia del Eje “Atención a la Diversidad y Educación Especial”; construcción de sentidos para la apropiación del rol y posicionamiento en relación a su *futuro profesional*. (Larripa y Erausquin, 2008)

El segundo cuestionario se administró a 40 de los 44 estudiantes indagados en 2013. Fue diseñado específicamente para la evocación y selección de aspectos significativos del objeto de representación. Dada la consigna: “Escribir anónima, sincera y muy

brevemente lo primero que piensen cuando leen cada pregunta”, se realizaron cuatro preguntas:

¿Qué es para usted la inclusión de la diversidad escolar? Sinceramente... ¿cree que existe la diversidad en la escuela? (Concepto y disposición actitudinal en relación a la representación considerada)

¿Cuáles cree que son los fines de la inclusión de la diversidad en la escuela? (Hipótesis o creencias sobre los fines)

¿Qué opina respecto de las herramientas profesionales que requiere su implementación? (Requiere imaginar prácticas en campo psicoeducativo)

¿Puede mencionar alguna dificultad en relación a la inclusión de la diversidad en la escuela? (Requiere anticipar dificultades en la implementación)

A partir del análisis de esta segunda fuente de datos se pudieron describir los aspectos socialmente más significativos de la representación, por su recurrencia en la muestra de 2013 e indagar algo de lo que estos estudiantes operan de la representación social cuando anticipan imaginariamente situaciones prácticas.

Tal como explica D. Schön (1992), reflexionar sobre los propios patrones de acción en situaciones del campo profesional es capacitante. El conocimiento profesional resulta en esta vuelta sobre lo realizado, a través de tres estrategias: redefiniendo el fenómeno cuando elude las categorías habituales, recontextualizando de manera más adecuada la situación a significar y desnaturalizando apreciaciones propias y ajenas sobre la situación. (Espinel Maderna & Iglesias, 2012).

Análisis y articulación:

Transcribo algunas respuestas al primer cuestionario de las muchas que dan cuenta de procesos de apropiación participativa desarrollados por los estudiantes en cuanto a “diversidad”:

a) Interrogados sobre la experiencia de cursado en el eje Atención a la diversidad y educación especial hubo quien respondió:

- *“Me cuestiono muchos saberes que damos por sentados (...).los prejuicios”*
- *“Pude pensar en la importancia que tiene trabajar en equipo en el aula”*
- *“Me sirvió el hecho de pensar al niño discapacitado como un niño”*
- *“Considero como componente fundamental del proceso de aprendizaje la cuestión de la interacción social y la zona de desarrollo próximo (...) que nos enfrenten a este tipo de problemática nos hace pensar que para uno también están naturalizadas”.*

b) Dimensión de la construcción de sentidos para la apropiación de rol: La diversidad y la reconceptualización son ideas recurrentes como componente de las experiencias de aprendizaje en relación a las formaciones profesionales. Hay quienes refieren al encuentro con algo heterogéneo:

- *“Antes quizás atinaba a categorizar y sólo etiquetar y hoy en día lo pensaría de otra manera “*
- *“El trabajo en terreno en una escuela especial fue una experiencia de gran contacto que me permitió mirar otras teorizaciones profesionales”.*
- *“¿Existen sistemas educativos más eficientes respecto a la enseñanza? (...) ¿Y respecto a la integración? (...)”*
- *“Considero que una manera de atender a la diversidad es dar una formación especial y específica a quien la necesita”*
- *“Pensar posibles problemas de la escuela especial en relación a la currícula normal”*
- *“El pensar estrategias para poder enseñar, incluyendo (...), los actores que interaccionan en el contexto áulico, el legado, las expectativas de logro (...) necesitamos herramientas”*

c) Muchos estudiantes consideran que haber cursado la asignatura en el eje contribuyó a construir posicionamiento en relación a su futuro profesional en distintos sentidos:

- "Un posicionamiento reflexivo frente a la diversidad"
- "Abordar el tema dejando de lado lo patológico deficitario"
- "Desterrar la idea de igualdad homogénea"
- "Pude divisar el trabajo que hay para hacer, las cosas que faltarían realizar y lo que más me gustó fue la idea de trabajar interdisciplinariamente"

El análisis de las respuestas al segundo cuestionario permitió reconstruir las características socialmente más significativas de las representaciones de los estudiantes de cohorte 2013 que participaron en la indagación sobre "la inclusión de la diversidad en la escuela" en el momento de obtención de los datos:

Características de la representación social de la "inclusión de la diversidad en la escuela" más recurrentes en el grupo considerado:

a- Aproximadamente el 90 % de los estudiantes contestaron que cree que existe la "inclusión de la diversidad en la escuela". La define en distintos términos en relación a dar "acceso" a lo excluido (J. Kalman, 2003). Mayoritariamente lo piensan a través de formas de interacción sujeto-escuela que consideran más adecuadas. El 10 % que afirma creer que la "inclusión de la diversidad en la escuela no existe" la piensa desde que la escuela no está preparada hasta que como no quiere acomodarse no lo hará nunca.

b-En cuanto a los "fines", los estudiantes dan respuesta desde ideales que son coherentes con la Legislación Internacional a la que suscribe Argentina sobre Derechos Humanos.

c-. En la cuestión de los "instrumentos profesionales", afirman prevalentemente la necesidad de formación sistemática adecuada y en segundo lugar mencionan su frecuente insuficiencia. Varias respuestas jerarquizan las capacidades de aceptación del otro y de trabajar interdisciplinariamente.

d-Las dificultades que mencionan en relación a la "inclusión de la diversidad escolar son muy variadas. Lo que más se repite es la jerarquización de la incidencia del "factor humano": recursos humanos insuficientes, pobremente o no capacitados, resistentes a cambios de perspectivas, faltos del acompañamiento institucional e infraestructura necesarios, escaso compromiso e incoherencias entre la teoría y lo que realmente se concreta, dificultades socioeconómicas. Se constataron inconsistencias entre lo que lo que algunos estudiantes explicitaron en principio respecto a la idea propuesta (preg. 1 y 2) frente a su operacionalización práctica en una situación imaginada. (preg. 3 y 4).

Reflexiones finales:

Los estudiantes responden a los cuestionarios a partir de su recuperación de experiencias en campo. Las respuestas portan sentidos particulares otorgados a experiencias de interacción de cada uno. Explicitan también algún ordenamiento que contextualiza lo que cada uno quería en primer lugar comunicar. Hay respuestas que permiten contrastar si lo que explicitan los entrevistados corresponde o no con las estrategias de implementación práctica que imaginan.

En tanto concepto social, la "inclusión de la diversidad en la escuela" comporta conocimiento elaborado por cada individuo y saberes que lo preexisten. La conceptualización de la *diversidad como heterogeneidad* inherente a lo humano (Baquero, 2002) es la significación que aparece en primer plano en la escritura de los alumnos, aportando a la *construcción de sentidos en la experiencia educativa en contexto* (Schön, 1992).

El individuo se constituye psicológicamente "por dentro" de los procesos de apropiación del saber. Lo central es el proceso de cambio,

la modificación o proceso de transformación que es el desarrollo como mecanismo. La participación social es constitutiva de la subjetividad en Vigotsky. El desarrollo es un mecanismo transformador, el sujeto cambia porque con otro aprende. (Espinel Maderna, 2013).

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión educativa" desde una perspectiva situacional. En Perfiles Educativos. Vol. XXIV, pp. 57-75. México

Castorina, J., Barreiro A. y Toscano A. (2005), Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje, Barcelona: Paidós.

Espinel Maderna, C. (2013) Procesos de interiorización y desarrollo como interacción educativa a partir de L.Vigotsky. Trabajo completo publicado en Actas del IV Congreso Internacional de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología U.N.L.P. 2013.

Espinel Maderna, C. (2013) Conocimiento profesional en campo psicoeducativo. Apropiación participativa en "Atención a la diversidad y educación especial". Resumen publicado en Actas del IV Congreso Internacional de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología, Facultad de Psicología U.N.L.P, 2013.

Kalman, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura, en Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 8, N° 17, pp. 37-66.

Larripa, M. y Erausquin, C. (2008) Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional. Aprendizaje expansivo, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. En : Anuario de Investigaciones, vol XIII. Fac. de Psicología U.B.A.

Moscovici, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul S.A.

Newman, D., Griffin P. & Cole, M. (1991) La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación (pp. 76-90,124-141) Madrid: Morata.

Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch, Del Río y Álvarez A. (Eds.): La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 3-4.

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós

UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, España: Ministerio de Ciencia y Educación.

Vigotsky, L. (1988) El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. México: Grijalbo

Wertsch, J. (1999) Propiedades de la acción mediada. En: Wertsch, J. La mente en acción. Buenos aires: Luque.

LOS EQUIPOS TÉCNICOS EN LA ESCUELA: UNA POSICIÓN ENTRE LA INSTITUCIÓN Y LA ORGANIZACIÓN

Fernandez Tobal, Claudia; Britez, Claudia; Levaggi, Gabriela
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En este trabajo nos centramos en el análisis de la construcción de la posición de los equipos técnicos en la trama de la organización. Organización que entendemos por una configuración compleja, necesaria de comprensión histórica, social, cultura y política. Es en este último punto donde se visibiliza, fundamentalmente, la posición y el accionar de los equipos técnicos y de sus intervenciones.

Palabras clave

Equipos técnicos, Institución, Escuela, Intervención

ABSTRACT

TECHNICAL TEAMS AT SCHOOL: A POSITION BETWEEN THE INSTITUTION AND THE ORGANIZATION

In this task we focus on the análisis of the construction and the position of technical teams into the scheme of the organization. We understand this organization as a complex construction which needs historical social cultural and political comprehension. In the latter where we can basically observe the position and the action between technical teams and their intervention.

Key words

Technical teams, Institution, School, Intervention

Desarrollo:

El surgimiento de la escuela estaría asociado al concepto de infancia; los niños comienzan a ser concebidos como seres heterónomos, dóciles, dependientes de otros adultos, necesitados de protección por parte de éstos. Estos cuerpos infantiles (no importa su edad) son escolarizados. En este sentido, infantilización y escolarización aparecen en la modernidad como dos fenómenos paralelos y complementarios.

Por otra parte, se cree que la escuela fue creada con un fin pedagógico: educar. Sin embargo, podría pensarse que lo que caracteriza verdaderamente a la escuela no son los fines y las funciones, sino, más bien, su modo de conseguirlos (Trilla).

Trilla nos invita a partir de esta cita a mirar a la una institución y entenderla desde diversas perspectivas, desde lo antropológico una institución se vincula con una norma de conducta establecida y reconocida por un grupo social. Desde la sociología, tomando a Durkheim, en las reglas de método sociológico, define a la institución como: "todas las creencias y a todos los modos de conducta instituidos por la colectividad; entonces puede definirse la sociología: la ciencia de las instituciones, su génesis y su funcionamiento". Las instituciones son también hechos, prácticas colectivas, marcos cognitivos y morales. Retomando el mandato de la modernidad, Dubet señala que "la modernidad es definida como el paulatino sur-

gimiento de la individualidad, como el afianzamiento del individuo en tanto actor social y sujeto" (Dubet, 2006:45). La institución educativa se funda, junto con la organización y estructura de la consolidación de la familia burguesa, con el objetivo principal de conformar ciudadanos, que participen de un estado nación. La conformación del ciudadano será el ideal a seguir, conformado como producto de sus discursos y de sus prácticas, regulado por una ley que igualaba a todos, en tanto marcaba lo permitido y lo prohibido.

La constitución de la escuela lleva implícita un modo de hacer, una forma de organización, uno de los modos es por medio de la creación de un ambiente artificial, el espacio escuela tiene la particularidad de aislar "del mundo" a aquellos que participan de la misma: docentes y alumnos. Y contempla una imagen normativa del desarrollo. Además, aquellos que participan se les asigna un espacio, un tiempo, recursos. Se sostiene por medio de roles (que avala el Estado). Se establecen metas, requerimientos y exigencias que los que participan tienen que cumplir. En otras palabras, se tiende a naturalizar el dispositivo escolar y sus prácticas; es necesario reinstalar su carácter histórico y cultural determinado por el proyecto político para poder desnaturalizarlo.

Baquero y Terigi insisten en que el proyecto escolar es un proyecto político, en tanto involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que forjará su identidad. Es un proyecto para los niños y adolescentes, pensado por los adultos e impuesto a aquéllos. Es una forma de dar tratamiento a los niños y adolescentes, y es de carácter obligatorio y masivo. (Baquero R. Terigi F. 1996)

Si bien, la escuela fue pensada para un determinado tipo de sujeto,- alumno- que implica una posición de infante heterónimo y obediente; un lugar de no saber, un cuerpo que debe ser formado, disciplinado, educado, en función a una utopía sociopolítica preestablecida y de acuerdo a ciertas pautas metodológicas. Sostenemos que las trayectorias escolares no son mera responsabilidad del sujeto, sino que las entendemos como algo institucional en el sentido de que lo que se pone en cuestión es lo que hace el dispositivo educativo frente a las diferentes realidades que se presentan. Vamos a dar lugar a una complejidad de relaciones puestas en juego por los equipos técnicos- a la hora de sostener trayectorias y actos educativos en estos tiempos, donde los sujetos -con sus dificultades y capacidades- están presentes y la escuela debe alojarlos.

Consideramos que existe un "entrecruzamiento de trayectorias" en la escuela, es decir, se entrelazan las trayectorias de los alumnos (subjetividades), los profesores (su carrera como docentes) y la trayectoria de la escuela como institución. Tal como lo expresan Nicastro y Greco (2009) en su texto "Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación" cuando expresan:

"Mirar una trayectoria supone sostener una mirada múltiple y que reúne dos tiempos en uno, produciendo un recorte y una ampliación

a la vez. No se trata de mirar sólo a un sujeto ni de centrar la atención sólo en la organización escolar. Es por esto que las dicotomías y las oposiciones no alcanzan nunca a dar cuenta de una trayectoria educativa: no es el sujeto o la institución, son ambos a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensiones, su modo de presentación particular. El trabajo de las trayectorias educativas acontece siempre entre sujetos e instituciones, crea subjetividad y la demanda, ofrece organización ya establecida y la produce, reinventándola”.

Nos interesa aquí referirnos al concepto de institución diferenciándolo de la organización, aunque suelen utilizarse como si fueran sinónimos. En relación a esto, Enriquez aclara: que la institución en tanto versión universal está por detrás de cada organización, en el sentido que está sosteniendo, dando impulso, poniendo a jugar concepciones y regulaciones. También intentando imponer su fuerza como ideal, como deber ser, como matriz casi sagrada, para que todos aquellos que se reúnan alrededor de ese principio, pugnen por desactivar cualquier diferencia, asegurando afinidad, acuerdo en la relación de unos con otros.

Es allí donde se construye la posición de los equipos técnicos, una construcción, tanto individualmente como en vínculo con otros, en el marco de la organización, es decir de esa forma material que cobra la institución, que está hecha de espacios, tiempos, roles, tareas, etc. Es decir posiciones en relación con otras. Concebidas en un proyecto educativo, es decir, con la trama de la institución educativa.

Cada organización toma una forma singular, en el hacer cotidiano, a partir de quienes participen en ella y le van imprimiendo rasgos propios. Las organizaciones materializan modos y formas de estar de quienes participan con sus historias colectivas y singulares a la vez. Estas formas o modos que arman las distintas relaciones entre distintas posiciones -institución/organización hacen visibles tramas o modos de habitar la escuela.

Un director de una escuela secundaria, ubicada en la Villa 31 de la ciudad de Buenos Aires relata:

“Los pibes de estos barrios transitan frecuentemente por los institutos de minoridad. No obstante, hay un dato interesante. El período en que se registran más caídas es durante enero y febrero, tiempo en que la escuela permanece sin actividad. Pero nosotros los seguimos al instituto y les tomamos examen allí, de modo tal de favorecer su reinserción posterior a la escuela. Hacemos un convenio con el instituto para que puedan recibir los contenidos y luego estén en condiciones de presentarse en calidad de alumnos libres.”

En el relato se encuentra presente la institución que se evidencia en esta organización en particular, se manifiesta una institución que sostiene, que establece metas, ideales y su particularidad -su concreción- en esta escuela de este barrio que sale de su edificio para acercarse a los estudiantes algo de lo que ella es. Claramente se puede identificar las paradojas propias de la institución escuela y que son el núcleo mismo de la institución educativa: por un lado se encuentran los ideales de la modernidad, vinculados con el rescate del otro como sujeto digno, con la posibilidad de generar espacio para que se desarrolle personalmente. Y por otro lado, se sostiene -y refuerza- un sistema burocrático, que atraviesa todos los espacios escolares, manifestándose en la disciplina, el control.

El Estado moderno que acompaña la institucionalización de lo que hoy identificamos como escuela, es un estado que promovía la cohesión social, que era generador de significaciones comunes, modos históricos de significación de institucionalización. Hoy el lugar

del Estado es radicalmente diferente, algunos autores sostienen que se dedica en la actualidad a administrar fragmentos dispersos en tiempos de gran desvinculación. La historiadora argentina Mariana Cantarelli se pregunta por el modo de habitar el Estado hoy:

“...si la ruptura era el paradigma de la construcción política en tiempos modernos, la responsabilidad es el paradigma de la construcción política en la fragmentación. La gran desvinculación, esa profunda transformación del terreno, es nuestro horizonte de época. Y en la medida en que las construcciones políticas son construcciones sobre una condición histórica, sobre un suelo, se impone la necesidad de afinar la conceptualización de la dimensión histórica que nos anuda. Valga una aclaración: no se trata solamente de una vocación historiadora sino también política.

Para definir fragmentación, partamos del concepto de reciprocidad. Para los antropólogos, la reciprocidad es un tipo de relación existente en las sociedades tradicionales: don y contra don. Aún en las sociedades modernas, aunque en otra escala, pueden percibirse dinámicas asociadas a ese principio de reciprocidad. Llamamos fragmentación a la ausencia de reciprocidad. La fragmentación implica la desarticulación entre las partes y el todo, entre el Estado y las instituciones. Aristóteles decía que un brazo sin un cuerpo ya no es un brazo, y en esa línea, nosotros podemos decir que una institución que no forma parte de un todo ya no es una institución, es otra cosa. Sin embargo, que sea otra cosa no significa que no pueda tejer tramas políticas o que no sea capaz de configurar relaciones entre fragmentos diversos”

Siguiendo con el planteo de la autora, que establece rasgos epocales, el sociólogo Zygmunt Bauman, propone el concepto de modernidad líquida como categoría sociológica que da cuenta -simultáneamente- de la transitoriedad y desregulación del mercado como de la precariedad de los vínculos humanos, en contrapunto con lo que denomina modernidad sólida. El otro se vuelve más un enemigo que un semejante, es un portador más de la incertidumbre que impera, las relaciones se rigen en términos mercantiles a razón de costo-beneficio, el individualismo es la marca de época, marca nuevos modos de subjetivación, de institucionalización. Dice Bauman: *“... los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran, mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen. Como la desregulación, la flexibilización o la liberalización de los mercados.”*

Si nuestro tiempo nos convoca a configurar relaciones entre fragmentos diversos, podemos dejar abierta la pregunta acerca de los modos de “hacer lazo” hoy, particularmente en las instituciones formadoras. ¿En qué sentidos los equipos que participamos de la organización escuela -particular- podemos contribuir a ligar, a articular lo disperso? ¿Qué operaciones singulares y colectivas alimentan el principio de reciprocidad y permiten el despliegue de la confianza? Pues, pensando institucionalmente, ante lo instituido siempre está la fuerza de un instituyente. Instituyente con potencia generadora siempre presente de los lo imaginario, de aquello que jamás será determinado socialmente.

Hacer trama a partir del reconocimiento de nuestras condiciones de época, dadas por la gran desvinculación, ausencia de reciprocidad, desarticulación entre el estado y las instituciones, resulta inherente a la posición de quien gobierna. Trama que reúna mundos, genera condiciones de sostén, que imagine direcciones y coordenadas en la nitidez y en la niebla, que haga lugar a lo nuevo, que habilite nuevos lenguajes.

Para algunos estas condiciones de época despiertan interrogan-

tes, sentimientos de perplejidad, de desesperanza ante el cambio promisorio, impotencia, enojo o angustia. Advertimos que estamos frente a un tiempo que nos invita a realizar nuevas operaciones, configuraciones, en donde el encuentro se construye desde lógicas distintas, según como miremos y desde dónde se hacen visibles, se reorientan y se necesita volver a tejer, a enlazar para alojar historias colectivas y singulares a la vez. Y para otros, las condiciones de este tiempo impone una trama en la que nuestra posición se inscribe. Actúa según las coordenadas de una época y genera transformaciones impulsado y sostenido por ellas.

¿Cómo hacer con los tiempos, espacios, condiciones, tareas, formas de hacer de cada escuela y los tiempos, los espacios y las condiciones, de cada equipo?

Es el **encuadre** lo que sostiene el encuentro. Ese espacio donde se conjugan las condiciones de trabajo, los tiempos, se establecen y delimitan las tareas, se concretan los acuerdos, modos de intervenir, se pone en juego la interdisciplinariedad. Se materializa la organización.

La posición de un equipo técnico es una construcción en tensión y relación con otras posiciones, aparece como una búsqueda sostenida por un tiempo, que se hace visible, a través de la narración que cada uno de nosotros hace de su modo de trabajo, en un relato subjetivo que nos ubica en un tipo de labor, en un contexto, en un tiempo. Tal como lo relata el rector de la escuela de la Villa 31, que permite inventar nuevas posibilidades que rompan con una trama impuesta, realizar la labor de edificar la posibilidad desde una ética política y desde la responsabilidad de las decisiones que tomamos y los efectos producidos.

Esta construcción, requiere de unas operaciones ligadas entre sí que denominaremos historización y reconocimiento de condiciones de época, y los equipos técnicos deben ir generando estrategias que contrapongan formas de ligazón y continuidad en el tiempo que nos permita resignificar los lazos que nos ligan como integrantes de un equipo.

Condiciones que nos invitan a rever discursos disciplinantes, reconocer ese tiempo, rearmar nuevos sentidos, volver a pensar en aquello que ya suponíamos resuelto. Operaciones que nos obliga a instituir nuevos modos, que nos permitan generar nuevas condiciones para enseñar y aprender, ayudar a construir lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar en conjunto con otras nuevas formas escolares. Construir herramientas, operaciones y procedimientos capaces de hacer habitables nuestra situación de trabajo, no sólo estar en ella, sino construir un mundo simbólico en y con ese espacio y en este tiempo.

Un trabajo que no sólo implica una manera de llevar adelante una acción, resolver una situación, o dar determinada respuesta sino que significa además maneras de relacionarse, vincularse y posicionarse con otros. Es decir, que la construcción del equipo requiere trabajo con otros y se habilita a partir del trabajo con otras posiciones, donde se reconocen lugares diferentes, roles, saberes, trayectorias profesionales. Y se advierte en la grupalidad, la potencialidad para producir transformaciones subjetivas.

El trabajo de los equipos se define desde un encuadre, que supone regulaciones políticas y técnicas donde la educación de todos los niños/niñas / adolescentes, jóvenes en la escuela se constituye en irrenunciable. Se va construyendo y reconstruyendo con el tiempo y la experiencia, a través de las interacciones constantes y continuas. Interacciones dentro del equipo de trabajo, con la comunidad educativa e instituciones con las cuales trabajamos cotidianamente. Se va redefiniendo a lo largo de del tiempo como resultado de cambios

sociales y políticos.

Es la organización quien sostiene la intervención de los equipos. Seguramente que quienes trabajan en esta institución conviven y accionan bajo diferentes paradigmas y concepciones, es decir, no se excluye el conflicto, las resistencias, las dificultades, y disputas propias de ese campo político.

Es pertinente, entonces, volver la mirada hacia las condiciones que hacen posible el trabajo colectivo (en esa institución y en otras), el diálogo, la formulación de preguntas desde las diferentes perspectivas o posiciones institucionales para la construcción de un problema complejo que no se deja aprehender con respuestas técnicas, o con recursos normativos.

Este recorrido que fuimos haciendo es una invitación a pensar, nuevamente, la dimensión institucional, lo que se refiere a un encuadre de trabajo con criterios definidos, propósitos y recortes de situaciones sobre los que promover un conjunto de acciones que se construyen colectivamente entre quienes participan de la escena educativa, fundamentalmente de los equipos técnicos.

BIBLIOGRAFIA

Bauman, Z. (2004) *Ética posmoderna*, Buenos Aires: Siglo XXI

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2

Cantarelli, M. *Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Cuartas jornadas NOA-NEA de cooperación técnica con equipos de gestión provincial. Chaco

Dubet, F. (2006). *El declive de las instituciones*. Barcelona: Gedisa.

Enriquez, E. (2002) *Las Instituciones y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Greco, B. (2011) *La autoridad pedagógica en cuestión*, Buenos Aires: Homo Sapiens

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, editorial Homo Sapiens, Rosario, 2009.

Skliar, C. y Larrosa, J. Comp. (2009) *Experiencia y alteridad en educación Argentina*, Homo Sapiens Ediciones.

Trilla, J. (1985): "Características de la escuela" y "Negación de la escuela como lugar", en *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes

UNIVERSITARIOS Y TICS. UN RECORRIDO A TRAVÉS DE SEIS AÑOS DE INVESTIGACIÓN

Fernández Zalazar, Diana Concepción; Neri, Carlos
UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Desde el 2008 hasta la fecha, en el marco de los proyectos UBACyT de la Universidad de Buenos Aires, desarrollamos investigaciones sobre los distintos usos de las tecnologías en estudiantes universitarios y su relación con las prácticas de estudio. Expondremos los resultados obtenidos a la luz de la incorporación de la tecnología tanto por parte de los estudiantes en su vida cotidiana, como en las instituciones. El primer proyecto: "Observatorio de los usos de las TICS en jóvenes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires y su relación con la construcción de estrategias didácticas" (2008-2010), aportó conocimiento sobre los usos y prácticas de los alumnos que permitieron un mejor aprovechamiento de las TICs en la construcción de estrategias didácticas. El siguiente: "Usos de las TICS en estudiantes universitarios y su relación con las estrategias de aprendizaje y estudio" (2010-2012), mejoró la encuesta y se construyó una escala que se correlacionó con el inventario LASSI (adaptación Liporace; 2009). Por último: "Usos de las TICS en estudiantes universitarios y su relación con la motivación hacia el aprendizaje" (2012-2014, en curso) se propuso indagar e identificar relaciones entre los usos de las TICs y la motivación hacia el aprendizaje.

Palabras clave

Estudiantes universitarios, TIC, Educación

ABSTRACT

COLLEGE AND ICT A THROUGH SIX YEARS OF RESEARCH

Since 2008 to date, in the framework of projects UBACyT the University of Buenos Aires, we developed research on the various uses of technology in college students and their relationship with the study practices. We will discuss the results in light of the introduction of technology by both students in their daily lives, and in institutions. The first project: "Observatory of the uses of ICT in college students to the University of Buenos Aires and its relations to the construction of instructional strategies" (2008-2010), provided knowledge on the uses and practices of students allowed an better use of ICT in the construction of teaching strategies. Up Next: "Uses of ICT in college students and their relationship with learning and study strategies" (2010-2012), the survey and scale that correlated with LASSI inventory (Liporace, 2009) was constructed. Finally: "Uses of ICT in college students and their relationship with the motivation to learn" (2012-2014, ongoing) is proposed to investigate and identify relationships between use of ICT and motivation toward learning.

Key words

College students, ICT, Education

Introducción. Marcos de referencia.

En el marco de la creciente convergencia digital que atraviesa todos los campos del conocimiento y de las organizaciones es que vemos la necesidad de investigar y pensar en nuevas formas que articulen la producción y transmisión de conocimientos a través de los nuevos entornos, acompañándolos con estrategias didácticas acordes a los nuevos formatos.

Desde esta perspectiva y sumado a la creciente instalación en la agenda política y social de proyectos de inclusión tecnológica, es que indagamos a partir de los usos que hacen los jóvenes de la tecnología, otras dimensiones que pudieran tener articulación con los objetivos educativos. Pensando la temporalidad que abarca a los 3 proyectos, observamos que los mismos se corresponden con una serie de discusiones a nivel internacional sobre las tensiones sobre los usos de las TICs, los jóvenes y las instituciones educativas. Las instituciones educativas enmarcadas en las condiciones espaciotemporales tradicionales son a la vez confrontadas e interpeladas desde los aprendizajes denominados invisibles (Cobo Romani, Moravec, 2011) en la esfera de los aprendizajes informales.

En el año 2007, cuando se comienza a preparar el primero de los proyectos, una discusión atravesaba los papers de la época, la oposición planteada por Prensky (2001) entre nativos e inmigrantes digitales. Si bien el autor realiza un aporte sobre las habilidades que presentan los jóvenes nacidos en determinada época, esta descripción fue rápidamente tomada más por los medios de comunicación siendo su impacto en la educación una respuesta facilista frente a la complejidad que implica la utilización de nuevas herramientas y mediaciones. Por ese tiempo eran escasos los datos fundamentados con base empírica, pero autores como Bennett, S., Maton, K. y Kervin, L. (2008), buscaron identificar empíricamente este concepto "generacional". En el mismo sentido Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H., Dobrowolski, T., Tenopir, C. (2008), estudiaron los usos de escolares y preescolares con tecnología, incluyendo en la problemática intergeneracional las determinaciones sociopolíticas. Si bien son estudios tempranos, ya demarcan la acotación de esta dicotomía, que también reaparece bajo otras formas y descripciones que llevan, según la moda, el nombre de alguna generación.

Siete años después, se observa por un lado la pérdida de valor de la oposición para desplazarse el interés hacia nuevos estudios, fundamentalmente desde la neurocognición (Moroney, Rantanen, 2012; Sparrow, Liu, Wegner, 2011; Small, Moody, Siddarth, Bookheimer, 2009; Dede, et al. 2009), que buscan demostrar desde los estudios empíricos, las distintas formas de procesamiento de los datos y el peso de las interacciones, en relación al uso de lo digital.

Desarrollo.

A lo largo de los tres proyectos hemos observado que si bien existe un alto nivel en el uso de recursos tecnológicos, la lógica para su utilización se halla enmarcada en lo que definimos como instrumental-mercantil (Benbenaste, 2007), no continuando esa misma

lógica en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte la percepción de la tecnología por parte de los alumnos en principio no aparece como un elemento favorecedor de los aprendizajes, aunque también señalan el bajo aprovechamiento de la misma por parte de la escuela, pudiendo modificarse las posibilidades en función de nuevas estrategias por parte de los docentes. En nuestro estudio de la correlación de escalas sobre uso de la tecnología y la escala LASSI, no obtuvimos ninguna correlación significativa. Del mismo modo, que por parte de los docentes las formas de implementación de actividades didácticas han sido sumamente restringidas y escasas, siendo las interacciones a través del mail para el envío de tareas y de contenidos lo que prevalece.

En cuanto a las dimensiones de usos y tenencia de tecnología por parte de los alumnos, nos encontramos con un aumento gradual tanto de los usos como de la posesión de la misma. A lo largo de estos seis años algunos de los datos relevados son los siguientes:

Resultados 2008-2010.

La muestra estuvo conformada por:

- 60 % son mujeres y 40 % varones y en cuanto a la edad con una media de 21 años.
- El 39.5 % cuenta con una PC propia, el 50.5 % la comparte con otro miembro de la familia, el 10 % usa PC en cibercafés, el 4 % manifiesta no usar PC.
- Internet: El 76 % se conecta por banda ancha y 16.5% lo hace desde un cibercafé.
- El 65 % está hasta 3 horas diarias conectado, mientras que el 34% entre 3 a 5 o más.
- El 35 por ciento tiene un Fotolog, el 70% cuenta con Facebook. Youtube es usado por más del 75 % y la Wikipedia por el 71%
- El 84 % usa programas de descarga de películas o música del tipo p2p.
- Usan Chat vía MSN en un 94%
- El 96% usa celulares. El 4% no posee celulares.
- En la pregunta final se les proponía que establezcan un orden de prioridad de los usos que le dan a Internet dentro de una serie de actividades que incluían el estudio.

Sólo el 26 % incluyó al estudio como primera opción.

Resultados 2010-2012.

- 69,3% son mujeres y el 30,7% por varones y en cuanto a la edad con una media de 19,74 años.
- 46.9% tiene PC propia, el 36,7% la comparte con la familia, el 10,9% la usa en casa de amigos o cibercafé.
- Internet: 85.5% se conecta a Internet por banda ancha y el resto desde el celular.
- El 49.8 % se conecta todos los días, el 32.4% lo hace más de una vez por semana. El 58% se conecta hasta 2 horas por día, el 29 % lo hace de 3 a 5 horas y un 13 % lo hace por más de 5 horas por día.
- El 87% está en Facebook y usan Youtube en un 84% y Wikipedia el 78%.
- Entre las actividades más frecuentes: el chat 96,4%, descarga de música y películas 52%.
- En relación a las funciones del celular que utilizan, el uso más frecuente es para enviar mensajes 95,3%, en segundo lugar para hablar 83,6%. Como otros usos significativos, también se encuentra escuchar música o radio 70,5% y sacar fotos 54,9%.
- En la pregunta final se les proponía que establezcan un orden de prioridad de los usos que le dan a Internet dentro de una serie de actividades que incluían el estudio.

Sólo el 32,6 % incluyó al estudio como primera opción.

- Resultados 2012-2014

- El 76,2% son mujeres y el 22,6% varones y en cuanto a la edad con una media de 19,4 años.
- El 93% cuenta con una PC en la casa y el 69 % tiene una PC propia.
- Internet: el 96% se conecta por banda ancha y el resto desde el celular.
- El 65,2%, se conecta todos los días, 26,8% se conecta más de una vez por semana. El 32,6% se conecta hasta dos horas por día, el 57 % se conecta entre 3 a 5 horas y el 10,4% más de cinco horas.
- El 92% está en Facebook y Twitter y usan Youtube en un 86% y Wikipedia el 79%
- Las actividades más frecuentes son: el chat 97,2% y la descarga de música y películas 64%
- En el uso de las funciones del teléfono celular, pudiendo a la vez elegir más de una opción, un 80,5% lo utiliza para enviar SMS, un 65,9% lo utiliza para sacar fotos, un 82,3% para escuchar música o radio, un 79,3% lo utiliza para conectarse a internet un 40,2% lo utiliza para jugar, un 73,8% para participar en redes sociales, un 72,6% para hablar, y un 1,2% no hace uso del celular.
- En la pregunta final se les proponía que establezcan un orden de prioridad de los usos que le dan a Internet dentro de una serie de actividades que incluye el estudio.

Sólo el 36 % incluyó al estudio como primera opción.

En esta última etapa se preguntó además sobre máquinas recibidas por planes gubernamentales y se agregó como dispositivo las tablet.

Del total de los encuestados cerca de una tercera parte recibió la netbook de los planes 1:1. (27,27%) y de este grupo sólo el 12,8% la utiliza para fines académicos.

El 67 % cuenta con una netbook, pero sólo la mitad de los encuestados la usan para el estudio.

Del análisis de los datos expuestos podemos observar una curva ascendente tanto del uso de tecnología como en la posesión de la misma.

Cuando comenzamos los estudios sobre los usos de la tecnología en los jóvenes, en el año 2007, la posesión como la conectividad se constituían en dos temas fuertemente limitantes. Sin embargo 7 años después tres factores han desdibujado estas oposiciones: en primer lugar la baja de costos de las PC, conjuntamente con la aparición de las notebook de bajo costo, el crecimiento tanto en cantidad de personas como en funcionalidades de los teléfonos celulares y la intervención estatal a partir de planes de inclusión tecnológica a escala-país.

Otro dato interesante es el uso más frecuente de celulares, donde la función del teléfono queda desdibujada frente a las posibilidades que ofrece de conectividad y actividades a través de las redes sociales, SMS, videojuegos, escuchar música, sacar/se fotos (selfies). Sin embargo el uso de estos dispositivos para el estudio, si bien sufrió un incremento, sigue siendo bajo respecto de los usos que se despliegan en el ámbito social.

Conclusiones.

Como señalamos en la introducción la creación del Observatorio de los usos de la tecnología en jóvenes universitarios se hace en el marco de una definición que polarizaba generacionalmente las habilidades en el uso de tecnología. Sin embargo para el equipo

de investigación la tensión a trabajar es la que se genera entre los bienes de consumo y los bienes de conocimiento (Neri, C. et al, 2011), entre los usos instrumentales de los jóvenes con las TICs y el espacio de la vida académica, allí es donde situamos la escisión entre éstos saberes instrumentales que bien funcionan en el ámbito cotidiano y del mercado y por otro lado la ausencia de estrategias de estudio que involucren estos mismos saberes en el contexto universitario. En esta escisión entre el saber hacer del mercado y el saber actuar según el contexto específico del desempeño académico es que hemos decidido indagar las percepciones que tienen los jóvenes sobre la tecnología y sus posibles usos. Como adelantamos más arriba, la tecnología no es visualizada como favorecedora o como una variable de importancia dentro del marco educativo, esto se desprende de los datos de las encuestas y de la escala. Sin embargo, se observó que cuando está en juego la dimensión práctica y motivada de la tecnología hacia el aprendizaje los alumnos perciben algunos elementos favorecedores del uso de las TICs para la educación, como por ejemplo el uso de recursos compartidos en la nube, las tutorías de los profesores o los intercambios a través de las redes sociales.

Un elemento de análisis para profundizar a partir de estas investigaciones, es el papel que están jugando los teléfonos celulares, como herramientas de apropiación de la información y favorecedora de las cogniciones distribuidas (Salomon, 2001). Si esta tendencia observada se despliega a pleno, tendremos un escenario diferente, donde las netbook aparecerían como la última herencia del mundo libro y sus modalidades de enseñanza industrialistas, frente a una tecnología móvil, portátil, ubicua y de múltiples usos que van en un continuo juego-educación-mundo laboral. Surgiendo en primer plano una prótesis mental y una extensionalidad de las funciones psicológicas superiores en función de la ubicuidad donde los distribuido tendrá un peso mayor que lo centrado.

Queda por ahondar en los problemas de la transferencia de estrategias y habilidades que permitan lo que en términos de Salomon (1992), sería la diferencia entre la vía baja y la vía alta en el proceso de desarrollo de la mente. Pero como bien señala este autor algunos procesos cuando tienen suficiente ejercicio puede que redunden en un efecto de vía alta, "En resumen, el cultivo de una habilidad transferible puede suceder solamente en un encuentro activo con la tecnología, cuando la actividad desarrollada exige la participación mental del individuo, y cuando es consecuente. Entendiendo esto, hay por lo menos dos caminos a través de los cuales una habilidad transferible puede ser cultivada: cuando la tecnología se practica muy asiduamente y por lo tanto la habilidad se vuelve relativamente automática (efecto de vía baja), o cuando en la realización de la tarea el individuo compromete su atención y su consciencia, y se genera deliberadamente una generalización (efecto de vía alta)." (Salomon, 1992, pp.152). En este sentido es factible pensar que tanto la convergencia digital como la mayor tendencia hacia la movilidad, que es algo que ya se puede observar en las prácticas de los jóvenes, continúen en un progreso hacia formas de interiorización que permitan las transferencias necesarias entre los diversos contextos. Será el momento en el que el modelo educativo quedará rebasado en sus limitaciones y es de esperar que se llegue a realizar lo que Salomon anunciaba: "...que el ordenador actúe como una herramienta que posibilite la realización de nuevas tareas y nuevas operaciones, imposibles de haber sido realizadas sin él." (Salomon, 1992, p. 149). Cambiando en este caso el término ordenador por el de movilidad o el de cualquier dispositivo móvil que pueda enlazar desde las prácticas sociales y tecnológicas, las prácticas educativas que transforman lo real a través de estas nuevas mediaciones.

BIBLIOGRAFIA

Benbenaste, N. (2007) *Psicología del mercado y del tipo de sujeto que produce*. Buenos Aires, Eudeba.

Cobo Romani, C.; Moravec, John W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Trasmmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Barcelona. Publicacions Ediciones de la Universitat de Barcelona.

Dede, C. (2009). *Immersive Interfaces For Engagement And Learning*. Science,323(5910), 66-69.

Fernández Zalazar, D. C. y Neri, C. (2011) *International Journal of Psychological Research*, Usos de las TICs en estudiantes universitarios y su relación con las estrategias de aprendizaje y estudio, Colombia (abstract).

Neri, C. et al (2011) *Bienes de conocimientos, bienes de consumo*. En *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. p. 252-255. Buenos Aires, Facultad de Psicología (UBA)

Fernández Zalazar, D. C. y Neri, C. (2010). *TICS, entre lo invisible y lo imposible*. En *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Facultad de Psicología (UBA).

Fernández Liporace, M., Scheinsohn, M. J. & Uriel, F. (2009). *Adaptación del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI)*. A partir de las versiones de Weinstein, C. E., Schulte, A. C. & Palmer, D.R. (1987); Struchchi, E. (1991). Buenos Aires: Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología. UBA

Hart, P. (July 9, 2008) *How should colleges assess and improve student learning? Employers views on the accountability challenge*. Washington DC. DOI: http://www.aacu.org/advocacy/leap/documents/2008_Business_Leader_Poll.pdf

Herrera-Batista, M. A. (2009). *Disponibilidad, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes universitarios en México: perspectivas para una incorporación innovadora*, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 48/6, ISSN: 1681-5653.

Islas Torres, C. y Carranza Alcántar, M. R. (2011). *Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa?* *Revista Apertura*. Universidad de Guadalajara, Vol. 3, N° 2.

Kelly, K. (2010). *What technology wants*. New York: Viking.

Khanna, A. & Khanna, P. (2012). *Hybrid reality thriving in the emerging human-technology civilization*. New York: Ted Conferences.

López de la Madrid, M.C. (2007). *Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso*. *Revista apertura*, Universidad de Guadalajara, Vol. 7, pp. 63-81, ISSN 1665-6180.

Martínez, M. E. y Raposo, M. (2006). *Las TIC en manos de los estudiantes universitarios*, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 165-176.

Martínez Martínez, R. y Heredia Escorza, Y. (2010). *Tecnología educativa en el salón de clase: estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de Informática*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15 N° 45.

Neri, C.; Fernández Zalazar, D. (2008) *Telarañas de conocimiento. Educando en tiempos de la Web 2.0*. Buenos Aires, Ed, Libros y Bytes.

Neri, C. et al (2011) *Bienes de conocimientos, bienes de consumo*. En *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. p. 252-255. Buenos Aires, Facultad de Psicología (UBA)

Nass, C. I. & Yen, C. (2010). *The man who lied to his laptop: what machines teach us about human relationships*. New York: Current.

- Moroney, W. F. & Rantanen, E. M. (2012). Student Perceptions of their Educational and Skill Needs in the Workplace. PROCEEDINGS OF THE HUMAN FACTORS AND ERGONOMICS SOCIETY ANNUAL MEETING, 56(1), 576-580.
- Ortega Barba, C. y Banderas Campero, A (2011). Percepción de los jóvenes universitarios sobre el uso de Twitter en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Revista Apertura. Universidad de Guadalajara, Vol. 3, Nº 2.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?. On the Horizon, 9(6), 1-6.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2010). Teaching digital natives: partnering for real learning. Thousand Oaks, Calif.: Corwin.
- Salomon, G. (2001) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas, Buenos Aires, Amorrortu
- Salomon, G. (1992): Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente; Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, Nº 58, págs. 143-159
- Salomon, G.I., Perkins, D., Globerson, T. (2009) Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. Technologies Educational Research, en Vol. 20, N.º 3, Abril 1991, pp. 2-9.
- Small, G. W. et al. (2009). "Your Brain on Google: Patterns of Cerebral Activation during Internet Searching", en: American Journal of Geriatric Psychiatry, vol. 17, núm. 2, febrero, 116-126.
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. Science, 333(6043), 776-778.
- Rheingold, H. (2012). Mind amplifier can our digital tools make us smarter?. New York: Ted Conferences.
- Torres Gastelú, C. y Arras Vota, A. M. (2011). Percepción de estudiantes de educación superior sobre sus competencias en las TIC en las universidades Autónoma de Chihuahua y Veracruzana. Revista Apertura. Universidad de Guadalajara, Vol. 3, Nº 2.

LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

García, Rubén Manuel

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Argentina

RESUMEN

A partir de un modelo espiralado de análisis de interacciones verbales en el aula, codificándolas y consecuentemente construyendo categorías que luego se ponen a prueba en su capacidad descriptiva en un juego de ida y vuelta (Galsser y Strauss, 1967; Srauss y Corbin, 1988; Burawoy, 1991) hemos construido y puesto a prueba una primera y provisoria matriz categorial de análisis de situaciones didácticas (siendo este nuestro primer resultado). Desde allí intentamos enfocar ciertos aspectos de la construcción del conocimiento escolar a partir del análisis de las situaciones didácticas, de los denominados “Fenómenos Didácticos” y del uso de ciertas mediaciones semióticas. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos.

Palabras clave

Psicología cultural, Transposición didáctica

ABSTRACT

THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM THE CULTURAL PSYCHOLOGY
We have built and tested a first and provisory categorial matrix of analysis of didactic situations (being this our first result) from a spiral model of analysis of verbal interactions in the classroom, codifying them and, consequently, building categories which are later tested in their descriptive capacity ... (Glasser and Strauss, 1967; Srauss and Corbin, 1988; Burawoy, 1991). So we try to focus on certain aspects of the construction of the school historic knowledge from the analysis of the didactic situations, of the “Didactic phenomena” and of the use of certain semiotic mediations. So we are trying to reach the construction of a viewpoint that using certain concepts of the cultural psychology, in their narrative approximation, tries to explain descriptively of some characteristics of this phenomena.

Key words

Cultural psychology, Didactic Transposition

A partir de un modelo espiralado de análisis de interacciones verbales en el aula, codificándolas y consecuentemente construyendo categorías que luego se ponen a prueba en su capacidad descriptiva en un juego de ida y vuelta Entre los datos empíricos y las categorías de análisis (Glasser y Strauss, 1967; Srauss y Corbin, 1988; Burawoy, 1991.) hemos construido y puesto a prueba una primera y provisoria matriz categorial de análisis de situaciones didácticas (siendo este nuestro primer resultado). Por otra parte hemos llegado a ciertas conclusiones provisorias acerca de los procesos de negociación de significados que se dan en la sala de aula y sus efectos sobre el conocimiento construido en la escuela. Creemos

que el análisis recién señalado es esencial a los fines de lograr un conocimiento escolar que permita la presencia de diversas voces en la sala de aula: por un lado, la pretendida voz autorizada del conocimiento erudito cargado con instrumentos cognitivos específicos (conceptualización, explicación etc.) en diálogo con las voces de las narraciones que los niños han construido fuera de la situación áulica; El presente trabajo intenta indagar, en rdte marco, acerca de ciertos aspectos de los modos de construcción del conocimiento en la escuela utilizando para ello ciertas aproximaciones de la denominada psicología cultural para el análisis de las mediaciones semióticas, las situaciones didácticas y los denominados “Fenómenos Didácticos” (Chevallard, 1981; 1994; Brousseau, 1986). Partimos, por tanto, de la certeza de que la gramática escolar, las condiciones de producción del saber que se dan en la sala de aula, producen deformaciones epistemológicas, un tipo de saber que necesariamente difiere de aquella tarea (entendida como objetivos, acciones y significaciones) que el docente se propone. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos.

A tal fin, utilizaremos la propuesta de varios autores, (Coll, 1998; Castorina, 1996; 1998; Baquero, 1996; Riviere, 1984; 1987; entre otros) en el sentido de proponer variar el enfoque de indagación; es decir, que las preguntas se realicen desde la construcción de conocimiento en el aula hacia la psicología. El trabajo de investigación, fuente de este artículo, intenta aportar a este logro.

El concepto central que articula al resto en este intento de diseñar un observatorio de los fenómenos didácticos en su contexto de producción es el de **tarea tal como lo reconstruyeron Newman, Griffin y Cole (1991) a partir de la concepción inicial de Leontiev ()**.

El carácter articulador de este concepto nace de algunos isomorfismos con ciertos aspectos de la denominada transposición didáctica. En efecto, tal como ha sido entendida aquí, el carácter intersubjetivo de la tarea implica necesariamente una apropiación recíproca de objetivos, acciones y significados. En una actividad conjunta exitosa el alumno se apropia del objetivo del docente y éste de las acciones del niño, todo lo cual implica una permanente negociación de significados sin la cual no hay definición de situación compartida. Sin la cual, usando una feliz definición de Newman, Griffin y Cole (op cit.) no hay “ficción estratégica”. Ficción, por el “como si” que implica realizar aquello de lo que no se conoce en profundidad el objetivo; y “estratégica” porque sin tal ficción (donde la acción aparece exteriorizada en un marco que permite sostenerla) , no hay interiorización de la tarea y, consecuentemente, apropiación de la operación en tanto interiorización de una acción mediatizada semióticamente y enmarcada en un objetivo explícitamente conocido (tarea). Ahora bien, interiorizar una tarea y convertirla en una operación intrasubjetiva implica como vimos una delicada negociación de significados, objetivos y acciones en un contexto de restricción semiótica y cultural realizado por el docente

en clase. Tal negociación (proceso necesario de regulación sin el cual no hay autorregulación) es necesariamente, en buena parte, no sujeto al control voluntario del enseñante. Dicho de otro modo, necesariamente hay un salto entre aquello que el docente se propuso como tarea a construir y la que realmente se construyó en la escuela. Y aquí comienza a vislumbrarse el isomorfismo señalado: la negociación de significados en la sala de aulas es una dimensión del mismo fenómeno del que se ocupa la transposición didáctica. En efecto, son las condiciones de la producción didáctica las que determinan el modo peculiar del marco regulatorio intersubjetivo (canalización) que se produce en la sala de aula. En síntesis, la negociación de significados en el marco de la construcción intersubjetiva de la tarea es una de las dimensiones del denominado fenómeno de la transposición didáctica (Chevallard, 1991; 1994) Entonces creemos, puede ser utilizado este modelo constituido por, entre otras, las tres categorías que aquí esbozaremos en el marco de la aproximación narrativa para intentar observar algunos aspectos de los modos peculiares en que tal fenómeno (la transposición) se despliega. Es más, creemos posible indagar desde aquí algunos de los procesos macro y microgenéticos (Coll y otros, 1992) que, utilizando ciertos mecanismos semióticos de canalización allí se desarrollan. Creemos, en consecuencia, que esto abre un campo de investigación destinado a vislumbrar tales procesos y utilizar posteriormente, si es posible, la información allí recogida para el futuro accionar.

No disponemos aquí del espacio suficiente para un exhaustivo detalle del resto de las categorías que utilizamos en tal análisis. No es tampoco esa nuestra intención en este artículo. Pero delinearemos aquí brevemente a modo ilustrativo algunos de las que creímos centrales y que utilizamos y utilizaremos en nuestras investigaciones.

Tal es el caso del denominado **cambio conceptual**. Lo entendemos aquí como el producto de la discusión y convergencia de ideas previas y posteriores a la instrucción donde se expresan modelos de interpretación diversos (y en consecuencia voces diversas, en tanto portadoras de instrumentos cognitivos específicos). Tales ideas, modelos y voces son efectos de modos de participación diferentes de un mismo individuo en diversos contextos y prácticas discursivas. El cambio conceptual estará entonces fuertemente relacionado con el tipo de participación en tales contextos y prácticas (Kalekin-Fichman, 1999; Nunes, 1999; Saljo, 1999; Vosniadou, 1999).

Otros conceptos que creemos fundamentales en una matriz como la buscada y que hemos utilizado en la definición anterior son las denominadas **voces y polifonía**. Estas categorías han sido tomadas por varios autores de la psicología cognitiva (Werstch, 1985, 1994; Saljo, 1999; Penuel y Werstch, 1998; Rosa, 1994; Rommetveit, 1985; y otros) desde la teoría lingüística de Bajtin (1982). La intención de tal rescate es remarcar el carácter situado y encarnado de todo enunciado. Es decir, la construcción de cada significación (en emisión y recepción) depende necesariamente del contexto situacional (social, político, lingüístico etc.) En este marco tal categoría refiere tanto al ámbito inter como intrasubjetivo dado que cada individuo se apropia de cada fragmento discursivo incorporando también y, en consecuencia, objetivos, acciones herramientas cognitivas y, consecuentemente, tareas diversas. La polifonía refiere entonces a la incorporación de voces diversas alrededor de idénticas herramientas con modalidades particulares.

Este concepto nos permite también entender la tarea del docente como la construcción de un tipo de voz específico: una voz construida en el aula que utilice herramientas conceptuales y otros instrumentos propios del genero discursivo llamado ciencia.

METODOLOGÍA, AVANCES Y PRIMEROS RESULTADOS: PRIMERA CONSTRUCCIÓN DE UNA MATRIZ CATEGORIAL

En orden a lo metodológico los trabajos de campo realizados en investigaciones anteriores nos indujeron a ciertas acotaciones en nuestro trabajo actual: mantuvimos, por un lado, el método espiralado de construir un marco categorial, analizar con él los fenómenos didácticos que intentamos dilucidar y reconstruirlo a la luz de sus potencialidades y déficits demostrados en su funcionamiento. De este modo, esperamos, las características específicas del fenómeno estudiado, conformaron el nuevo marco, en sucesivas fases de utilización, análisis y reconstrucción. La confrontación empírica nos llevó también en este terreno (el metodológico) a buscar mayores especificaciones. Ya hemos definido a la construcción verbal intersubjetiva de la tarea como nuestra unidad de análisis. Hemos intentado ver en ella como se construyen niveles de intersubjetividad cada vez más elevados en relación a nuevas definiciones de situación (objetivos - acciones- significaciones cada vez más compartidos). A tales fines, hemos convertido en “tareas” (las definimos, “operacionalizamos” en términos de objetivos, acciones y significaciones específicos) algunas de las que esperamos fueran las construcciones de la sala de aula: la apropiación de un género discursivo que implique el uso de conceptualización, abducción, explicación y que permita como resultado una narración polifónica; esto es, la presencia en el aula de la voz de las narraciones previas de los alumnos dialogando con el género “autorizado” buscado (cambio conceptual).

Luego trabajamos en la “operacionalización de tareas” como explicamos mas arriba y en la construcción y acuerdo con los docentes implicados de situaciones didácticas que pretenden la construcción de este tipo de tareas. Las mismas fueron y serán analizadas siguiendo algunas líneas de trabajo de Cesar Coll (1983; 1998) en un nivel macro (en diferentes patrones de interacción: clases expositivas, trabajo en equipos etc.), intentando dar cuenta del traspaso del control de la construcción de la misma desde el docente hacia el alumno y en un nivel microgenético, analizando algunos de los mecanismos semióticos utilizados, de un modo implícito o explícito, para construir y acordar objetivos, acciones y significaciones. También se analizara como tales fenómenos se producen diferencialmente de acuerdo a las diferentes expectativas de rendimiento de los alumnos y en diversas situaciones didácticas.

Parte de todo esto hemos intentado sintetizarlo en una matriz categorial (que, intentando dar cuenta de las categorías hasta aquí descritas, constituye el primer resultado de este trabajo). Esperamos que su uso como guía orientadora permita responder a nuestro objetivo de enriquecer conceptualmente la descripción y explicación de los fenómenos observados y así construir nuevas categorías en investigaciones posteriores.

El análisis de estas construcciones y negociaciones en su paso de un nivel de intersubjetividad (grado de definición común de situación -objetivos, acciones y significados) a otro, en diferentes situaciones didácticas y ante diversas expectativas de rendimiento, esperamos, permita elucidar algunos de los mecanismos de las deformaciones en el marco de las condiciones de producción del saber en la sala de aula.

Es en el proceso mencionado donde, esperamos, las particularidades de los fenómenos de la transposición didáctica impregnaron con sus características específicas a tales ajustes.

RESULTADOS PROVISORIOS

El análisis de la observaciones realizadas os ha permitido vislumbrar que, en la construcción áulica del conocimiento histórico apa-

recen multiplicidad de tareas, muchas de ellas no previstas ni contempladas por el docente, lo cual suele provocar construcciones de conceptos y procedimientos no solo no buscados por el mismo, sino que, generalmente, permanecen ocultos, oscureciendo los procesos de negociación de significados en el aula. Creemos que esto permitirá analizar el fenómeno denominado transposición didáctica desde nuevas perspectivas.

En este marco creemos hemos comenzado a cumplir el objetivo de poner a prueba la matriz categorial y en tal sentido, haber demostrado su capacidad comprensiva de los fenómenos de interacción verbal en procesos de cambio cognitivo, en relación a la presencia y función de los mecanismos semióticos allí reseñados. Tal capacidad, permitirá aportar a la definición de tipologías docentes, que podrán ser utilizadas para la construcción de dispositivos didácticos. Así, La no existencia de un claro proceso de precisión (P.P.A.) ampliada suele dificultar ese ajuste semiótico del que hablamos en el primer punto. Esto perjudica fundamentalmente a los niños sobre los cuales el docente tiene una baja expectativa de rendimiento. Finalmente creemos que el uso por parte de los docentes de ciertos mecanismos semióticos por nosotros estudiados (abreviación de directivas; uso de diversos tipos de referencialidad) les permite "canalizar" semióticamente el desarrollo cognitivo de los alumnos en un nivel microgenético

BIBLIOGRAFIA

- Bajtín, M. (1982) "Estética de la creación verbal". Siglo XXI. México.
- Baquero, R. (1996) "Vigotsky y el aprendizaje escolar". Aique Bs. As.
- Brousseau, G. (1986) "Fondaments et méthodes de la didactiques des mathématiques" en "Recherches en didactique des mathématiques": Vol 7 N° 2 Pp 33-115
- Burawoy, M(1991) « The extended case method» en «Etnography unbound» Berkeley. Univesity of California Press
- Carretero, M. (1997) "Introducción a la psicología cognitiva". Aique. Bs. As.
- Castorina, A. (1998) "Piaget en la Educación". Paidós.
- Castorina, A. (1996) "Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate" Paidós. Bs. As.
- Chevallard, Y. (1991) "La transposición didáctica". Aique. Bs. As.
- Chevallard, Y. (1994) "Concepts fondamentaux de la didactique. Perspectives apportées par une approche anthropologique" en "Recherches en didactique des mathématiques: Vol 12 N° 17 Pp 73-112
- Coll, C. (1998) "La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula". En "José Antonio Castorina y otros" (1998)
- Glasser, B. y Strauss, A. "The discovery of grounded Theory". Chicago. Aldine
- Kalekin- Fishman, D. (1999) "Knowledge, Belief and Opinion: A Sociologist's View of Conceptual Change" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)
- Leontiev, A. (1983) El desarrollo del Psiquismo. Akal. Madrid
- Leontiev, A. (1984) Actividad, Conciencia y personalidad. Cartago. Mexico
- Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M. (1991) "La zona de construcción del conocimiento" Editorial Morata. Madrid.
- Nunes, T. (1999) "Systems of Signs and Conceptual Change" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)
- Penuel, W.; Wertsch, J. (1998) "Historical Representation as Mediated Action: Official History as a Tool" en Voss, J and Carretero, M. (1998)
- Riviere, A. (1994) "The Cognitive Construction of History" Carretero, M.; Voss, J (EDS) (1994)
- Rommentveit, R. (1985) "Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control" En Wertsch
- Rommetveit, R. (1979 a) "Deep structure of sentence versus message structure some critical remarks on current paradigms, and suggestion for an alternative approach." En Rommentveit y Blakar (1979)
- Rosa, A. (1994) "What do people consume History for?. Learning History as a Process of knowledge Consumption and Construction of Meanings" en Carretero, M. y Voss (EDS) (1994)
- Säljö, R. (1999) "Concepts, Cognition and Discourse: From Mental Structures to Discursive Tools" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)
- Strauss, A. y Corbin, J. (1988) "Basics of qualitative research" Oaks. Sage publication.
- Valsiner, J. (1987) "Culture and development of children's actions". Editorial John Wiley & Sons, London,
- Valsiner, J. (1992) "Making of the future: temporality and the constructive nature of human development". En G. Turkewitz y D. Devenbney (Eds.). Time and Timing in Developmente. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.
- Valsiner, J. (1998) "The guided mind: a sociogenetic approach to personality" Cambridge, Mass. Harvart University Press.
- Vosniadou, S. (1999) "Conceptual Change Research: State of the Art and Future Directions" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)
- Wertsch, J. (1994) "Struggling with the Past: Some Dynamics of Historical representation" en Carretero, M.; Voss, J (EDS) (1994)
- Wertsch, J. comp (1985) "Voces de la mente" Ed. Visor. Madrid
- Wertsch, J. (1989) "Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives." Cambridge University Press. New York.
- Wertsch, J. (1988) "Vigotsky y la formación social de la mente" Editorial Paidós. Barcelona.

CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA PERMANENCIA Y PROMOCIÓN EN EL PRIMER AÑO DE LA ESCUELA MEDIA: ACTIVIDADES RECREATIVAS EXTRA ÁULICAS

Gonza, Fabio Abel; Juarez, Iris Daniela

Departamento Académico San Salvador, Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN

El novedoso contexto producido a partir de las políticas estatales de inclusión educativa de adolescentes en la escuela secundaria, ofrece el desafío de alcanzar el logro de una trayectoria escolar sin quiebres o interrupciones. Frente a tal situación un equipo de docentes y estudiantes avanzados de la carrera de Psicología, de la UCSE - DASS, plasmaron un proyecto de investigación, buscando indagar sobre “Las condiciones personales, familiares e institucionales que desde la visión de los estudiantes contribuyen a la permanencia y la promoción en el primer año de la escuela media.” Enmarcados en tal proyecto, surge la inquietud de profundizar en “las Condiciones Institucionales que, desde la visión del estudiante, contribuyen a la permanencia y la promoción en el primer año de la escuela media”. Para tal fin, desde un enfoque metodológico cualitativo, se desarrollaron talleres grupales y con posterioridad entrevistas semidirigidas a jóvenes que se encuentran cursando el segundo año de la escuela media. En los resultados obtenidos los adolescentes enfatizan la situación edilicia de la institución, la relación con los docentes y principalmente aquellas actividades que realizan entre grupos de pares fuera de los horarios escolares, y que tienen por finalidad representar socialmente la institución a la que pertenecen.

Palabras clave

Escuela media, Estudiantes, Condiciones Institucionales, Actividades extra-áulicas

ABSTRACT

INSTITUTIONAL CONDITIONS FOR RETENTION AND PROMOTION IN THE FIRST YEAR OF MIDDLE SCHOOL: RECREATIONAL ACTIVITIES OUTSIDE THE CLASSROOM

The new context produced from state policies of educational inclusion of teenagers in high school, offers the challenge of achieving a reach school career without breaks or interruptions. Faced with this situation a team of teachers and advanced students of Psychology degree from the Catholic University of Santiago del Estero, located in San Salvador de Jujuy, we capture a research project which was filed in the Department of Science and Technology of this University, whose overall objective is to investigate “Personal, family and institutional conditions that from the perspective of the students contribute to the permanence and promotion in the first year of middle school.” Framed in such a project, the concern arises in us to deepen “Institutional Conditions, from the perspective of the student, contribute to the retention and promotion in the first year of middle school.” To this end group workshops were developed and subsequently semi-directed interviews with young people

who are enrolled in the second year of middle school, from a qualitative methodological approach. The results obtained emphasize adolescents edilicia situation of the institution, the relationship with teachers, primarily those activities performed between peer groups outside of school hours, socially representing the institution to which they belong.

Key words

Middle School, Students, Institutional conditions, Activities outside the classroom

INTRODUCCIÓN:

La educación a nivel mundial ha sido concebida como una herramienta para enfrentar los diferentes problemas sociales y económicos que afectan a la población, lo cual se observa en la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Muchas investigaciones se han planteado indagar sobre aquellos factores que llevan al fracaso y abandono escolar. Sin embargo, poco conocemos de los motivos o razones que llevan a los estudiantes a tomar la decisión de continuar sus estudios.

El presente trabajo se ubica en el campo de la Psicología Educativa, específicamente de la Orientación Educativa. Aborda el hecho educativo como un despliegue en el que intervienen directa e indirectamente variables que corresponden al ámbito organizacional-institucional, destacando la necesidad de atender a la variedad de relaciones que puede guardar la producción psicológica y las prácticas educativas. Esto exige la tarea de atender tanto a las características de los sujetos como a las de las situaciones que los habitan. (Baquero, 2009).

Se busca reconocer cuales son las condiciones institucionales para un mejor desarrollo de las capacidades educativas, que promuevan en los adolescentes la capacidad de afrontar con progresiva autonomía las exigencias escolares y permanecer en la institución. Explorar estos motivos sitúa la investigación en una perspectiva fenomenológica, en donde la búsqueda del sentido como parte de un proceso subjetivo se torna fundamental. Este sentido se construye a través de la situación vivencial del estudiante, de lo que obtienen los individuos al realizar esa acción y de los motivos que expresan para llevarla a cabo.

Resulta oportuno trabajar este aspecto, en tanto la mayor parte de los síntomas o trastornos se presentan en el sistema educativo cuando se hace el pasaje a un nivel de mayor complejidad. Podemos observar que las cifras de repitencia y deserción se presentan de manera muy significativa en los primeros años en todos los niveles. Según cifras oficiales, más de medio millón de adolescentes de 13 a 18

años no asisten al secundario, ya sea por motivos sociales o porque la escuela no encuentra la manera de retenerlos (Tedesco, 2010).

El ingreso a la escuela secundaria marca, según la literatura científica un cambio trascendental en la vida de los estudiantes, ya que ellos se encuentran en procesos de múltiples transformaciones psíquicas, cognitivas, como así también se evidencian cambios en relación con el sistema educativo y en la organización en su vida cotidiana (Braslavsky, 2001).

Funciona como “*agente de integración y de control, es un organismo mediador entre el individuo y la sociedad, y transmite normas, valores sociales y de convivencia*” (Dicc. de Cs. de la Educación, 1983: 567). En la Ley de Educación Nacional (2006), la escuela es presentada como colaboradora en la construcción de la subjetividad, en la definición de proyectos de vida, en la puesta en acto de las potencialidades de las personas y en la apertura de una vida comunitaria democrática e inclusiva.

Estos cambios implican indagar no solo en aquellos factores que llevan al fracaso escolar, sino tratar de dilucidar los aspectos positivos que permiten a adolescentes permanecer y avanzar en sus estudios secundarios, considerando que transitan en esta etapa grandes pérdidas y cambios como verdaderos procesos de duelo. En general, es una fase crítica, en donde se da una desorganización del pensamiento, la personalidad y el comportamiento. En este sentido, las escuelas son verdaderos entornos protectores de los derechos de los adolescentes y la oportunidad para atender a las necesidades y anticipar quiebres. (España et al., 2010).

MATERIAL Y METODO

Para abordar este tema se trabajó con un grupo de estudiantes que asisten al segundo año de la escuela media de instituciones pertenecientes a San Salvador de Jujuy y otra de una localidad lindante con la capital provincial.

En la labor llevada adelante se trabajó con los alumnos de tres divisiones, de ambos colegios. Constituyendo la muestra, un total de 22 alumnos masculinos y 35 alumnas femeninas, quienes accedieron de forma voluntaria a trabajar en las actividades propuestas.

RECOLECCION DE INFORMACION:

Para la recolección de información se realizaron talleres en los cursos implicados, estos se basaron en una técnica grupal, participativa, donde de manera proyectiva los adolescentes expresaron sus concepciones sobre las condiciones institucionales que favorecen su avance en el sistema educativo. Se estructuraron a partir de la siguiente consigna denominada “promocionando nuestra escuela”: “*Realiza un afiche publicitario para convocar a tu escuela, a los alumnos que culminan el 7mo grado de la escuela primaria*”.

El objetivo de la misma era poder detectar aquellas características que resaltan de la institución a la que asisten, y que los lleva a elegirla para continuar sus estudios, esto en pos de dilucidar condiciones institucionales que los estudiantes valoran como más significativas en cuanto favorecen su permanencia y avance en la escuela. Los adolescentes reunidos en grupos integrados por cinco estudiantes, elegidos de manera voluntaria por ellos mismos, organizaban una publicidad sobre la escuela donde se invitaba a alumnos de escuelas primarias a inscribirse para asistir a ella.

La actividad fue coordinada por los integrantes del equipo de investigación y se desarrolló durante una hora y media reloj, contando en ambos casos con la participación interesada de los estudiantes, que elaboraron la propuesta en el pequeño grupo y luego pusieron en común con el resto de los compañeros, dando lugar al diálogo colectivo y ampliación de sus perspectivas.

En una segunda instancia, se llevó adelante entrevistas a algunos alumnos que se ofrecieran en forma voluntaria, a fin de profundizar sobre los datos recabados en los talleres.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, surge una positiva valoración de la **dimensión edilicia**, teniendo en cuenta especialmente la amplitud y comodidad de los espacios de estudio (aulas bibliotecas), de los espacios de recreación (patios, canchas para hacer deportes). En este punto, Gutiérrez y Pérez López (2002) sostienen que el espacio se convierte en factor didáctico puesto que ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades del alumnado. En tal razón, cualquier espacio de una institución es susceptible de ser espacio educativo y, por lo tanto, debe ser organizado coherentemente con respecto a proyectos y programas.

Cabe destacar que en el caso de la escuela de ciudad capital esta dimensión cobra especial importancia dado que se trata de una escuela centenaria, que fuera remodelada y renacionalizada recientemente, de acuerdo a las necesidades de estos tiempos. Podría pensarse que la dimensión edilicia, visual, posee una suerte de efecto “marketing” en la población estudiantil a la hora de optar por una institución.

Los estudiantes también señalan la **dimensión relacional** entre el estudiante y el docente, es decir el acompañamiento que realizan algunos profesores. De esta forma, realizan una clara distinción entre los profesores que manifiestan un buen trato y los que no, destacando el valor que esta dimensión representa para ellos y cómo impacta en el progreso de sus estudios.

Según Sprinthall (1993, citado en Oliveira et al., 2011), las características del profesor, sus actitudes ante el aprendizaje, los alumnos y ante sí mismo, afectan de forma directa/indirecta a los alumnos y a su nivel de aprendizaje. En este caso, encontramos dentro de las condiciones institucionales a la dimensión relacional profesor-estudiante con gran peso, centrado en una relación positiva. Donde el compromiso de la o el estudiante aumenta cuando hay expectativas altas y apoyo en las tareas por parte de sus profesores y cuando estos los estimulan para aprender. En tal razón podríamos decir que los y las estudiantes se benefician de un involucramiento del personal docente desde una posición de motivación que los ayuda a superar dificultades, que Arguedas Negrini y Jiménez Segura (2007) denominan ambiente prosocial productivo y con supervisión. Por otro lado, los estudiantes resaltan dentro de la relación docente-alumno que la formación, el planeamiento, la metodología y el uso de estrategias innovadoras, repercuten mucho en la permanencia. Por consiguiente, la construcción de aprendizajes de calidad pasa por el establecimiento de relaciones interpersonales, de procesos de mediación adecuados entre los alumnos y sus profesores y mecanismos que provoquen interés en el aprendizaje, lo cual los alumnos logran detectar a la hora del trabajo áulico.

Hasta aquí podemos decir que estamos hablando de *Clima escolar*, el cual Aron y Milicic (1999) definen como “*la percepción que los miembros de la institución tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales*”. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción.

Otra dimensión valorada en ambos grupos de estudiantes, refiere a la **dimensión extra-áulica**, la cual se centra en la participación de actividades con pares. En este sentido, incluyen como actividades de esta naturaleza: integrar los equipos deportivos de las escuelas, actividades de compromiso social y fundamentalmente participar

en la confección de una carroza, que representa a la escuela durante el mes de septiembre, con motivo de celebrarse la Fiesta Nacional de los Estudiantes en la provincia de Jujuy. En la cual concursan contra otras instituciones que también elaboran sus carrozas.

Así también hacen referencia a actividades de compromiso social, en donde fue necesario trabajar armoniosamente como un grupo y la dinámica de los roles resultaba imprescindible. Sin embargo en experiencias de este estilo han tenido grandes satisfacciones, por lo que genera interés por continuar activamente en las mismas.

De esta manera observamos que consideran indispensable que se tengan algunas alternativas extra-clase como actividades artísticas, culturales, social y deportivas que fomentan la formación integral, el trabajo en equipo y permiten a los estudiantes poner en prácticas variadas fortalezas individuales tales como la asunción de responsabilidades y la toma de roles en las tareas, además de la interacción con pares y del conocimiento de otros alumnos. Tal es el caso de la construcción de la carroza, pues se trata de una tradicional actividad indiscutiblemente cooperativa, participativa y creativa, suscitando por lo tanto fuerte adhesión, compromiso e identificación de los adolescentes con la escuela a la que asisten.

Por otra parte, su construcción resulta en ocasiones controversial en la comunidad jujeña puesto que algunos colegios suspenden interrumpen sus actividades académicas e insume un alto costo económico, que es afrontado por los mismos estudiantes (generando diferencias entre las posibilidades de inversión de las escuelas a las que asisten adolescentes con mayores recursos económicos, de las que asisten estudiantes pertenecientes a sectores sociales con mayores dificultades económicas.). No obstante, implica una mayor cohesión, colaboración e identificación entre el grupo de adolescentes que llevan a generar actividades diversas, para recaudar el dinero necesario para la confección de sus carrozas.

Tan significativa puede resultar la experiencia que en la escuela del interior donde se llevó a cabo el trabajo de campo, una semana antes del taller a realizar, el establecimiento había sido tomada durante varios días por los alumnos, acompañados por algunos padres, para negociar con las autoridades educativas la reconsideración de una medida tomada por las autoridades desde hace varios años, por la cual esa institución no confeccionaba carroza, debido al alto costo económico que implicaba para los estudiantes y sus familias. Luego de varios días de toma, la medida fue modificada y a partir de este ciclo lectivo (2014), los estudiantes volverán a participar de la experiencia.

Vemos como el tema de la conexión con la institución, el sentimiento de pertenecer, de estar comprometido con las actividades extra-áulicas y de gozar de buenas relaciones interpersonales dentro de estas, se ha reconocido como uno de los componentes institucionales más importantes para la permanencia de la educación secundaria. (Arguedas Negrini y Jiménez Segura, 2007).

En relación a las actividades extra-áulica, se encuentra otro aspecto que es puesto en valor por los que asisten a la escuela de la ciudad de San Salvador: la posibilidad de recibir, asistiendo a esa escuela, una computadora personal, entregadas por el Plan Conectar Igualdad, de alcance nacional, y que cuenta con el fin de proporcionar una netbook a cada alumno. Se debe aclarar que se incluye este aspecto dentro de la dimensión extra-áulica, ya que en el momento del debate grupal, en el discurso de los adolescentes emerge la "net" como juego, como entretenimiento y para "bajar imágenes". Según sus dichos: "*nos gusta salir al recreo y entretenernos con la net*". En este testimonio, justamente se observa la disociación existente entre la tarea áulica y el recreo; la netbook se usa como pasatiempo durante el esparcimiento y queda des-

ligada del aprendizaje. En ningún caso se pone en evidencia que se recurra a esta tecnología como sostén para el aprendizaje. Sin embargo, podríamos considerar que a través del uso que hacen de facebook o twitter, les proporciona herramientas incipientes para generar nuevos tipos de vínculos sociales que apunten a la inclusión social y seguramente tendrán un impacto impensado en las nuevas subjetividades.

Debemos resaltar el planteo de los estudiantes de la escuela del interior, quienes no pusieron especialmente en valor la recepción de este producto. Como nos llamó la atención la notable diferencia entre ambos grupos, al indagar sobre este aspecto los adolescentes refirieron que si bien poseen las computadoras personales, no las llevan a la escuela porque todavía no hay conectividad en el establecimiento y entonces los profesores nos las solicitan ni les sugieren tareas para realizar con ellas. De modo tal, que los que pueden las usan en sus casas.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que existen variados factores que contribuirían en el desempeño del alumno en términos de colaborar en la permanencia de la institución escolar. Sin embargo en función del análisis de su discurso, existirían tres pilares fundamentales a destacar, la impresión edilicia, la relación educativa docentes-alumno y las actividades extra-áulicas que promueven la dinámica e identificación grupal, en pos de alcanzar objetivos, que los represente como un todo articulado alumnado-institución.

Resulta interesante escuchar el entusiasmo con el que relatan sobre estas actividades extra-áulicas, ya que en su discurso se puede percibir características fundamentales de la etapa evolutiva que transitan los estudiantes, como ser la identificación grupal, el interés y adaptación por el mundo exogámico, la tendencia a alcanzar logros que los independice de las figuras paternas, de autoridad, a pretender modificar cierta realidad social con la que desacuerdan, a descubrir características de su personalidad con las que se sientan a gusto o ensayar roles sociales.

Por lo que podemos decir que estas habilidades grupales potenciarán el desarrollo de diversas competencias que facilitarán estrategias de afrontamiento en diversas situaciones de la vida, entre las que podríamos localizar aquellas relacionadas al éxito o fracaso escolar. En consecuencia resultaría apropiado continuar indagando al respecto y generar espacios desde las instituciones educativas, que promuevan este tipo de dinámica grupal en el alumnado, y con ello adecuar los métodos de enseñanza a los intereses y demanda actuales de los alumnos de la escuela media.

BIBLIOGRAFIA

Arguedas Negrini, I. y Jiménez Segura, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. [versión electrónica] Revista Actualidades investigativas en educación. 7(3): 1-36. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr> consultado el 25/11/08.

Aron, A. y Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Baquero, R. (2010). Psicología educacional: Aportes para el desarrollo curricular - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Braslavsky, C. (2001). La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Buenos Aires: Santillana/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE).

Diccionario de Ciencias de la Educación (1983). Madrid: Edit. Santillana.

España, S.; Kit, I.; Labate, H.; Rodríguez, L.; Scasso, M. y Tomas, V. (2010). Metodología de transición asistida: Una Escuela Secundaria obligatoria para todos. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF - Asociación Civil Educación para todos.

Gutiérrez, C. y Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. Revista El Pulso, 25, 133-146.

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

Oliveira, E.; Pires Lourenço, A. y Natário, M. (2011). El éxito/fracaso escolar: una evidencia empírica. Trabajo presentado en XV Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación. Portugal.

Tedesco, J. (2010). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. En Marchesi, A.; Tedesco, J. y Coll, C. (Coord.). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza (1ª ed. pp.77-86) Buenos Aires: Fundación Santillana.

PSICÓLOGOS EDUCACIONALES Y FORMACIÓN DOCENTE: MODELOS MENTALES DE TUTORES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

González, Daniela Nora; Ortega, Gabriela
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo, se realiza en el marco del Proyecto UBACYT "Construcción del Conocimiento Profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en Sistemas de Actividad: Desafíos y Dilemas del Aprendizaje Situado en Comunidades de Práctica", Programación 2012-2015, dirigido por la Mgr. Cristina Erausquin. Se trata de un estudio incipiente, cuyo objeto de indagación es la construcción del conocimiento profesional de Psicólogos Educativos, en instituciones de Educación Superior no Universitaria, asumiendo una labor recientemente creada para estos espacios, la de Profesor Tutor. A través de instrumentos diseñados por el equipo de investigación, se pretenden identificar los modelos situacionales de intervención que construyen Psicólogos Educativos, con otros agentes, para el análisis y resolución de problemas. Se analizarán desafíos y dilemas que presentan los procesos de negociación y cooperación generados para el trabajo interagencial y la reflexión en comunidades de práctica. Se trata de un estudio de tipo descriptivo de carácter exploratorio, con análisis cuantitativos y cualitativos, con enfoque etnográfico interpretando el entorno a través del análisis de lo que dicen, hacen o piensan los protagonistas.

Palabras clave

Psicólogos Educativos, Modelos mentales, Tutores

ABSTRACT

EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS AND TEACHING FORMATION: MENTAL MODELS OF TUTORS IN SUPERIOR EDUCATION

It talks about an emerging study, whose object is the investigate the construction of the professional knowledge of educational psychologists within the non-college superior education institutions, carrying out labour that was recently created for this domains; "Tutors Professor". Through instruments designed by the research team, it is expected to identify the situational models for intervention that educational psychologists build, along with other means, for the analysis and problems resolution. Further analysis will be made to challaneges and dilemmas that represent the bargaining and cooperation process generated for the inner agents and the reflection of practice communities. It is a study of the exploratory depictive character type, with quantitative and qualitative analysis, with ethnographic focus interpreting the surroundings by analyzing what the protagonists think, do or say.

Key words

Educational Psychologists, Mental models, Tutors

Introducción

Las necesidades y demandas en el aprendizaje formal, producto de la falta de oportunidades educativas de calidad, afectan a los distintos niveles de enseñanza. En el nivel Superior no Universitario, la preocupación por las dificultades a las que se enfrentan los ingresantes a las carreras de formación docente, genera una nueva figura, la del profesor tutor. Los Proyectos de tutoría, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se legitiman en el año 2006 reconociendo la necesidad de recurrir a todos los apoyos posibles para facilitar la tarea de formación docente.

Si bien la participación y el involucramiento de los distintos actores y de las instituciones son indispensables para el desarrollo de una estrategia integral, la figura del tutor está vinculada a generar y gestionar condiciones de posibilidad, acordes con la realidad, los problemas y las necesidades de cada contexto particular. El tutor, como agente articulador, debe hacer posible la comunicación, el encuentro y la conformación de una trama de vínculos, significados e identidades, que genera un espacio común y fomenta la participación conjunta de todos los actores implicados.

A su vez, desde este complejo rol, debe planificar y desarrollar distintas líneas de propuestas de formación que favorezcan el fortalecimiento de las trayectorias educativas de los ingresantes y el acompañamiento de todos los profesores en formación inicial, buscando mejorar su inclusión de en los distintos aspectos de su formación profesional.

En este encuadre la tutoría es un proyecto que se construye alrededor de alguna problemática relevante de cada institución en particular y que amplía y enriquece un proyecto más amplio de formación.

La Función del tutor

En tanto el conocimiento es uno de los factores claves en la dinámica del nuevo capitalismo, el conflicto por apropiarse de los lugares de creación y distribución del mismo están hoy en el centro de los problemas sociales, acordes con los desafíos de construir una sociedad justa. En los Institutos de Formación Docente, la responsabilidad se ve complejizada por lo que implica formar a formadores. La necesidad de buscar nuevas estrategias para sostener y acompañar los procesos de aprendizaje de los futuros docentes, demanda la construcción de proyectos ajustados a los requerimientos de cada institución. Apoyar a los docentes en formación inicial, con cierto tipo de dificultades para avanzar en su formación profesional, es sin dudas, una decisión necesaria; pero requiere de una reflexión profunda sobre los motivos de la dificultad y los problemas propios de la formación junto con aquellos aspectos que impiden su resolución.

Los datos recabados en estudios anteriores (2010) mediante entrevistas en profundidad, realizadas a Psicólogos Educativos que se desempeñaban como profesores tutores de diversas instituciones públicas, mencionan entre sus tareas:

- Preparar y llevar a cabo los cursos de ingreso a la carrera, para asesorar; luego acompañar y orientar al estudiante ingresantes en su proceso de formación con el fin de generar un espacio facilitador para la construcción progresiva de su competencia profesional, andamiar los procesos de aprendizaje
- Acompañar al estudiante a lo largo de su formación con el fin de generar un espacio facilitador del proceso de construcción de sus competencias profesionales.
- Acompañar a los alumnos becarios y a los postulantes a gestionar sus becas.
- Acompañar a los estudiantes integrados en los planes "aprender trabajando"
- Promover instancias de apropiación cultural para acercar a experiencias poco frecuentes para algunos estudiantes (visitas a museos, cine debate, asistencia a funciones de teatro, etc.)
- Trabajar con pequeños grupos de estudiantes en la apropiación de contenidos de algunas materias y asesorar sobre dificultades para el desarrollo de trabajos práctico, trabajos de campo, etc.
- Ayudar a los estudiantes que no cuentan con las herramientas para resolver su trabajo académico (talleres de expresión oral, de escritura y lectura académica)
- Abordar problemáticas específicas (estudiantes que por razones de salud mental no se encuentran en condiciones de sostener la carrera)
- Mediar en dificultades entre estudiantes y docentes
- Hallar vías de comunicación con los coordinadores de los trayectos y los docentes.
- Contactar con el EFECTOR de Salud para articular acciones de Promoción de la Salud y Prevención Primaria.

Los Psicólogos Educativos y el rol de tutor

Este espacio de tutorías, está mayormente desempeñado por Psicólogos Educativos, algunos de los cuales hemos entrevistado en investigaciones anteriores (2009/2010). Todos ellos señalaron, en relación a las competencias necesarias para el desempeño de este rol, que algunas han sido brindadas desde su formación docente, otras las han construido desde su formación profesional, pero en la mayoría de las situaciones de intervención les han requerido leer e interiorizarse durante el desempeño de su rol, buscando alternativas y respuestas a lo emergente, para enriquecer sus proyectos e intervenciones. En tal sentido las competencias desarrolladas durante su formación han sido las necesarias pero no suficientes, para desempeñar esta labor.

El espacio y la función de tutoría en el nivel superior, habilita la posibilidad para indagar cómo los Psicólogos Educativos construyen conocimiento profesional, en instituciones de Educación Superior no Universitaria, asumiendo una labor recientemente creada, la de Profesor Tutor.

Marco epistémico

La investigación se encuadra en el pensamiento de Lev Vygotsky; en las unidades de análisis de la acción doblemente mediada - por los otros y por los instrumentos/artefactos culturales - de J. Wertsch (1999) y en los sistemas de actividad de Y. Engeström (1991), que permiten articular la experiencia de la cognición en la práctica con la trama del sistema social, histórico y cultural.

La persona en situación aprende en interacción con otros, inserto en la trama social atravesada por discursos y prácticas, desde el lugar que ocupa en instituciones con normas, división de tareas e instrumentos de mediación para actuar y pensar la realidad.

El objeto del presente estudio es la descripción y análisis de los mo-

delos mentales situacionales (MM) de la práctica profesional, que construyen los Psicólogos Educativos a través de la participación en espacios de tutorías en educación Superior no Universitaria.

Según Rodrigo, el hombre común dispone de teorías que le suministran conocimientos imprescindibles para adaptarse al medio, le permiten interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar el comportamiento. Para que esto sea posible, las teorías deben integrarse con la información proveniente de la tarea o situación (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), a través del modelo mental. Este, es una representación dinámica y temporal, basada en algunas de nuestras teorías implícitas, activadas por las características de la actividad que debemos enfrentar, mediante las reglas de activación, a través de las cuales son recuperadas (Greca y Moreira 1998; Moreira 1997; Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001) o bien almacenadas y posteriormente recuperadas (Pozo). Los modelos mentales son conscientes y explícitos en sus contenidos, pero el origen de éstos, que son las teorías implícitas, permanece inconsciente.

A partir de principios teóricos y creencias se construyen modelos mentales o situacionales, para responder a las demandas concretas de cada escenario (Greca y Moreira 1998; Moreira 1997; Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001). Por tanto, las representaciones implícitas son fuertemente dependientes de contexto, pues responden a la forma en que el ambiente desencadena ciertas representaciones encarnadas, restringidas.

Los Psicólogos Educativos en el desempeño de su tarea como tutores, realizan un proceso de dominio y apropiación participativa de instrumentos de mediación (Wertsch, 1999), en el seno de una comunidad de práctica y aprendizaje (Lave y Wenger, 1991, Rogoff 1997), que desemboca en la creación de competencias, generales y específicas, apropiadas para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos.

Las personas elaboran, a partir de la negociación y el intercambio de ideas, modelos mentales de la situación que se pueden modificar. La demanda cognitiva planteada en el escenario por la actividad, posibilitaría el ajuste del modelo mental, cuyas características varían según los niveles de construcción de conocimiento en un dominio determinado.

Referencias metodológicas

Se trata de un estudio de tipo descriptivo con carácter exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. Para el mismo, se utiliza un procedimiento de análisis de situaciones-problema compatible con la caracterización de "modelos mentales" en contexto educativo realizada por María José Rodrigo (1999), en el marco del enfoque situacional del cambio cognitivo y la resolución de problemas.

Se pretenden identificar los modelos situacionales de intervención que construyen Psicólogos Educativos en su tarea como profesores tutores, con otros agentes, para el análisis y resolución de problemas que se presentan en las instituciones educativas de nivel superior no Universitario.

Para identificar los Modelos Mentales Situacionales (MMS), se aplica la Matriz de Análisis Complejo de los Modelos Mentales Situacionales de Psicólogos Educativos (MMPE) (Erasquin, Basualdo, 2005), acerca de las situaciones problema que convocan la intervención profesional, desde la experiencia práctica de su quehacer e interacciones, para abrir líneas de indagación.

Se buscará hallar desafíos y dilemas que presentan los procesos de negociación y cooperación generados para el trabajo interagencial y la reflexión en comunidades de práctica, a los fines de analizarlos. En la conformación de la unidad de análisis se distinguen cuatro dimensiones: a. situación problema en contexto de intervención/

actuación del rol docente; b. intervención del profesor de psicología; c. herramientas utilizadas en la intervención/ actuación del rol; d. resultados de la intervención/ actuación del rol y atribución de causas o razones a los mismos (Erasquin et al., 2004 y 2005, Basualdo et al., 2004).

En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones, que fueron identificadas en el proceso de profesionalización de las prácticas de enseñanza del profesor de Psicología en nuestro contexto socio-histórico.

En cada uno de los ejes, se distinguen cinco indicadores, que implican diferencias cualitativas de los modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica.

Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una jerarquía representacional genética, en el sentido fuerte del término (Wertsch, 1991) (Anuario XV, 2008).

Los sujetos, objetos de la indagación

La muestra estará compuesta por los profesores tutores de instituciones de formación docente públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En todos los casos entrevistados hasta el momento, poseen doble formación, es decir son Licenciados en Psicología y a su vez profesores. A pesar de ello, en las entrevistas a Psicólogos tutores, realizadas en la investigación previa, se ha mencionado: "... *No siempre tengo las herramientas necesarias para intervenir, hay situaciones que se me presentan como muy complejas, entonces me comunico con un colega. A veces de manera informal nos pasamos información sobre modos de resolver, lecturas que nos pueden mostrar alternativas interesantes. Armamos redes informales de circulación de conocimiento, nos andamos entre nosotros, pero sería bueno tener más herramientas desde una formación específica*" ...

Numerosas investigaciones señalan la importancia del rol del profesor tutor, pero no hay especificidad de estudios, ni de ofertas de formación, para aquellos que se desempeñan el nivel Superior no universitario, dada su reciente aparición. La calidad de su práctica depende de múltiples variables, pero son imprescindibles la formación y desarrollo profesional que permita avanzar en la construcción de conocimiento acerca de las intervenciones requeridas en un Nivel específico con sujetos, tramas y dispositivos que se diferencian en sus características y requerimientos a todos los otros niveles del sistema educativo.

En este contexto del proceso de aprendizaje y con el propósito de acompañar, asesorar y cooperar con la formación académica del estudiante, el papel del profesor tutor tiene implicaciones muy importantes que requieren de competencias profesionales específicas que le permitan planificar, ejecutar y evaluar la pertinencia de sus intervenciones para el logro de los objetivos formativos de los futuros docentes a los que acompaña.

Desafíos de indagación

El espacio y la función de tutoría en el nivel superior, abre una interesante oportunidad a los Psicólogos Educativos que se desempeñan en educación superior no universitaria, de abordar una labor ardua en la que se requieren sus competencias profesionales como Psicólogo y cómo profesor.

Por su parte, como lugar recientemente constituido, aún está delimitándose el rol de quien lo asume, lo que implica que es el mismo tutor quien mayor medida acaba delimitando el espacio profesional propio, y también y no menos importante, el espacio de colaboración de los otros. Es por ello que Nos interesa saber cuáles son

las requeridas para el desempeño de tan compleja tarea, desde la perspectiva de aquellos que la desempeñan y cómo articulan o no, acciones con otros actores participantes de la institución en su totalidad, a los fines de analizar desafíos y dilemas que presentan los procesos de negociación y cooperación generados para el trabajo interagencial y la reflexión en comunidades de práctica.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarado Hernández, V.M. y Romero Escalona, R. (2001). Los aspectos cualitativos de la tutoría en Educación Superior. México: UNAM.
- Castorina, A., Baquero, R. (2005). Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Engestrom, Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. Ortega, Meschman C. (2008) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". Anuario XV de Investigaciones del Año 2007. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN.0329 5885, pp. 89-107.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., Meschman, C. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Diciembre 2009. Revista con Referato. ISSN.0329 5885.
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman (2009a) "Re-describiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en "comunidades de práctica" de enseñanza de la Psicología. Concepciones y experiencias de "profesores de Psicología en formación". Publicado en Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur, Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2009 ISSN 1667-6750
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, Meschman, Ortega y González (2009b) "Recontextualizando las figuras del enseñar y del aprender en comunidades de práctica del Profesorado de Psicología". Presentado en IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad", Mar del Plata, 3, 4 y 5 de diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdP. Publicado Trabajo Completo en ISBN 978-987-544-335-5
- García Labandal, L. y González, D.N. (2010) Tutoría: ¿Una nueva función para el docente? Presentado en Memorias del V CONGRESO ARGENTINO DE SALUD MENTAL "Trauma, Historia y Subjetividad". En el año del Bicentenario de la Revolución de mayo (1810-2010). Organizado por ASAM. Asociación Argentina de Profesionales de Salud Mental. Buenos Aires 6, 7 y 8 de mayo de 2010. Publicado en Memorias del V CONGRESO ARGENTINO DE SALUD MENTAL "Trauma, Historia y Subjetividad". ISBN 978-987-23478-3-3. Pág. 345-347.
- González, D. N. y García Labandal, L. (2010) Tutores en Educación Superior: El desafío de un rol a construir. Presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires, 13 al 15 de Septiembre de 2010. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) Publicado en CD en las Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021 y en página WEB www.metas2021.org/congreso/virtuales.htm.
- IIPE/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000) Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Informe de investigación. Buenos Aires.
- Lobato Fraile, C., del Castillo Prieto, L., Arbizu Bacaicoa, F. Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Universidad del País Vasco. España. 2005, Vol. 5, N° 2, pp. 148-168.
- Malbrán, M. del C. (2008) La tutoría en el nivel universitario. En *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales* Vol. 1(1), págs. 5-11. ISSN 1667-8338 © LIE-FI-UBA. Buenos Aires.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. La zona de construcción del conocimiento. Morata. Madrid. 1991.
- Nicastro, S. Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Buenos Aires. 2008.
- Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En: J. I. Pozo & C. Monereo (coord.), *El aprendizaje estratégico*. Cáp. 4, pp 87 - 108. Madrid: Santillana.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp.419-434). Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29, pp 137-148.
- Pozo, J.I. & Rodrigo, M.J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), pp 407-423.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., & Mateos, M. (1999). El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. En: J. Ma. Sánchez., A. Oñorbe., & I. de Bustamante (eds.), *Educación Científica*, pp 29 - 53. Madrid: Ed. Universidad de Alcalá.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. (1997). Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza. Informe de investigación. Proyecto ALFA, Comisión Europea. Facultad de Psicología: Universidad Autónoma de Madrid.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M.J. y Pozo, J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". En *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), pp 407-423. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- Rogoff, B., Goodman, C. y Bartlett, L. (2001) *Learning together*. Oxford: Oxford University Press.
- Sigal, V. y Dávila, M. (Coord.). (2005). *La educación superior no universitaria argentina*. Bs. As.: Siglo XXI editores.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñero, I., & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, (3), pp 368 - 375.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D. & Lodewijks, H. G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, pp 263 - 284.
- Viel, P. (2009). *Gestión de la tutoría en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vosniadou, S. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En: W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Vygotsky, L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor
- Vygotsky, L. (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aiqué.

RELACIONES DE CUIDADO ENTRE ADULTOS Y ADOLESCENTES, ENTRE EL SOSTÉN Y LA AUTONOMÍA. COMO NOS POSICIONAMOS ANTE LAS PREGUNTAS DE LOS ADOLESCENTES EN RELACIÓN A SEXUALIDAD, CUERPO Y GÉNERO

Gosende, Eduardo E.; Ferreyra, Marcela; Scarímbolo, Graciela
Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se basa en la experiencia y la información obtenidas en los Talleres de Educación Sexual y Género, realizados desde octubre/2011 hasta la actualidad en el marco del Proyecto de Extensión-UNQ denominado *De sexo sí se habla!*. Durante 2013, y con el objetivo de revisar y mejorar los resultados comenzamos a solicitar a los estudiantes cuáles son las preguntas que ellos querían formular acerca de cada uno de los principales temas que trabajamos. En esta ponencia se presentará el resultado de esta indagación, mostrando cuales son las principales preocupaciones e inquietudes de los/as adolescentes en torno a sexualidad y género, partiendo de la información que nos han suministrado un conjunto de 400 adolescentes, entre 13 y 17 años de edad. El objetivo específico que nos hemos planteado para abordar en esta ponencia es analizar cual es la función que cumplen estas preguntas a nivel de las relaciones de cuidado entre adultos y adolescentes, y cómo debemos posicionarnos, tanto nosotros como ellos, para sostener y acompañar a los adolescentes en estos procesos de educación sexual y de género.

Palabras clave

Educación sexual, Género, Sexualidad, Adolescencia

ABSTRACT

CARE RELATIONSHIPS AMONG ADULTS AND ADOLESCENTS, BETWEEN HOLDING AND AUTONOMY. HOW WE POSITION OURSELVES IN RELATION TO ADOLESCENTS' QUESTIONS ABOUT SEXUALITY, BODY AND GENDER

This paper is based on the experience and information obtained in sexual education and gender workshops, carried out from October/2011 to the present, within a University of Quilmes Community Project, denominated *Let speak about sex!* During 2013, and pursuing the objective of revising and improving our results, we began to request to the students, which were their questions in relation to each one of the main topics we work on. The result of this inquiry will be presented in this report, showing which are their main concerns and worries around sexuality and gender. Data are based on information provided by 400 adolescents, between 13 and 17 years old. The specific objective that we aim to reach in this report is to analyze which are the functions of these questions within the care relationship that develops among adults and adolescents, and how we should position ourselves, to hold and support adolescents in these processes of sexual and gender education.

Key words

Education, Gender, Sexuality, Adolescence

Los objetivos de este trabajo se incluyen dentro del proyecto de investigación *"Instituciones y Sujetos del Cuidado. Transformaciones actuales de las representaciones y prácticas en el campo de la salud, la educación y las familias"* que se desarrolla en UNQ desde 2007. Este trabajo se basa en la experiencia y la información obtenidas en los Talleres de Educación Sexual y Género, realizados desde octubre/2011 hasta la actualidad en el marco del Proyecto de Extensión-UNQ denominado *De sexo sí se habla!*. Un equipo de docentes y profesionales de UNQ llevamos adelante el mencionado proyecto de extensión con adolescentes de escuelas secundarias de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela. Estos talleres se incluyen dentro del Programa nacional de *Educación Sexual Integral*, creado por la Ley Nacional 26150 (2006). La metodología que utilizamos para llevar adelante nuestra propuesta de extensión es eminentemente activa y participativa, favoreciendo la expresión de las ideas previas del alumnado, su reflexión, comparación y crítica (Morgade y Alonso, 2008). Los contenidos fundamentales que trabajamos en los talleres de sexualidad y género son: 1) Estereotipos de género; 2) Mitos y creencias sobre la sexualidad; 3) Iniciación sexual; 4) Genitalidad; 5) Métodos anticonceptivos; 6) Enfermedades de transmisión sexual, VIH y Sida; 7) Diversidad sexual y diversidad de género; 8) Discriminación, violencia de género y trata; 9) Paternidad y maternidad responsable y embarazo adolescente.

Durante el año 2013, y con el objetivo de revisar y mejorar los resultados que hemos ido alcanzando en el desarrollo de nuestro proyecto, comenzamos a solicitar a los estudiantes cuáles son las preguntas que ellos querían formular acerca de cada uno de los principales temas que trabajamos, para tratar de responderlas a lo largo de los talleres. Siguiendo la propuesta de Goldstein y Glejzer (2008), nos pareció importante realizar dicha indagación para chequear la validez y la vigencia de los contenidos inicialmente seleccionados para realizar nuestro dispositivo de Educación Sexual y de Género, para luego, de ser necesario, ratificar o reorientar las temáticas, los contenidos, metodología y técnicas que ponemos en juego actualmente en nuestros talleres. En esta ponencia se presentará el resultado de esta indagación, mostrando cuales son las principales preocupaciones e inquietudes de los/as adolescentes en torno a sexualidad y género, partiendo de la información que nos han suministrado un conjunto de 400 adolescentes, entre 13 y 17 años de edad. El objetivo específico y puntual que nos hemos planteado para abordar en esta ponencia es analizar cual es la función que cumplen estas preguntas a nivel de las relaciones de cuidado entre adultos y adolescentes, como debemos posicionarnos, tanto nosotros como ellos, para sostener y acompañar a los adolescentes en estos procesos de educación sexual y de género.

ro que juntos transitamos.

Para plantearles la consigna y que formularan sus preguntas, les presentamos, antes de abordar cada temática del taller, un Power Point con un conjunto de entre 5 y 10 preguntas modelo, formuladas sobre la temática que estábamos por abordar a continuación en el taller. A partir de estas preguntas modelo, los estudiantes de cada curso, distribuidos en grupos pequeños, entre 3 y 6 personas, nos escribían en hojas donde ya estaban las consignas impresas. Las consignas que se presentaban impresas en las hojas, para todos los temas, eran las mismas: "¿Cuales son las preguntas que nos harías sobre estos temas? ¿qué preguntas te gustaría que pudiéramos responder en este taller? Escribí a continuación las preguntas que vos querés que se respondan en este taller:". Es decir que mientras ellos veían la diapositiva del Power Point, tenían que ir planteando y escribiendo en la hojita las preguntas que le solicitaba la consigna. Se recopilaron mas de 300 preguntas, una selección de las cuales se presenta a continuación, agrupadas en las categorías que emergieron del análisis cualitativo de contenido realizado.

Sexualidad

1) ¿Por qué te agarran ganas de hacer sexo? 2) ¿Cómo se disfruta mejor? Con preservativo o sin preservativo? 3) ¿Por qué los hombres se juntan con las mujeres? 4) ¿La sexualidad existe solo cuando choca el pene con la vagina? 5) ¿Por qué no se cuidan y hacen la sexualidad sin preservativo? 6) ¿Existen personas que tienen relaciones con los animales? 7) ¿Es bueno masturbarse por 15 días?

Hay una pregunta por el origen del deseo sexual. Hay otra pregunta por las distintas posibilidades de la sexualidad humana. También se preguntan por la intensidad del placer y por el riesgo, es decir, cuál es el motivo de la falta de cuidado. Nos resulta llamativo que las cuestiones fundamentales que indagan estas preguntas han sido abordadas de manera muy similar por muchos autores del campo del psicoanálisis, teoría que se ha dedicado especialmente al campo de la sexualidad humana.

Iniciación sexual

1) ¿A qué edad puede tener su primera vez una mujer? 2) ¿Cómo debo actuar en mi primera relación sexual? 3) ¿Es verdad que hay que tener mas de quince para tener relaciones sexuales? 4) ¿Cómo hay que tratar a una chica en la primera vez? 5) ¿A la mujer le duele la primera vez? 6) ¿Por qué la primera vez sangra? 7) La primera vez de una mujer, en el sexo anal, ¿siempre duele? 8) La primera vez que una mujer tiene relaciones, ¿siempre sangra?

Hay una preocupación marcada por la primera vez en la mujer, si le va a doler, cuales son las consecuencias que va a tener que enfrentar. Hay preocupación y ansiedad acerca de cómo se debe actuar, estar a la altura de las circunstancias. Parece haber dos versiones diferentes acerca de la iniciación sexual, la que corresponde a los varones, enlazada con saber hacer, virilidad, potencia. Y la que corresponde a las mujeres, asociada al dolor, a las consecuencias que deberá afrontar, a la pérdida de la virginidad.

Diferencia sexual con el otro

1) ¿Por qué se excita una mujer cuando le hacen sexo oral? 2) ¿Qué causa la masturbación en una mujer? Y en un hombre? 3) ¿Quiénes se masturban mas: los hombres o las mujeres? 4) ¿Cuanto dura un hombre teniendo sexo? 5) ¿El hombre puede seguir mandando espermia después de los 60?

Hay preguntas acerca de la diferencia con el cuerpo y la sexualidad del otro, acerca de cómo disfruta sexualmente el otro, cual es el

goce, el sufrimiento que padece el otro. Hay preguntas acerca de la sexualidad en los adultos, probablemente los padres de los adolescentes, ya que la sexualidad de estos es un tema tabú para ellos. La sexualidad del otro esta planteada como un enigma, algo que genera inquietud, pero que a la vez resulta una pregunta imprescindible para mantener el deseo. La búsqueda del encuentro con el otro, muestra que hay algo de lo que el sujeto carece, el objeto sexual del sujeto humano se constituye a partir de una falta, no hay un objeto sexual prefijado para el ser humano, no es posible manejarse con un saber dado de antemano, no se trata de necesidad sino de deseo. La sexualidad va a ser diferente para cada sujeto en particular. La irrupción pulsional de la pubertad, las transformaciones del proceso adolescente requieren que el sujeto pueda armar nuevas preguntas y nuevas respuestas (Seles, 2008).

Relaciones afectivas

1) Me gusta una chica que tiene novio y no sé qué hacer, ¿qué le digo a ella y a mi amigo? 2) ¿Cómo hacemos para que el chico que tiene relaciones conmigo no me deje? 3) ¿Qué le puedo decir a una chica que gusta de mí pero yo no? 4) ¿Hay otra forma de darse cariño que no sea a través de la relación sexual? 5) Cuando pasa una chica se me paraliza el corazón... 6) Gusto de una chica y no se si decirse-lo... 7) ¿Qué hago cuando un compañero gusta de mí y yo no de él? 8) ¿Qué hay que hacer cuando tu novio te pide tener relaciones? Y vos no estás preparada?

El encuentro afectivo despierta una serie de inquietudes y ansiedades acerca de la no concordancia de deseos e intereses. El otro puede no coincidir con los deseos sexuales propios. El deseo sexual hacia un otro puede no transformarse en un lazo amoroso mas permanente. El lazo amoroso permanente puede no estar acompañado de un intercambio sexual. Aparentemente los varones serían sexualmente más demandantes que las mujeres. En la mayoría de las preguntas se vislumbra cierta preocupación o inquietud por la disociación entre una corriente afectiva tierna o romántica frente a la urgencia de lo sexual.

Genitalidad y relación con el propio cuerpo I

1) ¿Qué es el pene? 2) ¿Por qué el pene cuando está erecto se pone mas oscuro? 3) ¿Por qué a algunos hombres se les para hacia el costado? 4) ¿Es verdad que los hombres tienen que hacerse controles en los genitales? Por qué?

Las preguntas señalan el descubrimiento de los cambios puberales en el propio cuerpo y en el cuerpo del sexo masculino. La metamorfosis de la pubertad y sus repercusiones en el psiquismo suscitan muchas veces sensaciones de extrañamiento, como si las transformaciones no fueran parte del propio cuerpo (Grassi, 2009) (Aloisio, 2008). Las preguntas dan cuenta del proceso que deben hacer los adolescentes de reidentificación con la nueva imagen que les devuelve el otro, lo cual implica el duelo y la pérdida del cuerpo infantil.

Genitalidad y relación con el propio cuerpo II

1) ¿Qué es la vagina? 2) Si una chica se toca, ¿pierde su virginidad? 3) ¿Cómo se forma el flujo de las mujeres? 4) ¿Cuánto dura el flujo vaginal? 5) ¿Qué es la menstruación? 6) ¿Por qué a algunas chicas les viene la menstruación de muy chicas? 7) ¿Por qué a las mujeres se les hincha la panza cuando toman pastillas anticonceptivas? 8) Si estás embarazada, y seguís tomando anticonceptivos, ¿te viene igual? 9) ¿Dónde se encuentra el Punto G? 10) ¿Qué es el punto G? ¿dónde se encuentra? 11) Yo sé lo que es la menstruación porque mi mamá me lo explicó, pero me quiero asegurar ¿qué es? 12) ¿Cuándo hay que consultar a la ginecóloga por primera vez?

Las preguntas señalan el descubrimiento de los cambios puberales en el propio cuerpo y en el cuerpo del sexo femenino. En el caso de las púberes y adolescentes se da el reconocimiento de los cambios externos pero se acentúa la preocupación por lo interno del cuerpo, los contenidos, los fluidos que salen del mismo, los diferentes estados que pueden presentarse. También hay preocupación acerca de la pérdida de la virginidad. Al mismo tiempo que hay acatamiento de los mandatos culturales, hay también desconfianza de los mensajes que los adultos les transmiten. Búsqueda de nuevos referentes, mas allá de los referentes paternos, los cuales no resultan suficientemente válidos, o generan incomodidad por los tabúes relacionados con la prohibición del incesto.

Genitalidad y relación con el propio cuerpo III

1) *¿Qué pasa si tenés relaciones cuando estás indispueta? 2) El pre-seminal, ¿te deja embarazada? 3) ¿Las mujeres, cuando sabemos que tenemos un orgasmo? 4) ¿Si tenés muchas relaciones, hasta cuanto se te agranda la vagina? 5) ¿Las mujeres tienen relaciones por otro lado que no sea la vagina? 6) ¿Siempre acabás en un coito? 7) ¿Se puede tener sexo estando embarazada? 8) ¿Es verdad que tener sexo te rejuvenece? La piel se te va a volver más joven? 9) ¿Es bueno masturbarse por 15 días?*

Las preguntas señalan el descubrimiento de los cambios puberales en el propio cuerpo y en el cuerpo del otro género, a partir de la situación del encuentro sexual. Aparece la pregunta por cuales son las situaciones y momentos "normales", y cuales son las situaciones y los momentos indebidos, desviados, excesivos, alejados de esta supuesta normalidad. Aparece la sexualidad como algo pecaminoso, transgresor y al mismo tiempo deseado. Se muestran las tensiones entre las consecuencias negativas y desvalorizantes de la sexualidad, así como las ventajas y conveniencias de la misma (por ej. rejuvenecimiento).

Métodos anticonceptivos

1) *¿Qué son los métodos anticonceptivos? para qué se usan? 2) ¿Cuáles son los métodos anticonceptivos? 3) ¿Cuántos chicos de nuestra edad saben ponerse condón? 4) ¿Qué es lo que genera en la mujer la pastilla del día después? 5) ¿Es verdad que te pueden transmitir enfermedades si tenés relaciones sin preservativo? 6) ¿Qué es mas beneficioso: que el hombre use preservativo o que la mujer use preservativo? 7) Si tengo relaciones en mi ciclo menstrual, y no uso preservativo, ¿hay riesgo de quedar embarazada? 8) ¿Las pastillas anticonceptivas son seguras cuando tenés relaciones sexuales sin preservativo? 9) ¿Son seguros todos los anticonceptivos? 10) ¿Qué síntomas causan las pastillas anticonceptivas? 11) ¿Qué es la Anticoncepción Hormonal de Emergencia? 12) ¿Cómo se debe utilizar la pastilla del día después? 13) ¿Qué le puede pasar a la mujer si la toma muy seguido? 14) ¿Cuál es la manera más efectiva para cuidarse? Pastillas anticonceptivas o condones? 15) ¿Siempre es efectiva la pastilla del día después? 16) Las "pastillas de un día después" ¿a las cuántas horas de tener sexo se toman? 17) Si tenés sexo por primera vez, y no usás preservativo, ¿podés quedar embarazada? 18) ¿Cuáles son los métodos anticonceptivos para el hombre? Y para la mujer? 19) ¿Cómo se coloca el preservativo? 20) ¿Se puede romper el preservativo? 21) ¿En qué fecha la mujer quedaría embarazada? 22) De todos los métodos anticonceptivos, ¿cual es el mejor? 23) ¿Qué ventaja tiene el DIU? 24) ¿Qué es lo malo de tomar la píldora? 25) ¿Cuál es el método 100% seguro? 26) ¿Qué pasa cuando se rompe el preservativo adentro de la mujer?*

En esta categoría hay preguntas más relacionadas con cuestiones prácticas, que reclaman instrucciones urgentes, y otras preguntas

mas acerca de las elecciones de métodos anticonceptivos (MA) y sus consecuencias. Probablemente los adolescentes no han recibido aún suficiente información de adultos acerca de estos temas. Para los adolescentes, hablar de MA apunta más a evitar el embarazo, el problema es que ésta denominación no alude a la prevención de contagio de ETS (solo una pregunta se orienta hacia esto), descuidan este aspecto preventivo que tendrían los preservativos, que son el método de anticoncepción más utilizado. También hay varias preguntas que comparan los métodos anticonceptivos entre sí. Hay varias preguntas por el riesgo de falla que tienen los MA. Hay varias preguntas sobre los efectos negativos que pueden acarrear los MA. Hay algunas preguntas por las consecuencias de no usar los MA. Hay preguntas por los márgenes de riesgo que ellos pueden llegar a transitar si no los usan.

El acceso a la posibilidad de tener relaciones sexuales y a tomar medidas de prevención sitúa a los adolescentes frente a las decisiones y consecuencias posibles de sus actos, cuáles son los riesgos, cuáles son los límites, cuáles son las transgresiones que pueden transitar. Este margen de experimentación les permite ensayar formas de abandonar el lugar infantil de objeto, miembro del grupo endogámico, para pasar a ser sujetos, en el camino hacia lo exogámico. Es probable que no todos los adolescentes se expongan a riesgos graves e inminentes, sin embargo, para muchos de ellos, el hecho de especular, calcular los niveles de riesgo a los que se pueden exponer seguramente les resulta algo atractivo. El desafío, el borde, el peligro, la omnipotencia, suelen ser todas características propias del pasaje por la adolescencia.

Hay preguntas que diferencian entre los riesgos y las consecuencias que tiene el uso de los MA para varones y mujeres. Se expresa con mucho acento una preocupación muy importante hacia los riesgos y consecuencias que pueden suscitarse en relación al cuerpo de la mujer, al embarazo imprevisto en la mujer. Queda implícito que los varones tienen menor grado de riesgo, o asumen menor grado de implicancia y responsabilidad acerca de las consecuencias que pueden acarrear las fallas en los MA.

SIDA y VIH

1) *¿Cómo se produce el VIH? 2) ¿Hay algún síntoma para saber si tenés SIDA? 3) ¿Cómo se previene el SIDA? 4) ¿Desde qué edad podés contraer el SIDA? 4) ¿El SIDA es crónico o tiene cura? 5) ¿Se puede controlar el SIDA? 6) ¿Cómo te das cuenta que tenés SIDA? 7) ¿El VIH es lo mismo que el SIDA? 8) ¿Qué significa VIH? 9) ¿Es muy fuerte la enfermedad del SIDA y VIH? 10) ¿Qué síntomas te agarran con el VIH-SIDA? 11) ¿Hay medicamentos para el VIH-SIDA? 12) ¿Cuales son los diferentes tipos de contagio del SIDA? 13) ¿En qué afecta el SIDA? Ocurre algún cambio en la vida de la persona? 14) ¿El sida se puede curar? 15) ¿Si tenés SIDA y tenés un hijo, es probable que tenga SIDA? 16) ¿Cuándo y dónde se produce el SIDA? 17) ¿Aparte del sexo, de qué otra manera podemos contagiarnos el SIDA? 18) ¿Si una mujer tiene sida, y usás preservativo, te puede contagiar? Y si se pincha el preservativo? 19) ¿Cómo se transmite el VIH y el SIDA? 20) ¿Qué pasa si un hombre tiene SIDA y la novia no sabe nada y la deja embarazada? El bebé puede llegar a contagiarse? 21) ¿Qué puede llegar a pasar si una mujer tiene SIDA, y un hombre la viola? Ese hombre puede llegar a contagiarse del SIDA?*

Las preguntas sobre VIH-SIDA muestran un alto nivel de desconocimiento sobre este tema, a pesar de que los estudiantes han recibido información a lo largo de los distintos niveles educativos. Las preguntas indagan los siguientes aspectos: fuentes de contagio; detección de los síntomas; qué tipo de enfermedad es (terminal, crónica, curable, etc.); fisiología de la enfermedad; transmisión del

virus a los hijos; tratamientos posibles; ocultamiento de la enfermedad en los varones y en la mujer a sus posibles parejas sexuales. Podemos pensar que este nivel de desconocimiento se relaciona con los fantasmas y/o las consecuencias reales que esta enfermedad suele convocar, es decir, la propia muerte. La posibilidad de llegar a morir por causa de esta enfermedad suele generar la represión del tema o la desmentida de las implicancias que el HIV/SIDA genera. En la medida que los riesgos se desmienten no parece imprescindible cuidarse, y se abre el campo a la especulación con los riesgos. Muchos adolescentes coquetean o fantasean con la posibilidad de la propia muerte, al mismo tiempo que la desmienten de una manera absoluta y omnipotente, ya que ellos sienten que van a ser capaces de esquivarla o porque corresponde a etapas de la vida muy lejanas para ellos.

Otras ETS - enfermedades de transmisión sexual

1) ¿Hay otras enfermedades que se pueden contraer sexualmente aparte del SIDA? 2) ¿Qué es la gonorrea y en qué afecta? 3) ¿Cuales son las enfermedades de transmisión sexual? 4) ¿Es verdad que se puede contagiar Hepatitis B teniendo relaciones? 5) ¿Qué puede pasar después de tener relaciones sexuales sin protección? ¿Qué tipo de enfermedad se puede contraer? 6) ¿Un beso te transmite algunas enfermedades?

Las preguntas sobre ETS muestran en general un alto nivel de desconocimiento sobre este tema. Algunas de las preguntas ponen en juego opciones que especulan entre la posibilidad de afrontar un riesgo o la posibilidad de cuidarse. La sexualidad pone en juego decisiones más autónomas de parte del sujeto, para llegar a alcanzar una sexualidad cercana al deseo y a lo placentero, es necesario reconocer los riesgos, saber como cuidarse, pero no sólo eso, hay que tener internalizado un vínculo de cuidado con el propio cuerpo y con el propio yo. Esto supone la incorporación de los límites que son transmitidos por los adultos, los padres o los docentes, así como la existencia de vínculos afectivos primarios que posibiliten ofrecer un soporte tierno para el niño o el adolescente (Chardón y Scarímbolo, 2011). La instalación de la ley, de la prohibición, posibilita la renuncia a lo pulsional y a la actuación de la violencia. Por otra parte, para que el cuidado se vehicule desde el coordinador es necesaria la función de la ternura con miramiento (Ulloa, 2011), para que puedan desarrollar la relación y las conductas de cuidado consigo mismos, y con los otros.

La posibilidad de formular estas preguntas a los coordinadores de los talleres implica la formulación de una demanda de información y de ayuda. El hecho de sostener este espacio, y de ofrecer algunas reflexiones y respuestas posibles a estas preguntas, es un trabajo fundamental del coordinador de cada taller (Gosende, Scarímbolo y Ferreyra, 2013). Este ofrece nuevas significaciones por las que podrán circular los adolescentes y su sexualidad, así como un lugar libidinizado para el adolescente, en el marco de la relación de cuidado que se genera en los talleres, y que constituye un sostén afectivo y simbólico (Aulagnier, 1977).

Conclusiones

Analizando las preguntas y la categorización encontradas, observamos lo siguiente:

- 1) Las categorías que nosotros encontramos coinciden en gran parte con las categorías que otros investigadores ya habían detectado al estudiar las temáticas, dudas y preguntas que los adolescentes formulan cuando quieren saber sobre sexualidad y género. (Goldstein y Glejzer, 2011, 2008, 2007, 2006).
- 2) Sorprende el grado de centralidad y profundidad que tienen estas

preguntas, muchas de ellas abordan los temas partiendo de cierta información parcial que han recibido y fundamentalmente desde un alto grado de desconocimiento o desinformación. Nos parece algo sospechoso, y paradójico, ya que en estas épocas los adolescentes tienen amplias facilidades de acceso a la información. Imaginamos en principio que este desconocimiento debe tener cierta función resistencial. Muchas preguntas traslucen cierta ingenuidad, cierta ausencia de prejuicios y tabúes, lo cual lleva a que las preguntas tengan un alto nivel de profundidad, indagando e implícitamente cuestionando, determinaciones morales, psíquicas y sociales establecidas como normales o naturalizadas.

3) Las preguntas que formulan los adolescentes sobre sexualidad y género, podrían ser respondidas mas o menos satisfactoriamente por parte de un adulto, sin embargo, lograr una respuesta aceptable de parte de un adolescente es algo mucho mas difícil o improbable. La sexualidad humana se constituye en dos tiempos, un tiempo infantil marcado por el Complejo de Edipo, y un segundo tiempo que se inicia con la metamorfosis de la pubertad (Freud, 1905). Aquí se produce una crisis a partir de las transformaciones en el cuerpo, la etapa de la adolescencia suele ser de mucha desestabilización, cuestionamiento, rebeldía y conflicto, muchas realidades se deben criticar y reaprender otra vez. Es muy probable que detrás de cada pregunta haya un estado psíquico de inestabilidad y angustia que requiere ser tramitado. Los adolescentes necesitan reconstruir nuevamente sus realidades corporales, sexuales y vinculares, dejando atrás tanto el cuerpo, la sexualidad y los vínculos que sostenían en su infancia. El propio sujeto debe ir ensayando, sin un plan prefijado por la especie, la posibilidad del encuentro con un partenaire sexual, con un nuevo régimen de goce (Tizio, 2008). Según Stevens (2011) "la adolescencia es un síntoma de la pubertad", la adolescencia es el proceso singular que hace cada sujeto para elaborar las transformaciones reales y esenciales que atraviesa el cuerpo en la etapa de la pubertad. La pubertad y la adolescencia temprana suelen ser momentos donde los sujetos aún no se sienten preparados para esta búsqueda de conocimientos que pueden confrontarlos con la propia castración y la falta. Este proceso requiere salir de la etapa de latencia, abandonar los ideales identificatorios de la infancia, para construir la identificación con los ideales de su sexo/género (Seldes, 2008). Esto será lo que lleve al sujeto a la búsqueda de un partenaire sexual, un otro que le permita poner en juego su deseo y sus afectos, más allá de los objetos parentales, reelaborando los vínculos edípicos. Animarse a hablar sobre sexualidad, tanto para nosotros los coordinadores como para ellos, los adolescentes, resulta movilizador, convoca a nuestras vivencias previas, a nuestra propia historia en relación a la sexualidad, a nuestra sexualidad infantil, nuestro vínculos primarios, con padres y hermanos, etc. Temores, angustias, incertidumbres, ansiedades, se reactivan cuando las preguntas acerca de la sexualidad y el género se plantean.

4) Muchas de estas preguntas pueden ser consideradas como parte de unas "Teorías Sexuales de la Pubertad/Adolescencia", en la medida en que el material del cual están constituidas proviene fundamentalmente de deseos, fantasías, o formaciones imaginarias, y seguramente tienen su fundamento en las propias Teorías Sexuales Infantiles (Freud, 1905, 1908, 1923), que representan y a la vez ocultan partes de la realidad que aún no pueden ser asumidas, ya que los sujetos no tienen los recursos vivenciales para significar de una manera no infantil, más adulta, las realidades ligadas a la sexualidad y al género (Tizio, 2008).

5) Durante los talleres, al ir recibiendo las preguntas que cada grupo nos iba planteando, nuestra intención inicial fue tratar de ir respondiéndolas a lo largo del desarrollo del taller. Tratamos de ha-

cerlo con muchas de ellas, pero no resultaba fácil, no había una sola respuesta. Cada pregunta podía tener diversas interpretaciones, así como varias capas de profundización, que podían demandar un planteo muy extenso y complejo de las distintas cuestiones que estaban siendo preguntadas. Es más, en varias oportunidades era necesario ejemplificar cada afirmación o argumentación nuestra, porque en cada respuesta que nosotros dábamos estaba implicado todo el recorrido previo que el coordinador había hecho en su propia experiencia singular. Esto nos lleva a pensar que lo más importante no es responder a las preguntas, sino el hecho de escuchar a los adolescentes, dando la posibilidad que ellos indaguen y se cuestionen acerca de estos temas. Y también es fundamental generar un espacio de sostén y cuidado en el marco de vínculos entre adultos y adolescentes. Se trata de ofrecer un espacio de acompañamiento donde ellos puedan desplegar, analizar y problematizar estas preguntas, poniendo en palabras sus experiencias, dudas, sentimientos, miedos, conflictos y deseos, para permitir la constitución de una identidad sexual más adulta.

6) Por otro lado vimos que era necesario discriminar entre las preguntas que requerían información precisa y clara, como por ejemplo: "El pre-seminal, ¿te deja embarazada?", y otras preguntas que aluden al tránsito más singular que cada adolescente necesita plantearse, pensar y experimentar, que no tiene respuestas unívocas ni predeterminadas, en el que solo puede ser acompañado parcialmente por los adultos. Algunos ejemplos de este tipo de preguntas son: "¿Por qué no se cuidan y hacen la sexualidad sin preservativo? ¿Cómo hacemos para que el chico que tiene relaciones conmigo no me deje?" De acuerdo a Tizio (2008) el reconocimiento y el acompañamiento de los adultos resulta vital para que exista una función educativa, socializadora en un sentido amplio, que pueda significar una cierta regulación de lo pulsional y hacer avanzar las capacidades mentales. Winnicott (1971) propone el concepto de Holding, para definir la capacidad del adulto para sostener y contener emocionalmente al niño, frente a los diferentes estados que puede atravesar su afectividad y su impulsividad. Acompañar significa que el adulto se ubique como tal para sostener un lugar posible para la pregunta que los adolescentes aún no pueden formular.

7) Finalmente, consideramos que la educación sexual y de género, abordadas de manera articulada e integral, son un aporte fundamental a la formación integral de los estudiantes secundarios. Deben ser planteadas como un espacio para conocer el propio cuerpo y explorarlo, para reflexionar sobre las propias prácticas y emociones, para aceptar al otro en sus legítimas diferencias, y respetarlo en su ser y en sus deseos. La educación sexual para los jóvenes adolescentes no debe ser pensada como una capacitación más. Implica proponer e implementar un dispositivo que permita constituir la propia identidad sexual, poniendo en juego prejuicios, temores, fantasías, deseos propios y de los otros. Redefinir nuestro trabajo partiendo desde las preguntas de los adolescentes, nos permite desarrollar distintas estrategias y un nuevo posicionamiento para acompañarlos en este momento de cambios y de crecimiento.

BIBLIOGRAFIA

Aulagnier, P. (1977) La violencia de la interpretación. Amorrortu editores, Bs. As.

Chardón, M.C. y Scarímbolo, G. (2011) "En busca de nuevas categorías para pensar en salud. El cuidado y sus Transformaciones" ISBN 978-987-558-235.4, CD Curso de Postgrado organizado por el gobierno de la CABA y la UNQ "Salud Pública, Prácticas Integrales de Cuidado y su construcción social"

Freud, S. (1905) Tres ensayos de Teoría Sexual. Obras Completas, Amorrortu Eds, Tomo VII.

Freud, S. (1908) Sobre las teorías sexuales infantiles. Obras Completas, Amorrortu Eds, Tomo IX

Freud, S. (1923) La organización genital infantil (Una interpolación en la teoría de la sexualidad) Obras Completas, Amorrortu Ediciones, Tomo XIX.

Goldstein, B. y Glejzer, C. (2011) Sexualidad. Padres e Hijos. Editorial Albatros, Buenos Aires.

Goldstein, B. y Glejzer, C. (2008) Las preguntas de los y las adolescentes. Comenzar por escuchar, en "Cuerpos y Sexualidades en la Escuela", comp. G. Morgade y G. Alonso, Edit. Paidós, Buenos Aires

Goldstein, B. y Glejzer, C. (2006) ¿Qué preguntan sobre sexo los y las adolescentes? Revista Novedades Educativas. Año 18, N° 184, pp 82-86., Buenos Aires-México

Goldstein, B. y Glejzer, C. (2007) Adolescencia y Salud. Editorial Puerto de Palos, Buenos Aires

Gosende, E., Scarímbolo G. y Ferreyra, M. (2013) "Vínculos de cuidado en procesos de educación sexual con adolescentes de escuelas medias. Resultados alcanzados y conceptualización teórica" Memorias de las XX Jornadas de Investigación, 9° Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, ISSN 1667-6750 <http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf>

Ley Nacional de Educación N°26.206 (2006) Disponible en:

Morgade, G. y Alonso, G. (2008) Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Morgade Graciela, Alonso Graciela (2008) (compiladoras) "Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia". Paidós. Buenos Aires.

Stevens, A. (2011) "La clínica de la infancia y la adolescencia", Colección Grulla

Ulloa, F. (2011) La novela clínica psicoanalítica. Historial de una Práctica". Bs. As Edit. Paidós

Winnicott, D. (1971) Realidad y Juego. Edit. Granica, Argentina

INTERVENCIONES DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: ENTRE LA HABILITACIÓN DE LOS SUJETOS Y LA CREACIÓN DE CONDICIONES INSTITUCIONALES

Greco, María Beatriz

Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo constituye un proyecto de investigación, en vías de aprobación, que se propone abordar las intervenciones con un sentido institucional que realizan los equipos de orientación escolar en las jurisdicciones de Río Negro y Buenos Aires. Según investigaciones realizadas prevalece en el sistema educativo, en general, un tipo de intervención que responde a demandas individualizadoras de los problemas, desde una mirada reduccionista de la situación escolar. Asimismo, la desarticulación con otras instancias y/o equipos de trabajo, la indefinición del objeto de intervención, el desborde en las posibilidades de responder a las demandas, entre otras cuestiones, dificultan la apertura de nuevos campos de intervención que acompañen las necesarias transformaciones del sistema educativo. No obstante, numerosas iniciativas en marcha, en las jurisdicciones seleccionadas, dan cuenta de la intencionalidad de construir intervenciones que, lejos de reducir el problema al individuo mediante operaciones patologizadoras, logren abordar a las instituciones educativas y generen nuevas condiciones institucionales garantes del derecho a la educación de todos. Se busca ampliar la exploración y el conocimiento de las configuraciones de intervención ante situaciones problemáticas, a partir de experiencias de equipos de orientación, que se llevan a cabo mediante dispositivos acordes a las transformaciones institucionales contemporáneas en educación.

Palabras clave

Equipos de Orientación Escolar, Intervención institucional, Nuevas institucionalidades

ABSTRACT

INTERVENTIONS SCHOOL COUNSELING TEAMS: BETWEEN ENABLING OF THE SUBJECTS AND THE CREATION OF INSTITUTIONAL CONDITIONS
This paper presents a future research project which aims to address interventions with an institutional sense, that perform school counseling teams in Río Negro and Bs.As. Previously research has shown that there is a tendency to directly answer the demands from different stakeholders of the education system from a reductionist perspective of the school situation. Also the break with other agencies and / or teams, the uncertainty of the object of intervention, the overflow into the possibilities of giving minimal answers to the demands, among other problematic issues, do not allow the opening of new fields of action to accompany the necessary changes in the educational system. However, many initiatives, realize the intent to build interventions that far from reducing the problem to the individual by pathological operations, addressing achieve educational institutions and create new institutional to guarantee the right to education. This project aims to extend the configuration of the problem situation enabling new potential interventions that are appropriate to the space-time coordinates and address non reductionist looks on the subjects and / or the school situation.

Key words

Counseling School Teams, institutional intervention, New educational institutions

Los equipos de orientación escolar, conformados por profesionales provenientes de diversas disciplinas que trabajan en el ámbito educativo: psicología, psicopedagogía, trabajo social, sociología, pedagogía, etc. desempeñan un trabajo múltiple y diversificado interviniendo, en general, a partir de la solicitud de quienes cotidianamente llevan adelante la labor de enseñar y dirigir las instituciones educativas de diferentes niveles y modalidades.

Las condiciones de época actuales, signadas por fuertes cambios políticos, sociales, subjetivos e institucionales, con una escuela en transformación y receptora de diversas demandas y desafíos sociales, generan no sólo interrogantes habituales propios de una práctica compleja como es la de educar sino también inéditos para las escuelas, los docentes, los directivos y los mismos profesionales de los equipos. En diversos trabajos y documentos, la tarea de estos equipos se enuncia como el “hacer posible y materializar el derecho a la educación a partir del sostenimiento de las trayectorias educativas de todo niño, niña, adolescente o adulto” (MEN, 2010), enfatizando la dimensión institucional de las intervenciones en documentos de diversas jurisdicciones (por ejemplo: Río Negro, Córdoba, Formosa, entre otras) llevando adelante la “tarea de asesorar, acompañar y orientar a los adultos priorizando una herramienta princeps: la intervención institucional/ grupal/ interdisciplinaria” (Porto, Sánchez, 2011), o de “brindar atención y asesoramiento a los actores del sistema educativo, la prevención y promoción de problemáticas pedagógicas, sociales y de la salud que salen a la luz en el ámbito educativo” (Molina, 2012). Así, los interrogantes y desafíos que las condiciones de época generan, aparecen, en general, en documentos y bibliografía sobre la temática, como disparadores y posibilitadores de nuevos pensamientos, posicionamientos y prácticas profesionales en el ámbito de la educación con marcada tendencia a la intervención institucional.

En este sentido habilitante de nuevas prácticas, el documento del Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Orientación del Ministerio de Educación de la Nación afirma: “En línea con los requerimientos actuales, los equipos profesionales son convocados al espacio escolar para dilucidar y dar respuesta a problemáticas propias de las instituciones educativas contemporáneas, así como para colaborar en el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje. Se apela a sus miradas disciplinares -psicológicas, psicopedagógicas, sociológicas, propias del trabajo social, etc.- a fin de comprender a los sujetos y las organizaciones-instituciones tanto como sus complejas relaciones, sostener trayectorias, generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, ayudar a

construir nuevos lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar, en conjunto con otros, nuevas formas escolares, favorecer condiciones singulares en los sujetos para enseñar y aprender. La multiplicidad de tareas que los equipos de apoyo y orientación realizan, habla de su necesaria participación en los procesos educativos y escolares, en tiempos en que la escuela se transforma a la par de una sociedad que reconfigura sus relaciones, sus formas de encontrarse intergeneracionalmente, de recibir a las nuevas generaciones y de mirarse construyéndose a sí misma” (2010).

Este trabajo múltiple, en un sistema educativo que busca transformarse con dificultades, demoras y tensiones y que se percibe a sí mismo como receptor de problemáticas sociales adversas: violencia, empobrecimiento de la comunidad, carencia de sostén familiar de los/as alumnos/as, ruptura de un acuerdo tácito entre familia y escuela, etc., genera una fuerte demanda de intervención a los equipos de orientación concebidos como los depositarios de las “soluciones”, de una vez y para siempre, de los conflictos. Estas demandas se originan generalmente por las dificultades, consideradas individuales, de los/as alumnos/as expresadas, ya sea en sus capacidades de aprendizaje o en sus disposiciones para la convivencia democrática -no violenta- con otros/as, pares o adultos. Es decir, la demanda puntual, reducida al individuo y reduciéndolo en su identidad, es lo que prima (Beltran y otros, 2012; Molina, 2012; Matta, 2011; López Molina, 1988; Maldonado, 2004; Greco, 2006, entre otros).

La expectativa de resolución a corto plazo de los conflictos centrados en alumnos/as definidos por el déficit (Lus, 1995; Mehan, 2001, Baquero, 2000, 2002, Greco, 2007), desde la escuela y sus actores, ubica a los equipos de orientación en un lugar donde se deposita el supuesto ideal de una intervención individual, efectiva y concluyente que transforme al sujeto en problemas. Como contrapartida, históricamente, desde los inicios hasta la actualidad, los equipos de orientación han mostrado como tendencia ofrecer respuestas predominantemente individuales a problemáticas que no dejan de ser institucionales aunque emerjan en los sujetos o en entre ellos/as.

Dice Baquero (2000) al respecto que la acción del psicólogo en la escuela suele asumir un sesgo clínico individual, “focalizado casi en forma excluyente en el niño en dificultad (...) esta estrategia de intervención se ha sostenido sobre la base de un modelo médico, que orienta la misma intervención en orden a la presunción de patología o anormalidad en los ritmos o condiciones de aprendizaje o desarrollo de los sujetos, con poca sensibilidad a las dimensiones educativas del problema y al problema de las diferencias de tipo cultural, social, lingüístico, etc. de los alumnos” (2000).

Las investigaciones realizadas en torno al trabajo de los equipos de orientación en diferentes jurisdicciones, señalan que éste se halla atravesado por un conjunto de tensiones, dificultades, malestares y desacoples con las escuelas y el sistema educativo que se traduce en escaso reconocimiento, desarticulación con otras instancias y al interior del propio equipo, tendencia a la respuesta automática a las demandas, indefinición del objeto de intervención, desborde en las posibilidades de dar mínimas respuestas a las demandas, entre otras cuestiones problemáticas. (Matta, 2011, López Molina 1988; Luque y Mora 1999; Bertoldi, Porto, 2008; Almeida, 2000; Bertoldi, Enrico, 2011; Korinfeld, 2003; Brignone, 2010; Zelmanovich, 2003; Tizio, 2003).

Ante este estado actual del conocimiento sobre el tema, resulta relevante abordar los interrogantes abiertos en relación a las intervenciones posibles de los equipos en estos tiempos de transforma-

ción en un sistema educativo convocado a ampliarse, a diversificar modos de atravesar trayectorias, a sostener actos educativos variados y llamado a hacer -entre varios de sus actores- una escuela acorde con los actuales requerimientos políticos, sociales y subjetivos. Uno de esos interrogantes se centra en los modos de construcción de intervenciones de los equipos de orientación -siempre realizadas con otros de la escuela-, desde la corresponsabilidad mediante dispositivos que, lejos de reducir el problema al individuo mediante operaciones patologizadoras, aborden a las instituciones educativas y generen nuevas condiciones institucionales garantes del derecho a la educación.

Los objetivos del proyecto de investigación son:

1. Explorar, reunir y categorizar la diversidad de formas de intervención institucional así como de experiencias, recorridos, marcos teóricos, prácticas y modos de posicionamiento propios de los equipos de orientación de diferentes jurisdicciones, desplegados en un sentido institucional.
2. Definir los principales rasgos que configuran a las intervenciones que despliegan los equipos de orientación en el ámbito educativo, como intervenciones institucionales o generadoras de nueva institucionalidad.
3. Reconocer y conceptualizar los desplazamientos que se producen en prácticas y conceptualizaciones profesionales, a la hora de definir las intervenciones institucionales -cuando éstas son propuestas y realizadas-, a partir de las demandas individuales que las escuelas realizan a los equipos de orientación.
4. Analizar las configuraciones de dispositivos de intervención que habilitan a los equipos a partir de demandas individuales para generar intervenciones institucionales.
5. Analizar el vínculo entre las intervenciones institucionales de los equipos de orientación con las políticas educativas contemporáneas, nacionales y jurisdiccionales, a través de ejemplos paradigmáticos (como la articulación con la Res. CF 93/09 o la 174/12 que establecen nuevos modos de concebir las trayectorias educativas).

Las preguntas e hipótesis de la investigación son:

- ¿Cuáles son las condiciones y mediaciones que permiten configurar una intervención institucional para los equipos de orientación?
- ¿Qué tipo de dispositivos de intervención tienen mayor posibilidad de trabajar sobre la dimensión institucional de las situaciones escolares/educativas?
- ¿Qué tipo de procesos y movimientos pueden observarse en los itinerarios de intervención de los equipos desde las demandas iniciales a las acciones desplegadas institucionalmente?
- ¿Qué relación hay entre el modo de concebir la escuela como institución por parte de los equipos y el diseño e implementación de dispositivos de intervención institucional?
- ¿Cuál es la incidencia de las intervenciones institucionales de los equipos de orientación en la transformación de la escuela contemporánea en el marco de las actuales políticas educativas, sobretudo en relación a algunos casos paradigmáticos (Resoluciones referidas a las trayectorias educativas)?

Las hipótesis que dan fundamento a este proyecto de investigación implican una concepción política -en el sentido de transformadora y generadora de cambio social- del posicionamiento de los equipos de orientación en el sistema educativo.

Se considera así que, en tanto los equipos de orientación se conciben a sí mismos como profesionales inscriptos en un sistema educativo y sujetos responsables de la producción de cambios del mismo, sus modalidades de intervención requieren de un conjunto

de desplazamientos desde el paradigma médico-clínico-individual centrado en el déficit, para asumir una perspectiva institucional de intervención. Esta no abandona miradas y acciones atentas a los sujetos y su habilitación para enseñar y aprender en la escuela, sino que reubica a dichos sujetos en un conjunto de relaciones, en unidades de análisis ampliadas y complejizadas.

Una segunda hipótesis sostiene que la redefinición de las demandas por los individuos -generalmente alumnos/as-, que las instituciones escolares realizan a los equipos, puede llevarse a cabo por parte de éstos, siempre que se generen un conjunto de condiciones relativas a: la formación académica, inicial y/o continua de los profesionales, la profundización del trabajo interdisciplinario, la construcción de problemas de intervención diferenciados del motivo de la demanda, el recorte de objetos de intervención y la producción de dispositivos institucionales específicos co-construidos como tros actores del sistema educativo (supervisores, directivos, docentes, etc.) enmarcados en líneas políticas de intervención.

Algunos antecedentes sobre la temática

Los antecedentes se vinculan con el trabajo realizado por los integrantes como docentes de la cátedra de Psicología Educacional II (Baquero) de la Facultad de Psicología (UBA). Desde allí se han presentado trabajos conjuntos entre algunos de sus miembros desde 1999, contando con publicaciones relativas al tema del fracaso escolar en escuela media, los procesos de subjetivación de jóvenes en espacios educativos, la relación entre jóvenes y escuelas y fundamentalmente, la creación de condiciones habilitantes para la escuela media y los jóvenes como estudiantes del nivel, en tanto aspecto fundamental del rol del psicólogo educacional.

Tomando como eje la exploración y reflexión acerca de la generación de condiciones habilitantes para construir una escuela que reconozca, promueva el deseo de aprender y enseñar y haga lazo con los alumnos que recibe por parte de docentes y directivos en el marco de nuevas institucionalidades, es que surge el interés por profundizar el lugar de los equipos de orientación y sus intervenciones. Los cuestionamientos acerca del lugar de estos equipos en el sistema educativo, los malestares y desacoples entre equipos y escuelas conducen a interrogar sus múltiples causas y a explorar las condiciones de posibilidad de intervenciones de tipo institucional.

Desde los enfoques teóricos que interrogan las concepciones de sujeto individual, cerrado sobre sí, recortado de su contexto de pensamiento y acción e intercambio con otros (Baquero, 2000, 2002), así como desde los enfoques socioculturales, el giro contextualista en educación y las perspectivas psicoanalíticas y filosófico-políticas de la educación y la enseñanza (Baquero, 2000, 2002; Greco, 2007, 2012, Tizio, 2003, Ranciere, 2003 y otros) es posible proponer concepciones situadas, contextualizadas e historizantes de los sujetos que aprenden y enseñan, dirigen u orientan las instituciones. En este marco, cobra sentido la posibilidad de configurar y construir para los equipos de orientación, no ya intervenciones de tipo remedial y compensatorio, centradas en los déficits de los sujetos tanto en sus aprendizajes, en el caso de los alumnos, como en sus lugares de desempeño laboral, en el caso de los docentes, directivos y otros actores del sistema. Se abre, entonces, un conjunto de condiciones, sostenes y apoyos institucionales que habilitan las mismas posibilidades de intervención institucional.

La indagación en torno a la construcción de escenas, como campos de relaciones intersubjetivas inscriptas en las instituciones educativas donde se condensa un "mundo sensible" y pensable a la vez, permite investigar y generar tipos de análisis que articulan la teoría y la práctica de un modo horizontal, desjerarquizado, y de

mutua interpelación. De allí la posibilidad de pensar dispositivos de intervención institucional, alejando la exploración investigativa del riesgo aplicacionista y reduccionista a la hora de acercarse a los terrenos donde el equipo investiga e interactúa con otros actores institucionales.

Sobre esta problemática es que se inspiraron los trabajos de una integrante del equipo y de su directora merecedores del Premio Facultad de Psicología 2009 (Greco, 2009; Alegre, 2009) Esto es, hacer lugar a un pensamiento en psicología "fuera de sí", que se articule fuertemente con la acción y que resitúe escenas, cuerpos, palabras, textos.

Desde este enfoque se hace posible habilitar un modo de ver y de actuar en el campo educativo que reconfigura nuevas relaciones en el marco de nuevas institucionalidades, que abre a posibilidades aún no pensadas en el mismo acto que las hace presentes en algunas experiencias escolares contemporáneas.

Articulaciones esperadas

Las articulaciones esperadas para este proyecto consisten en la conceptualización, de modo sistemático, de las implicancias teóricas y prácticas de las intervenciones institucionales por parte de los equipos de orientación escolar. Es posible advertir, en este campo, que existen numerosas experiencias en las que los equipos avanzan y ensayan modalidades de intervención institucional que suponen interrogar sus propias maneras de concebir a los sujetos, a la escuela, al sistema educativo, así como a la propia formación profesional.

No obstante, estos avances permanecen en parte invisibilizados por diversas causas: dispersión de las acciones, escasa articulación con otros actores del sistema educativo, puesta en marcha de procesos y efectos institucionales que no son rápidamente constatables, etc. El presente proyecto colaborará en dar visibilidad a estos desplazamientos en las intervenciones, desde las demandas de tipo individual a la creación de nuevas condiciones institucionales mediante la intervención y sus dispositivos específicos.

Asimismo, pondrá en juego el recorte de diversos dispositivos que materializan estas intervenciones institucionales, en tanto mediadores entre discursos y prácticas que problematizan los modos usuales de trabajar en la escuela donde los equipos de orientación colaboran y orientan, como por ejemplo, la creación de legajos escolares grupales (Toscano, 2007), la conformación de instancias de convivencia escolar (Greco, 2004), la participación en líneas de terminalidad de la escolaridad primaria (Alegre, 2013), entre otras.

Los destinatarios de los resultados del presente proyecto serán los mismos integrantes de los equipos de orientación participantes o no en las instancias investigativas previstas y estudiantes de psicología. Se prevén, tanto en el marco del presente proyecto como en acciones diversas que los integrantes del equipo llevan adelante (en proyectos de extensión así como en el dictado de la materia Psicología Educacional de la Facultad de Psicología, UBA) organizar espacios de encuentro, intercambio de experiencias, ateneos de análisis de casos, etc. donde dar a conocer los resultados del proyecto.

BIBLIOGRAFIA

- Alegre, S. Aportes al trabajo en líneas de terminalidad de la escuela primaria. Documento en elaboración. 2013.
- Alegre, S. El escenario educativo y su complejidad. Premio Facultad de Psicología 2009.
- Almeida, S. "Síntomas do mal-estar na educação: subjetividade e laço social." En: Anais do II Colóquio do Lugar de Vida / LEPSI, USP. São Paulo. 2000.
- Baquero, R. "Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual", en Boggino N, Avendaño F. (comps.) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario. Ed. Homo Sapiens. 2000.
- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En Perfiles educativos. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Beltrán, M.; Iparraguirre, A.; Castaño, M.; Fornasari, M.; Gutierrez, V. El proceso de construcción de la identidad profesional en prácticas pre-profesionales. Algunos sentidos construidos por alumnos de Psicología del Contexto Educativo. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 2012, Vol. 1, N°1, 424-434
- Bertoldi, S.; Porto, MC. "La asistencia técnica en el nivel medio del sistema educativo rionegrino: marchas y contramarchas". Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año X • N° 5, 2008. Pp. 1-1. Argentina.
- Bertoldi, S.; Enrico, L. "Momentos de aparición, (des) aparición y (re) aparición de la intervención interdisciplinaria en los equipos técnicos-profesionales del sistema educativo. El caso de la asistencia técnica en la provincia de Río Negro". Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año XIII • N° 7, 2011.
- Brignoni, S. "Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto" En: Clase 19: Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO Argentina. 2010.
- Greco, M.B. El espacio político: democracia y autoridad. Acerca de una transmisión igualitaria, en diálogo con Jacques Rancière. Buenos Aires, Ed. Prometeo. 2012.
- Greco, M.B. Emancipación, educación, autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires, Ed. Noveduc. 2012.
- Greco, M.B. "Una psicología fuera de sí". En Premio de Psicología. Facultad de Psicología. UBA. 2009.
- Greco, M.B. La autoridad (pedagógica) en cuestión. Rosario. Ed. Homo Sapiens. 2007.
- Greco, M.B. "Acerca das identidades e situacoes: pensamentos sobre a emancipacao", en Revista Psicologia USP, 2006, 17 (1), 125-154.
- Greco, M.B. "Habitar una ley", en Frigerio G. y Diker G. Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. Buenos Aires. Noveduc-Cem. 2004
- Korinfeld, D. "La intervención de los equipos técnicos en la escuela y el campo de la salud mental". En Ensayos y experiencias N° 47. Novedades Educativas: Bs. As. 2003.
- López Molina, E. "Algunas reflexiones sobre el trabajo de los equipos interdisciplinarios". Ficha de Cátedra Psicología Educativa, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba. 1988.
- Lus, M. A. "El pesado tema del retardo mental leve", en De la integración escolar a la escuela integradora, Buenos Aires. Ed. Paidós. 1995.
- Maldonado, H. La intervención psicológica en el campo educacional. Escritos sobre Psicología y Educación. Córdoba. Ed. Espartaco. 2004.
- Matta, S. Informe académico final presentado ante la Comisión Nacional Salud Investiga. Ministerio de Salud de la Nación. Realizado en la Pcia. de Salta. Mayo de 2011.
- Mehan, H. "Un estudio de caso en la política de la representación". En Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu. 2001.
- Molina, Y. "El malestar de los profesionales que desarrollan su práctica en equipos de orientación escolar" 2012. Anais do 9º Colóquio Internacional do LEPSI / 4º RUEPSY | Retratos do mal-estar contemporâneo na educação. En prensa. <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=803&cond=13&some=1&id=16412>
- Ministerio de Educación de la Nación. Documentos Ciclo de desarrollo profesional para equipos de orientación escolar (2010) http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=1223.
- Nicastro, S., Greco, MB. Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario Ed. Homo Sapiens. 2009.
- Porto, MC., Sánchez, MD. "La intervención de los equipos técnicos: entre las normativas y la demanda de las instituciones del nivel medio". Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año XIII • N° 7. 2011.
- Rancière, J. Le partage du sensible. Esthétique et politique. Paris. La Fabrique Ed. 2000.
- Rancière, J. El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Ed. Laertes. Barcelona. 2003.
- Rancière J. "La méthode de l'égalité" en Colloque de Cerisy. La philosophie déplacée. Autour de Jacques Rancière. Paris Horlieu Ed. 2006.
- Rancière, J. En los bordes de lo político. Ed. La piqueta. Madrid. 2007.
- Tizio, H. "La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma". En: Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis, (p.165 a 198). Ed. Gedisa, Barcelona. 2003.
- Toscana, A. (coord.) Finalización de estudios y vuelta a la escuela. Conurbano. Argentina. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento. Unicef. 2012.
- Toscana, A. (coord.) Centros de escolarización de adolescentes y jóvenes (CESAJ). Conurbano. Argentina. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento. Unicef. 2012.
- Toscana, A. "La construcción de Legajos Escolares: Una decisión en torno al destino escolar de los niños". Ficha de Cátedra CEP. Facultad de Psicología. UBA. 2007.
- Toscana, A.; Benedetti, E.; Greco, B. y otros. Estética de las relaciones pedagógicas. Escenas o ficciones de la autoridad Publicado en Memorias. Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina (Vol I. pp. 293-295).
- Zelmanovich, P. "Contra el desamparo". En Dussel I. (comp) Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis. (pp. 49-6) Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2003.

IMAGINACIÓN Y CREATIVIDAD EN NIÑOS PEQUEÑOS: UN PROYECTO SOCIAL

Grunberg, Débora; Patiño, Yanina; Yapura, Cristina Verónica
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El artículo que desarrollamos se basa en una experiencia que se realiza en el Jardín Sueños Bajitos, dependiente de la Asociación Civil Detrás de Todo, en el marco de un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social promovido por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA, titulado "Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables" y dirigido por la Dra. Patricia Álvarez. Es un proyecto orientado a la gestación y consolidación de procesos de inclusión social a partir de un trabajo sobre dinámicas de aprendizaje y educación, teniendo como referentes teóricos aportes del psicoanálisis contemporáneo que se trabajan en la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, cuya titular es la Dra. Silvia Schlemenson. Entendemos al aprendizaje como proceso de simbolización, estrechamente vinculado con los procesos sublimatorios y sustitutivos, que de volverse una experiencia subjetivante, enriquece y complejiza al psiquismo. Nuestro objetivo de trabajo se orienta hacia la promoción de procesos de aprendizajes creativos en niños en situación de vulnerabilidad social a partir del uso de recursos tecnológicos diversos. En esta oportunidad haremos un recorte de la propuesta, compartiendo experiencias y reflexiones que se fueron suscitando en el inicio del proyecto.

Palabras clave

Subjetividad, Recursos Tecnológicos, Procesos De Simbolización, Aprendizaje, **Imaginación, C**

ABSTRACT

IMAGINATION AND CREATIVITY IN YOUNG CHILDREN. A SOCIAL PROJECT
This article is based on an experience being done in kindergarten "Sueños Bajitos", depending on Civil Association "Detrás de Todo" under a Technological and Social Development Project, promoted by the UBA's Science and Technique Secretary. It is entitled "Symbolization processes and the use of new technologies: strategies to complex the thought of socially vulnerable children and adolescents" and is directed by PhD Patricia Álvarez. It is a project oriented to gestate and consolidate social inclusion processes, from a work over learning and education dynamics. The theoretical references are different contributions from contemporary psychoanalysis, elaborated in the Clinic Psychopedagogy Chair, whose holder is PhD Silvia Schlemenson. We consider here learning as a symbolization process, tightly linked to sublimatory and substitutive processes, that in case of becoming a subjective experience, enriches and complexes the psychism. Our objective in this kindergarden institution is oriented to promote dynamic and creative learning processes with socially vulnerable children starting from the use of various technologic resources. In this opportunity, we will make a cut of the proposal, sharing the first experiences and reflections that started to raise in the beginning of this project.

Key words

Subjectivity, Technological Resources, Symbolization Problems, Learning, Imagination, Creativity

Marco de inserción

?Las autoras de este artículo pertenecemos al equipo de trabajo de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, coordinada por la Dra. Silvia Schlemenson.

Desde los inicios de la conformación de la Cátedra, sucesivos proyectos de investigación fueron desarrollados y subvencionados por diferentes organismos. En esta oportunidad presentaremos un proyecto recientemente aprobado y actualmente vigente, vinculado con los procesos de simbolización, especialmente con la actividad imaginativa, en niños pequeños concurrentes a diferentes salas del nivel inicial del Jardín Sueños Bajitos.

Este proyecto, cuya directora es la Dra. Patricia Álvarez, se titula "Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables". Es un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social promovido por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA de 2 años de duración. Estas investigaciones se orientan al desarrollo de tecnologías asociadas a una oportunidad estratégica, a una necesidad de mercado o, en nuestro caso, a una necesidad de la sociedad, para generar productos, procesos o propuestas.

Estos proyectos se llevan a cabo junto a una institución adoptante, interesada en aplicar los resultados del proyecto a los fines de gestar y consolidar procesos de inclusión social plena y equitativa, a partir de la integración de los actores sociales en dinámicas de aprendizaje y educación. En nuestra investigación particularmente, desarrollamos nuestro trabajo en el mencionado jardín Sueños Bajitos dependiente de la Asociación Civil Detrás De Todo. Es una institución educativa de gestión privada instalada en la Villa 31 ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Allí concurren niños de 2 a 5 años que asisten a las salas que corresponden a su edad, a cargo, desde este año, de una pareja pedagógica de maestros.

?El Jardín de infantes Sueños Bajitos comparte los lineamientos generales de este proyecto en tanto se propone concientizar sobre la importancia de la educación inicial en el desarrollo del ser humano, fortalecer los vínculos entre adultos a cargo (padres/docentes) y niños por medio de actividades educativas, fomentar la inclusión y la integración, y crear condiciones de participación activa de los padres para su inserción en el proceso de educación de los niños pequeños.

Algunas conceptualizaciones: subjetividad, constitución psíquica y aprendizaje

Los diferentes proyectos de investigación de la cátedra ponen el acento en el estudio de diferentes aspectos de la productividad simbólica de niños y adolescentes. Para ello, se requiere de un marco teórico amplio, heterogéneo, pluralista, es así que nos servimos de autores tales como: A. Green, C. Castoriadis, E. Morin, P. Aulagnier, D. Winnicott, Vigotsky, S. Bleichmar S. Schlemenson, F. González Rey y A. Mitjans Martínez.

Desde una perspectiva que se afirma en el pensamiento complejo, consideramos que los niños no asimilan masivamente la oferta ni tiene un uso homogéneo de los productos tecnológicos. Existen modalida-

des singulares y heterogéneas de búsqueda, selección e interacción que cada niño realiza con los objetos a través de un modo de circulación pulsional predominante que busca sucesivas formas satisfactorias y placenteras, pudiendo constituirse en una oportunidad para el enriquecimiento del psiquismo (Schlemenson, 2006).

Aulagnier (1975) define a la actividad representativa como el trabajo psíquico de metabolización de información a partir de la cual el sujeto interpreta sus experiencias, al mundo circundante y así mismo. De esta manera los sujetos construyen significaciones propias cuyas modalidades y sentidos remiten y se enlazan a su particular historia subjetiva, que incluye una especial oferta simbólica - libidinal que potenciará o sesgará sus posibilidades simbólicas.

Esta oferta remite a lo que las figuras adultas primarias transmiten al interior del ambiente familiar, de manera inconsciente, y también se enlaza con la realidad histórico-político-social del contexto. El legado simbólico del campo social es otro vértice que conforma la oferta identificatoria para un niño. Aulagnier (1975) hace referencia al contrato narcisista para poder conceptualizar la calidad de este legado. Es un pacto que incluye al campo social, quien libidiniza un espacio posible para el niño como miembro del grupo, apostando a la continuidad del modelo sociocultural ofrecido, y al sujeto, quien requiere de referencias identificatorias para poder invertir un tiempo futuro y elaborar un proyecto identificatorio enriquecedor. En este sentido, entendemos a la subjetividad como sistema de significaciones y sentidos subjetivos, abierto y en proceso, producidos en un contexto socio-cultural determinado. (González Rey, 2009)

La concepción compleja del pensamiento clínico e investigativo (Morin, 2000 y Green, 2010) de la que partimos, nos permite articular las condiciones de constitución psíquica particulares de los sujetos, con sus modos de producción simbólica, de una manera no causal, sino en tanto incidencia restrictiva o potenciadora. La producción simbólica es actividad sustitutiva que permite ingresar al plano psíquico a los distintos objetos del mundo de modo singular. El análisis de las distintas modalidades de producción simbólica de los niños (gráfica, lecto-escrita, cognitiva y discursivas) permite inferir rasgos de la dinámica psíquica de los sujetos (Schlemenson, 2004).

En síntesis, entendemos a los procesos de aprendizaje en relación a los movimientos libidinales de investimento y desinvestimento que cada sujeto realiza sobre distintos objetos de manera selectiva, y no en términos de acumulación de conocimientos, sino del análisis de la calidad de la relación de los niños con los objetos de aprendizaje, incidida por la historia de su constitución psíquica.

En este proyecto hacemos especial hincapié en la actividad imaginativa y en la creatividad. La primera, por ser una de las principales actividades psíquicas que enriquecen los procesos de simbolización (Castoriadis, 1993) También para Vigotsky (1986) la imaginación está comprometida en toda actividad humana y se relaciona con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada. Y la segunda, por ser un proceso subjetivo e intersubjetivo complejo. Mitjans Martínez (2005) sostiene que la creatividad se expresa en cualquier tipo de actividad en la cual el sujeto esté activamente implicado.

Los ejes de la investigación

Tal como desarrollamos anteriormente, nuestro interés al abordar temas referidos al aprendizaje y a la educación, está puesto en el enriquecimiento subjetivo que pueden promover estas experiencias. A la hora de elaborar y llevar a cabo esta investigación, nos proponemos ingresar al jardín y reflexionar sobre lo que allí sucede, desde esa mirada. Compartimos con Frigerio (2010, p.8) que "Educar es intentar, reiterada e incansablemente, que la pulsión tenga la ocasión de una sublimación, que el deseo de saber tenga tramitaciones posibles, que los enigmas subjetivos animen trayectos de búsquedas

marcadas por el placer de buscar".

Esta propuesta supone que:

- En las relaciones con los otros significativos los niños constituyen su subjetividad.
- El uso cotidiano que los niños hacen de las nuevas tecnologías generan experiencias que producen su propia subjetividad.
- La calidad de las relaciones iniciales de los niños con sus figuras parentales marca modalidades que encuentran en el uso de las nuevas tecnologías formas parciales de reproducción de dichas relaciones.
- Infancia y adolescencia son períodos de la vida sensibles al placer de exploración de lo novedoso, la invitación al desarrollo de la creatividad, la promoción de la comunicación, y al deseo de compartir los descubrimientos de unos con otros.

A continuación, presentamos los objetivos generales y específicos que orientan nuestra investigación.

Los primeros versan sobre la promoción de procesos de imaginación, curiosidad, interrogación y reflexión crítica en los niños, y sobre el diseño de estrategias de intervención para el despliegue de sus procesos de simbolización con el uso de nuevas tecnologías. Un uso (Winnicott, 1971) subjetivante de los recursos tecnológicos da nuevas posibilidades de investimento del hacer, es decir, invertir su propia creación. Donde la importancia recae en lo que pueda hacer con esos objetos, más allá de los objetos en sí mismos.

En los segundos se plantea la promoción de la curiosidad y el deseo por conocer a partir del uso de herramientas tecnológicas con ofertas lúdicas; el propiciar oportunidades de intercambio de los niños con sus pares a partir de experiencias compartidas; y el incentivar en los adultos a cargo de los niños, estrategias para la habilitación de propuestas y prácticas de enseñanza que potencien la imaginación y creatividad.

Metodología

Para lograr los objetivos mencionados en el apartado anterior, hemos construido una propuesta de trabajo que incluye distintas estrategias durante un período de dos años:

- Encuentros con los directivos y docentes del jardín para establecer el encuadre estable de trabajo
- Conformación de duplas de nuestro equipo que trabajan por salas en encuentros semanales de aproximadamente una hora y media de duración.
- Fase diagnóstica inicial de las modalidades ligadas al uso de las nuevas tecnologías en las familias de los niños en conjunto con los docentes, para conocer el grado de acceso al uso de distintos aparatos tecnológicos, cuáles son los soportes privilegiados (celulares, tablets, computadoras, cámaras fotográficas etc.), y modalidades de uso de las mismas (redes sociales, exploración en la web, producción de conocimientos, etc.).
- Fase inicial exploratoria con propuestas y actividades amplias, ofreciendo material audiovisual y lúdico a partir de actividades que permitieron conocer características de su producción simbólica, y la calidad de las intervenciones de los docentes.
- Actualmente, cada pareja diseña propuestas específicas para su sala, piensan intervenciones singulares con niños y docentes, que se transforman y actualizan según aspectos que se desean trabajar.
- Reunión de equipo semanal a los fines de reflexionar sobre la experiencia.
- Reunión mensual con los docentes donde se trabajará sobre el análisis de las experiencias realizadas, a favor del realce de estrategias de intervención promotoras de la imaginación y creatividad en los niños pequeños, a fin de institucionalizar un modelo de trabajo que ayude a transformar prácticas educativas ya perimidas.

Primeras Reflexiones del trabajo en terreno

La experiencia del trabajo en terreno, produjo diferentes posicionamientos y estrategias de intervención que fueron y se van modificando de acuerdo a lo que se produce en el trabajo con los niños, con los docentes y la escucha del contexto. Esto da cuenta que la dimensión institucional nos propone considerar a la escuela como el espacio que encarna los restos simbólicos de prácticas y representaciones arcaicas que están referidos a mecanismos primarios de funcionamiento psíquico. G. Frigerio (2008) también se refiere a representaciones ancestrales que contiene toda institución designando con ella a las representaciones sociales de los antepasados que incluyen varias generaciones y distintas normativas.

En el trabajo diario de los equipos de trabajo, percibimos cristalizaciones que dejan entrever que los objetivos de la investigación se entrecruzan con los recorridos institucionales y áulicos por los que están atravesados los niños que asisten al jardín. Siguiendo la idea que sostiene que la institución se configura en un andamiaje que se juega entre lo político y lo subjetivo, planteamos miradas que contemplan las políticas institucionales sostenidas por la organización en donde se inscriben las prácticas y, también, aquellas que consideran los vínculos que se tejen y se gestan en los lazos de las relaciones que se establecen entre los sujetos.

Es por ello que después de transitar los primeros tiempos de inserción en el trabajo con los niños y docentes, percibimos la importancia de definir algunos ejes para el análisis de las primeras intervenciones que se hicieron en la etapa exploratoria y de diagnóstico. Dichos ejes se encuentran orientados a la observación y registro sobre los adultos, los niños, la tarea y el vínculo transferencial.

La experiencia de trabajo de los adultos, -los docentes a cargo de las salas-, nos muestra que existen diversos modos de concebir la tarea escolar vislumbrándose diferentes perspectivas en el momento de considerar los aprendizajes escolares de los alumnos a través de las mediaciones que proponen. En este sentido, la tarea es considerada, por algunos, sin independencia de la intervención docente, con lo cual, la presencia o direccionalidad de la figura del adulto es muy fuerte perdiéndose así, el protagonismo de los niños; en otros casos, la oferta de objetos sociales por parte de ellos, ayuda al despliegue de la creatividad, en estos casos no hay propuestas masivas que homogenicen los aprendizajes, sino que se considera la singularidad de cada niño o niña.

De esta manera, conocemos distintos "efectos concretos en la textura de las relaciones que se tejan entre alumnos, educadores y conocimientos" (Frigerio, 2010, p. 37).

El trabajo sostenido y regular en el jardín, nos permitió y aún permite conocer los modos singulares en los que cada uno de los niños, de cada sala, inviste y se relaciona con las actividades y tareas, los distintos objetos de conocimiento, sus propias posibilidades productivas y recursos, sus producciones singulares, las de otros, entre otras cosas. El trabajo con sala completa y con pequeños grupos conformados por niños de una misma sala, nos permite conocer las dinámicas que se producen entre los niños y diseñar intervenciones singulares.

Poco a poco vamos diseñando diferentes modos de trabajo que favorezcan la introducción de objetos que constituyan ofertas tele-tecnomediáticas que funcionen potenciando la producción simbólica, que consideren las modalidades singulares de búsqueda, elección e interacción con los objetos sociales y, sobre todo, que posibiliten crear sentidos metabolizables por el psiquismo, que favorezcan la imaginación, reflexión y la autonomía del pensamiento, contrarrestando toda tendencia a la pasividad, la repetición y la dependencia que obture experiencias subjetivantes y enriquecedoras.

Nuestro interés investigativo en promover espacios e intervenciones que favorezcan el despliegue de la creatividad y dinamicidad del psiquismo de niños pequeños insertos en contextos de vulnerabilidad social, se afirma en un posicionamiento que nos distancia de algunos "saberes obturantes", tal como denomina Frigerio (2010) refiriéndose a las políticas de la pobreza, en donde se diseñan estrategias educativas, intervenciones sociales y de otras índoles, con las que se estigmatiza y cristaliza una suerte de cultura de la pobreza, conformándose así una oferta empobrecida.

Tanto las intervenciones que se van generando, como las "encuentros" con los pares, con los adultos y con la oferta de recursos tecnológicos que surgen, producto de las mediaciones y transicionalidades, constituyen espacios de inclusión e integración a experiencias de aprendizaje promotoras de trabajo psíquico.

Con Mallimaci y Salvia (2005) comprendemos que la condición social y de pobreza que vive la población con la que trabajamos no es obstáculo para desarrollar este tipo de propuestas. Para estos autores, la marginalidad no implicaría necesariamente la exclusión, dado que aun viviendo en los márgenes puede existir una fuerte conexión con diversos "centros". Se puede pensar, entonces, que entre la marginalidad y la exclusión, se encuentra la situación de vulnerabilidad social, en tanto peligran las redes de contención social. Este proyecto que aquí presentamos es una apuesta a la fuerza de las redes, del intercambio, de las ofertas institucionales a favor del cuidado de la etapa más significativa de la vida como lo es la infancia.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, P. (2010) Adolescentes y nuevas tecnologías: Cambios en la temporalidad y proceso de historización" Trauma, historia y subjetividad. Asociación Argentina de Salud Mental ISBN 978-987-23478-3-3 abril de 2010.
- Aulagnier, P. (1975) La violencia de la interpretación. Bs. As., Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1993). Lógica, imaginación y reflexión. El inconsciente y la ciencia. R. Dorey. Buenos Aires, Amorrortu: 21-50
- Frigerio, G. (2008). La división de las infancias. Bs. As. Del estante Editorial.
- Frigerio, G. y Diker, G (comps) (2010). Educar: saberes alterados. Bs As., Del estante editorial
- Gonzalez Rey, F. (2009). Psicoterapia, subjetividad y posmodernidad. No-veduc.
- Green, A. (2010). El pensamiento clínico. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Mallimacci, F. y Salvia, A. (2005) Los nuevos rostros de la marginalidad: la supervivencia de los desplazados. Bs. As., Biblos.
- Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España. Ed. Gedisa.
- Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires, Paidós.
- Schlemenson, S. (2006) Infancia y subjetividad en el uso de nuevas tecnologías. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, 2; 119-127.
- Winnicott, D. (1971) Realidad y juego. Barcelona, Gedisa.

ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES QUE OCURREN EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA: EL ROL DEL CONFLICTO SOCIOCOGNITIVO

Guerra, Paula

Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

La formación de profesores es un aspecto crucial en mejorar la calidad de la educación, sin embargo la discusión se ha centrado en aspectos globales como los curriculares, financieros o estructurales, ignorando aspectos claves del aprendizaje docente (Darling Hammond, 2006). Por lo anterior es relevante profundizar en los mecanismos que explican este proceso en específico en el contexto de la formación inicial. Un espacio en donde se pone en juego el conocimiento pedagógico es en los intercambios interpsicológicos en que se interactúa reflexivamente respecto a un tema. Existe evidencia que muestra el impacto de actividades de reflexión (Guerra, 2013), basadas por ejemplo en el conflicto sociocognitivo. Sin embargo poco se sabe sobre los mecanismos que propiciarían este cambio. Usando un diseño de casos múltiples (Stake, 2005) con procedimientos de recogida de datos cualitativos, la muestra está compuesta por 10 estudiantes de pedagogía básica que participaron en un dispositivo diseñado para promover el conflicto sociocognitivo. Además 5 de ellos fueron entrevistados. Las interacciones se analizan de forma cualitativa. Los resultados muestran diversos tipos de interacciones y en general una valoración positiva del dispositivo. Se discuten los resultados en términos de las implicancias prácticas del uso de dispositivos de esta naturaleza.

Palabras clave

Aprendizaje docente, Creencias pedagógicas, Aprendizaje entre pares, Trabajo colaborativo

ABSTRACT

ANALYSIS OF INTERACTIONS IN A GROUP OF STUDENTS TEACHERS: THE ROLE OF SOCIOCOGNITIVE CONFLICT

Teacher education is crucial to improve the quality of education, however the discussion has been focused on global issues such as curriculum, financial or structural aspects, ignoring key aspects of teacher learning (Darling Hammond, 2006). Therefore it is important to analyze the mechanisms that explain this process specifically in the context of teacher education. For this reason is important to analyse the interactions that occurs in the interpsychological space. There is evidence that shows the impact of reflection activities (Guerra, 2013), such as those based on socio-conflict. However, little is known about the mechanisms that would foster this change. Using a multiple case design (Stake, 2005) qualitative data was collected. The sample was composed of 10 students of primary education who participated in a device designed to promote the socio-cognitive conflict. In addition, 5 of them were interviewed. The interactions were analyzed qualitatively. The results show various types of interactions and an overall positive evaluation of the device. Results are discussed in terms of the practical implications of the use of devices of this nature.

Key words

Teacher learning, Pedagogical beliefs, Peers learning, Collaborative activities

Planteamiento del problema y marco teórico.

Las reformas educativas que se han desarrollado en Chile y el mundo han puesto el foco en una nueva mirada respecto al aprendizaje de los estudiantes. Este nuevo foco supone una transformación en el rol de los docentes, quienes deben asumir un rol de mediadores que acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este cambio significa un enorme desafío para las instituciones formadoras, quienes deben hacerse cargo de estudiantes formados en un modelo pedagógico alejado de estas miradas innovadoras respecto al aprendizaje. Al parecer, el alcance de este proceso formativo es limitado y diversas publicaciones nacionales e internacionales hacen un urgente llamado a mejorar la formación de los estudiantes de pedagogía que en un futuro se desempeñarían en las salas de clases (Ávalos, 2001; Cochran-Smith, y Fries, 2005; Korthagen *et. al* 2006).

En general, la discusión sobre formación docente en Chile se ha centrado en aspectos globales como los curriculares, financieros o estructurales, tendiendo a dejar en un segundo plano lo que sucede en las salas de clases universitarias y a ignorar aspectos claves del proceso de aprender a enseñar (Darling Hammond, 2006).

Un elemento que la literatura internacional ha mostrado que juega un rol clave en este proceso es la consideración de las ideas y concepciones ingenuas que los estudiantes y profesores ponen en juego en su proceso educativo (Darling Hammond, 2006).

Una amplia literatura muestra que los estudiantes inician su formación profesional con un conjunto de creencias claramente estructurado (Holt-Reynolds, 1992; Lortie, 1975; Pajares, 1992), que se ha formado principalmente desde su experiencia como aprendices en al menos 12 años de escolaridad. Lortie (1975) indica que estos estudiantes han sido aprendices por observación (apprenticeship of observation) durante gran parte de su vida, al participar de procesos de educativos en donde implícita o explícitamente se promovían ciertas ideas respecto a lo que es la educación. De esta forma, los futuros profesores desarrollan ideas sobre la enseñanza, el rol del profesor, el aprendizaje, la evaluación, etc., a partir de ese prolongado periodo de observación que experimentan como estudiantes. Este conjunto de creencias, que se ha desarrollado sin reflexión alguna, se transforma en el principal marco interpretativo con que estos se enfrentan a un escenario educativo. ¿Qué sucede cuando el estudiante de pedagogía -cargado con ideas preferentemente tradicionales y conservadoras- ingresa a un programa de formación en donde se presentan modelos innovadores, basados en los principios pedagógicos que sustenta la reforma? Lo más probable es que cuando se enfrenta a información que entra en contradicción

con sus creencias tienda a ajustar o asimilar superficialmente esa información a sus ideas, en vez de reestructurarlas y cambiarlas. Wilson & Berne (1999) sostienen en el proceso de aprendizaje docente espacios formativos formales, pero también informales se conjugan con fuerzas diferenciales que complejizan la naturaleza y calidad de la formación de los profesores. Este proceso, caracterizado en estos términos, ha sido escasamente estudiado y dado el significativo impacto de los espacios educativos informales en el aprendizaje de los profesores, es necesario indagar en una mirada del aprendizaje docente que destaque la naturaleza implícita de muchas de las ideas y representaciones que lo conforman. Un aspecto clave que permitiría hacer emerger este conjunto de ideas y creencias que son parte del estudiante de pedagogía es desde la instalación de procesos de reflexión sistemáticos dentro de su formación inicial (Korthagen, 2001).

Desde esta mirada se debe destacar que el aprendizaje del profesor requiere un soporte social, no se da en el vacío, y por tanto, debiera entenderse como un proceso de construcción conjunta, en donde una herramienta fundamental es el diálogo que se produce entre los participantes de estas comunidades, en tanto se involucran (dialogando) en tareas que requieren una aproximación colectiva para resolverla.

Desde lo anterior es que surge la iniciativa de instalar procesos de colaboración reflexiva en grupos de estudiantes de pedagogía, que se materializaría en grupos colaborativos. Las investigaciones, principalmente situadas en el contexto escolar, muestran que el establecimiento de relaciones de tipo cooperativa en situaciones de aprendizaje impacta positivamente en las relaciones sociales, por ejemplo con sentimientos recíprocos de ayuda y respeto mutuo. Su impacto en el rendimiento académico, es menos claro, aunque se observan mayores avances cognitivos en comparación a situaciones en donde predomina la competencia o el trabajo individual (Coll, 1999).

La investigación vinculada al trabajo colaborativo con profesores ha estado principalmente enfocada en los resultados que genera o a la forma en que los profesores lo implementan en actividades pedagógicas. Doppenberg *et. al* (2012) mencionan que dependiendo de los diferentes focos de trabajo y de lo que ocurre al interior de cada grupo de trabajo, diferentes oportunidades de aprendizaje podrían emerger. De lo anterior se desprende, la relevancia de ir más allá de la constatación de los resultados de este tipo de dispositivos y avanzar hacia el estudio de las interacciones que ocurren en este tipo de contextos.

Dentro de un enfoque del aprendizaje como co-construcción, un aspecto clave que permitiría generar reflexión y cambio entre los aprendices es el conflicto sociocognitivo. Esta situación promovería, mediante procesos de desequilibrio y reequilibrio la transformación de las estructuras cognitivas del sujeto y por tanto un avance en las formas en que comprende el mundo (Colomina & Onrubia, 2002). En específico se sostiene que la confrontación de puntos de vistas moderadamente divergentes y la existencia de centraciones diferentes, se traduce -gracias a una actividad grupal común- en un conflicto sociocognitivo que moviliza el progreso intelectual (Coll, 1999).

En esta investigación se opta por abordar el conflicto sociocognitivo desde un enfoque lúdico, en donde la actividad que promueve el conflicto emerge desde un dispositivo que utiliza el juego como elemento central. Esta opción se sostiene desde la necesidad de cuidar la seguridad psicológica de los aprendices (Van Gennip *et. al* 2009), instalando un espacio formativo que tiene características de lo que Bourgeois & Nizet (1997) denominan espacio protegido. Dentro de esta conceptualización se plantea que es más probable que

el aprendiz se involucre cognitivamente en situaciones en donde “puede permitirse experimentar visiones de mundo, nuevos modos de pensar y de actuar, sin (demasiados) riesgos para su identidad y su trayectoria” (Bourgeois & Nizet, 1997, p. 24). Considerando lo anterior, se plantea que los juegos pueden resultar una estrategia pertinente, dado que resguarda los factores afectivos y motivacionales vinculados al aprendizaje (Martinic *et. al*, 2007).

La evidencia disponible muestra el impacto en la calidad del aprendizaje, de cierto tipo de actividades pedagógicas que se enmarcan el proceso de formación inicial y continua de los profesores, en donde se destaca fundamentalmente el uso de la reflexión y del conflicto sociocognitivo (Gómez *et. al* 2012; Guerra, 2013). Sin embargo, es escaso el conocimiento respecto a los mecanismos que propiciarían este cambio.

En base a lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿qué características tienen los procesos de interacción que se observan en un grupo de estudiantes de pedagogía que participan en una actividad diseñada para promover el conflicto sociocognitivo?

Metodología

Para responder a esta pregunta, se diseñó un dispositivo de reflexión que fue aplicado a un grupo de 10 estudiantes de pedagogía general básica de una universidad privada de la región metropolitana. La actividad involucraba la discusión de una serie de afirmaciones que complejizaban diversos aspectos del aprendizaje docente, como por ejemplo el rol del profesor y del estudiante, los procesos de evaluación, el diseño y planificación de una clase, entre otros. La actividad tuvo una duración de 45 minutos y fue videograbada con autorización de los participantes. Las interacciones se analizarán mediante el análisis de discurso sociocultural (Mercer, 2004) y el análisis de interacciones desarrollada por Cubero *et. al* (2008). Dentro de este enfoque se enfatiza en la búsqueda de patrones sistemáticos dentro las interacciones que se observan, lo que requiere de sucesivas y múltiples revisiones de los datos. Una vez establecida las categorías, se realiza el análisis propiamente tal, describiendo en profundidad el tipo de interacciones que se observan.

Resultados y discusión

Los resultados preliminares de las interacciones ocurridas en el contexto de la actividad muestran la presencia de resoluciones epistémicas del conflicto, en donde el foco está puesto en la discusión del contenido a abordar. Sin embargo no todas las afirmaciones discutidas lograban la generación de un conflicto propiamente tal, ya que el acuerdo era rápidamente alcanzando por los miembros del grupo. En estos casos, los estudiantes compartían una visión similar respecto al tema y sólo se producían interacciones que complementaban lo que un miembro ya sostenía.

Se presentaron también interacciones que, aun cuando no podrían calificarse como de resolución epistémica, significaban un aporte al resto de los integrantes en cuanto a la comprensión de algunos conceptos.

También se observó la presencia de interacciones que reflejaban una resolución relacional del conflicto, en donde el foco estaba en mantener la relación social del grupo, sin considerar una reestructuración a nivel cognitivo. Esta situación se observó principalmente en los casos en que la mayoría de los integrantes sostenía una postura y era sólo uno o dos quienes divergían. En esos casos, pareciera ser que la “presión social” implícita, llevaba a una resolución superficial del conflicto.

Los resultados iniciales de las entrevistas indican una evaluación positiva de la actividad, calificándola como entretenida e intere-

sante. Los estudiantes destacan su utilidad, en tanto les permitía reflexionar respecto a cómo el profesor debe implicarse en la enseñanza y a cuál era la mejor manera de abordar a los estudiantes en la sala de clases. Mencionan también que el juego permitía diferentes interpretaciones sobre los temas, señalando que “No había una respuesta correcta”, sino que diversidad de opiniones y argumentos que permitían profundizar, dudar y complementar lo que inicialmente se pensaba. Los participantes valoran la participación que se promovía, la cual permitía profundizar más la discusión, pero además mencionaban que no era una participación impuesta, sino que era naturalmente estimulada por el dispositivo.

Respecto a la dinámica de conflicto que se generaba reconocen el desacuerdo frecuente que se generaba entre los participantes, que incluso llegaba a posiciones muy extremas. En ese sentido, destacaban la existencia de diversidad de opiniones, lo cual evidentemente, generaba múltiples dificultades para llegar a algún tipo de consenso. En esos casos, reconocen la utilización del “acuerdo por mayoría”, tal como se apreció en la observación de las interacciones.

En relación al efecto que el dispositivo pudo tener sobre el aprendizaje, los estudiantes reconocen que, al menos, les generó múltiples cuestionamientos, e incluso algunos de ellos reconocen un cambio más profundo. Otros participantes mencionan que el juego les permitió reafirmar ciertas ideas que ya tenían.

Los temas e ideas sobre los cuales reconocen algún tipo de impacto se refieren a la enseñanza, por ejemplo la existencia de un método único de enseñar y a la estructura que debe tener una clase; al rol del profesor y de los estudiantes, en donde pasan de considerar al profesor como el centro de la clase, a reconocer la importancia de la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza -aprendizaje; el uso del juego como una herramienta pedagógica; y el manejo conductual y disciplinario necesario en una sala de clases.

La reflexión y el cuestionamiento en cada uno de los participantes se generaron no sólo por la interacción propiciada por el dispositivo, sino que las frases en sí mismas promovían estos procesos en los estudiantes. La participación en la actividad, según los entrevistados no exigía un conocimiento tan profundo sobre los temas e incluso en ocasiones se podía intervenir desde la duda y la poca claridad respecto a algún concepto. En esa lógica, los estudiantes utilizaban su propia experiencia como aprendices, en el contexto escolar y universitario, como las principales fuentes de donde discutir y reflexionar.

En relación a la interacción que se generó en los grupos, en general fue calificada en términos positivos. Los estudiantes valoraban el ambiente agradable que se generó, pese a las diferentes opiniones que se pudieran tener. También destacan la alta participación, propiciada por el dispositivo que invitaba a interactuar, ya sea mediante opiniones o para plantear o aclarar dudas. Por último destacan que existía mucha confianza entre los integrantes del grupo, lo cual a juicio de los estudiantes se debía a que los grupos se constituyeron de acuerdo al interés de los propios participantes.

Los resultados preliminares muestran que el dispositivo propuesto sería una herramienta útil para promover la reflexión entre los estudiantes, en tanto se presenta como un favorecedor del diálogo y la discusión desde diversos puntos de vista. El análisis de las interacciones revela procesos de diferente naturaleza, con consecuencias igualmente diversas, las cuales debieran ser estudiadas en mayor profundidad para fortalecer este dispositivo

Además se observa una positiva recepción de la actividad por parte de los estudiantes, destacando el carácter lúdico de esta, lo cual al parecer actuaría como un “espacio protegido” que resguardaría la seguridad personal. Esto es especialmente importante cuando

se pretende promover el conflicto, ya que podría generar una sensación de incomodidad en los participantes. Al parecer el dispositivo resguarda este aspecto, en parte por su énfasis lúdico, pero también pudiera ser por la manera en que se formaron los grupos. Este último punto, debiera ser puesto en discusión ya que existe literatura que plantea la importancia de la conformación de grupos con diferencias interindividuales (Sebastián, 2007), sin embargo pudiera ser que en este tipo de grupo no se genere la confianza que mencionaban los participantes de este estudio.

BIBLIOGRAFIA

- Ávalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes. *Proyectando desde el presente al futuro*. Santiago: UNESCO.
- Bourgeois, E. y Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF. Traducción Christian Sebastián.
- Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coll, C. (1999). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar (pp.105-130). En: C. Coll. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (1999). Acción, Interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas (pp.132-151). En: C. Coll. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Colomina, R. & Onrubia, J. (2002). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En: C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp.415-435). Madrid: Alianza Editorial.
- Cubero, Cubero, Santamaría, de la Mata Benítez, Ignacio-Carmona & Prados (2008). La educación a través de su discurso. *Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula*. *Revista de Educación*, 364, 71-104.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Doppenberg, J.J. den Brok, P.J. & Bakx, A. (2012). Collaborative teacher learning across foci of collaboration: perceived activities and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 899-910.
- Gómez, Guerra, Santa Cruz, Thomsen, Rodríguez y Beas (2012). *Díadas Reflexivas Colaborativas: construyendo nuevos significados sobre aprendizaje y enseñanza*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 10(1), 271-310.
- Guerra, P. (2013). Análisis del cambio en las creencias sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza en estudiantes de pedagogía en el contexto de su formación inicial. Tesis de Doctorado presentada para optar al grado de Doctor en ciencias de la educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American educational research journal*, 29(2), 325.
- Korthagen, F. (2001). A broader view of reflection. En: F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, B. Y T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 231-238). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2009). Professional learning from within. *Studying Teacher Education*, 5(2), 195-199.
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Martín, S., Sebastián, C., Cortés, F., Santelices, V. & Moreno, T. (2007). Estrategia de comunicación y análisis de los resultados SIMCE para la acción (19-45). En Pontificia Universidad Católica de Chile, *Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Sebastián, C. (2007) La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 26, 83-101.
- Stake, R. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Van Gennip, N., Segers, M. & Tillema, H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review*, 4, 41-54.
- Wilson, S & Berne, J. (1999). *Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development*. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.

PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN: MODELOS MENTALES PARA EL ANÁLISIS DE CONTINUIDAD Y CAMBIOS EN LA APROPIACIÓN DEL ROL DOCENTE

Llorens, Mariela; Monzon, Tatiana; Ramos, Ana Laura; Speranza, Melina Vanesa
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Los profesores de Psicología en formación realizan un proceso de dominio y apropiación participativa de instrumentos de mediación para el análisis y la resolución de los problemas de intervención, en el seno de una comunidad de práctica y aprendizaje. Ello implica procesos de participación guiada y dispositivos específicos de aprendizaje. El análisis de la formación abarca un continuum entre las residencias y prácticas de la formación inicial, las primeras experiencias laborales de los novatos y el análisis de la resignificación y reestructuración del rol a lo largo de la vida profesional. El estudio focaliza procesos de desarrollo/cambio del aprendizaje en la acción profesional de 11 Profesores de Psicología de las cohortes del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires entre 2009 y 2012. En los docentes en ejercicio se observan progresos, retrocesos y giros en el recorte de problemáticas de intervención específicas del campo o educativo y en la formulación de acciones articuladas que contemplan diferentes dimensiones de la intervención. Se observa una mejora en cuanto a la delimitación de las acciones dirigidas a más de un único objetivo en sus intervenciones y una mayor implicación con respecto a la actuación profesional.

Palabras clave

Profesorado en Psicología, Modelos Mentales, Profesionalización, Cambio Cognitivo

ABSTRACT

TEACHERS OF PSYCHOLOGY IN TRAINING: MENTAL MODELS FOR THE ANALYSIS OF CONTINUITY AND CHANGES IN THE APROPIACIÓN THE TEACHING ROLE

Teachers of Psychology in training perform a process domain and participatory appropriation of mediation tools for analysis and problem solving intervention within a community of practice and learning. This involves participatory processes and guided learning specific devices. The analysis of the training covers a continuum between the residences and practices of the initial training, the first employment experiences of novice and the analysis of resignification and restructuring of the role throughout their professional lives. The study focuses on processes of development/change of learning in the professional action of 11 Professors of Psychology of the cohorts of the Faculty of Psychology at the University of Buenos Aires between 2009 and 2012. In practicing teachers have been successes, setbacks and turns in the cut of problematic specific intervention of the field of education And in the formulation of articulated actions that include different dimensions of the intervention. There has been an improvement in regard to the delimitation of the actions aimed at more than a single goal in their interventions and

a greater involvement with respect to the performance.

Key words

Teaching Psychology, Mental Models, Professionalization, Cognitive Change

La presente indagación acerca de Profesores de Psicología en formación en la Universidad de Buenos Aires se apoya en trabajos anteriores enmarcados en el Proyecto UBACyT P023 "Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional", 2008-2010, dirigido por Mgter. C. Erausquin. En el Anuario de Investigaciones XV de Psicología (2008), se presentaron antecedentes, marco teórico, estrategias metodológicas, instrumentos de recolección y análisis de datos, caracterización de las muestras de estudiantes y profesores y análisis de datos de la indagación sobre Prácticas de la Enseñanza y su papel en la formación de Profesores de Psicología de Nivel Medio y Superior, en el ciclo académico 2007 y, en el Anuario de Investigaciones XVI (2009), se analizaron los giros en los modelos mentales de intervenciones docentes en situaciones problema, entre el inicio y el cierre de la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza 2007 y 2008.

MARCO EPISTÉMICO

Los modelos mentales de profesionales en formación (Schön, 1998, Labarrere Sarduy, 2003), - en nuestro caso, psicólogos y profesores de Psicología en formación - acerca de las situaciones problemas de intervención profesional en contexto, constituyen una unidad de análisis compleja y multidimensional, en la perspectiva sistémica, dialéctica y genética inspirada en el pensamiento de Lev Vigotsky (Vigotsky, 1934, Castorina y Baquero, 2005). Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables, con interacciones y relaciones recíprocas, funcionamiento distribuido y conflictos y tensiones que promueven giros de significados y sentidos (Erausquin y otros, 2004), a través de procesos de internalización y externalización (Engeström, 2001). En torno a dichos procesos surge novedad en el conocimiento y se despliegan a la vez diferentes planos de desarrollo de la identidad profesional. En ese marco, los profesores de Psicología en formación realizan un proceso de dominio y apropiación participativa de instrumentos de mediación (Wertsch, 1999) para el análisis y la resolución de los problemas de intervención, en el seno de una comunidad de práctica y aprendizaje (Lave y Wenger, 1991). Ello implica procesos de participación guiada y dispositivos específicos de aprendizaje en contexto de prác-

ticas culturales (Rogoff, 1997) que desembocan en la creación de competencias, generales y específicas, para la actividad docente profesional en diferentes escenarios. La perspectiva de la cognición en la práctica, inspirada en Vygotsky, supone un giro contextualista (Pintrich, 1999, Baquero 2002) en la concepción del aprendizaje que deja de ser un fenómeno puramente mental e individual, para pasar a constituir una actividad compleja, en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos, que se sitúan fundamentalmente en el seno de un funcionamiento intersubjetivo. El aprendizaje, según esta conceptualización, no es unidimensional ni exclusivamente conceptual, sino un cambio abierto y relativamente impredecible en las formas de participación y comprensión de los sujetos en las situaciones sociales, proceso radicalmente heterogéneo y diverso de producción de sentidos. Si se entiende el cambio cognitivo como una interacción entre el mundo social y el desarrollo individual, el individuo aislado no es la unidad de análisis más útil para entender invenciones y reestructuraciones, sino la relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico en zonas de construcción social de conocimientos, que introducen indeterminaciones, discontinuidades y aperturas en los desarrollos de las personas. Las representaciones no son, en este enfoque, estructuras cognitivas internas fijas que determinan las conductas de un individuo en una situación de tarea; son variables y pueden corresponder a intercambios con otros y al uso de dispositivos externos que ordenan las prácticas culturales. Hoy resulta imperativo el análisis de instrumentos y recursos disponibles para el desarrollo de competencias para la acción profesional del profesor de Psicología, en el marco de la interacción entre sistemas de actividad constituidos por las unidades de formación académica y los contextos de la práctica profesional. Zabalza (2003) sostiene que el Practicum es atravesado por significativos dilemas: desarrollo personal versus desarrollo científico; profesionalización versus enriquecimiento cultural; especialización versus polivalencia; institución formadora versus institución de trabajo. Engeström (2001), desde la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad, articula la relación entre microcontexto y macrocontexto en la interacción entre actores en escenarios de aprendizaje del trabajo. Analiza el rol de las tensiones/contradicciones y de la historicidad en el cambio cultural que tiene lugar en el sistema de actividad, - unidad de análisis compleja -, o en la interrelación entre diversos sistemas de actividad, a través de la cual se construyen nuevos objetos interpsicológicos y contextos mentales compartidos. En la tercera generación de la teoría de actividad, enuncia la necesidad de confrontación y negociación entre diferentes sistemas de actividad - cruzando fronteras y desatando nudos críticos -, a través de la traducción de significados y la inclusión de las diferencias en el enriquecimiento creativo de nuevas unidades de tarea. En nuestro contexto, Davini y Alliaud (2003) reafirman el valor de las prácticas de la enseñanza y la importancia del contexto escolar en la formación del rol y de la identidad docente. Sostienen que el análisis de la formación abarca un continuum entre las residencias y prácticas de la formación inicial, las primeras experiencias laborales de los maestros novatos y el análisis de la resignificación y reestructuración del rol a lo largo de la vida profesional. Según las autoras, los momentos iniciales son cruciales, porque allí los docentes aprenden a enseñar enseñando, resignifican su propia biografía escolar, y a la vez construyen estrategias cognitivas, actitudinales, pedagógicas que resultan decisivas en su trayectoria futura. Por otra parte, en el contexto internacional, el enfoque que parece predominar, en cuanto a la formación profesional es que la sociedad actual, sometida a continuos cambios, requiere de una formación continua, a lo largo de la vida, que vincule

la cualificación profesional de los trabajadores con las demandas derivadas de los medios de producción. La constatación de esta necesidad integra en una unidad indivisible Formación Profesional Académica, Formación Profesional Ocupacional y Experiencia Laboral (García Novillo, 2005).

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuali/cuantitativos. La muestra es intencional, formada por 11 Profesores de Psicología egresados de las cohortes del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires entre 2009 y 2012 que respondieron el Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos al cierre de la cursada de sus prácticas, y posteriormente se les administró el Cuestionario de Seguimiento de Egresados, donde se indaga una nueva Situación Problema junto con datos sobre la actual inserción laboral y formación del egresado. La unidad de análisis, modelos mentales de Profesores de Psicología acerca de la intervención sobre problemas situados en la práctica docente, está conformada por cuatro dimensiones: a) problemas situados en contextos de la actividad docente, b) intervención docente sobre problemas, c) herramientas utilizadas, d) resultados y atribución de causas o razones de resultados. En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes que configuran cada dimensión en torno a líneas de recorridos y tensiones que se identificaron en el proceso de profesionalización, en nuestro contexto. En cada uno de los ejes se distinguen cinco indicadores, que implican diferencias cualitativas, ordenados en dirección a un enriquecimiento y mejora.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Del total de la muestra de egresados hallamos que en cuanto a su inserción laboral, el 63,6% (7 de 11) poseían experiencia docente antes de ingresar al profesorado (en diferentes niveles). El 54,5% (6 de 11) trabajan actualmente como docentes. El 36,3 % (4 de 11) trabajan como psicólogos y como docentes a la vez y solo el 18,1% (2 de 11) trabajan únicamente como docentes. Estos pertenecen al grupo de los que trabajaban como docentes antes de ingresar al profesorado. Por otro lado, el 45,4 % (5 de 11) trabajan sólo como psicólogos. Es decir que, en términos generales el 81,8 % (9 de 11) trabajan actualmente como psicólogos en distintas áreas.

Luego de completar el profesorado, el 36% logra una mayor inserción en la docencia: el 27 % suma al trabajo docente pre-existente la inserción en un nuevo nivel educativo y el 9% pasa de no trabajar en docencia a insertarse en este ámbito.

Por otra parte, un 27,2% (3 de 11) no se insertaron en el ámbito docente.

En cuanto a estudios de posgrado, si bien sólo el 27,2 % (3 de 11) está haciendo curso de posgrado en educación, la mayoría, es decir el 81,8 % (9 de 11) manifiesta el interés específico en desarrollar en algún momento estudios de posgrado para profundizar su formación como profesor de psicología.

El 18,1% (2 de 11) que no manifiesta este mismo interés, quiere sin embargo, dedicarse a la enseñanza en otros niveles o profundizar su formación como psicólogos. Por último, del 45,4% (5 de 11) de egresados que trabajan sólo como psicólogos -y en áreas distintas de lo educativo-, la gran mayoría (4 de 5) quiere igualmente seguir formándose como profesor de psicología.

ANÁLISIS DE DATOS

En este trabajo se presentan únicamente los datos de respuestas representativas de las cuatro dimensiones de la Unidad de Análisis

modelos mentales acerca de la intervención sobre problemas situados en la práctica docente.

En términos generales, observamos a partir de los datos recogidos que 8 de los 11 egresados (72,72%) a los que se les tomó el cuestionario mantienen el nivel en sus puntuaciones o mejoran su desempeño a la hora de responder, en relación a como lo habían hecho siendo alumnos, al finalizar las prácticas del profesorado. De los 8, 3 son los que han manifestado un incremento en sus puntuaciones, 5 de ellos (45,46%) mantienen la puntuación. Sólo 3 de los 11 egresados (27,27%) ha descendido en relación a sus respuestas luego de finalizar las prácticas que propone la carrera docente.

Por otra parte, y con mayor detalle, hallamos que los giros más significativos en cuanto al cambio conceptual de los egresados se producen en el Eje 3 de la dimensión "Situación Problema" denominado "De la inespecificidad a la especificidad del campo de la educación y su articulación con otras disciplinas en el planteo de la situación." Allí pudimos observar que 6 de los 11 egresados, (54,54%) ha ascendido en sus puntuaciones. Mientras que 3 (27,27%) se mantienen igual y sólo 2 (18,18%) descienden en su desarrollo al recortar problemáticas como docentes. El mayor ascenso conceptual se produce en 2 de los 6 egresados (33,33%) en los que se observa que la puntuación en el cuestionario post práctica es de 3.2, es decir la que se corresponde con la especificidad de la situación con relación a la intervención de un docente; y la puntuación en el cuestionario de egresados es de 3.4, el correspondiente a la especificidad de la situación con relación a la intervención del docente en un determinado campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas." Una de las entrevistadas recortaba la siguiente situación en su cuestionario como alumna: "El problema en cuestión no es exclusivamente referido a lo atinente a la labor de un profesor pero sucedió en una escuela en el interín entre que los alumnos entran al aula del recreo y el comienzo de la clase (...) donde un celular muy costoso desaparece (...) se busca por todo el aula pero el celular no está." Podemos pensar que tal situación es específica de la intervención de un docente, dado que se lleva a cabo al comienzo de la clase, pero es cierto que también podrían intervenir otros actores profesionales: directivo, agente psico o socio-educativo, y otros actores sociales: padres, familiares, alumnos. Esta misma persona, pero ahora como egresada, recorta la siguiente situación: "Me sucede en mi rol como tutora formadora de los dos segundos años de nivel medio en que, sumado a mi formación dentro de la Cátedra de Psicología Evolutiva, observo ciertas intervenciones que voy teniendo con los alumnos en las horas que tengo de acompañamiento personal (...), ayudándolos a simbolizar o elaborar procesos propios de su edad. También me sucede que como ayudante de Adolescencia, esta experiencia en el colegio me permite ayudar con ejemplos muy concretos y claves." Se puede ver cómo el rol de tutor, que también es un rol docente, le permite a la egresada recortar una problemática con una interesante apertura a la articulación con la disciplina psicológica.

Otro de los ascensos más significativos de toda la muestra es el que se halla en el eje 4 de la dimensión "Intervención Profesional", el que corresponde a los "Objetivos de la Intervención." Podemos observar que 7 de los 11 egresados (63,63%) han ascendido en sus puntuaciones, mientras que 3 (27,27%) mantienen su nivel conceptual y solo 1 (9,09%) desciende en su desarrollo. Una de las entrevistadas, en su cuestionario post práctica del profesorado de psicología, recorta una escena en la cual un profesor, ante el hecho de que los alumnos se copiaron en un parcial cuando éste salió del

aula, interviene diciendo que es una cuestión ética de cada alumno. Afirma la "profesora en formación", en relación a dicha intervención: "Pienso que el objetivo era desligar parte de su responsabilidad en el momento del suceso." Obtiene una puntuación de 4.3, es decir que las acciones están dirigidas a un único objetivo. Mientras que en el cuestionario de egresada recorta una escena en la que una alumna se angustia en clase por situaciones familiares y la intervención consiste en citar a los padres. En cuanto a los objetivos de dicha intervención afirma "conocer qué estaba sucediendo en la casa, informar a la familia de lo que había pasado, brindar alguna herramienta a los padres para que algo pueda solucionarse." Si bien la intervención no es específica de un docente y se tiende a confundir con su rol de psicóloga, se puede reconocer que hay diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención, obteniendo una puntuación máxima de 4.5.

También en la dimensión "Intervención Profesional" se observa otro de los más importantes cambios cognitivos en el proceso de construcción del rol profesional de los docentes entrevistados, en el Eje 2 denominado "De lo simple a lo complejo de las acciones." Allí, 6 de los 11 egresados (54,54%) muestra un ascenso en comparación con las respuestas brindadas luego de finalizada su práctica en el profesorado, mientras que 3 (27,27%) descienden y 2 (18,18%) se mantienen en el mismo nivel de desarrollo conceptual. Una de las entrevistadas contesta en el cuestionario que se le toma luego de las prácticas del profesorado: "como los alumnos molestaban, la intervención fue que los alumnos se fueran del aula." Obtiene una puntuación de 2.2 correspondiente a la indicación de una sola acción. La misma persona, pero ya desempeñándose en el rol docente responde: "Se les dijo que apagaran el celular, (...) luego, que podían realizar las actividades con el celular siempre y cuando lo tengan en volumen bajo. Me quedé trabajando con este grupo para ayudarlos pero también pasaba por los otros grupos." Obtiene una puntuación de 2.4 es decir que, se indican acciones articuladas que contemplan dimensiones diferentes de la intervención.

Siguiendo con la dimensión "Intervención Profesional" podemos reconocer otro ascenso relevante en el Eje 8, es decir el que corresponde a la "Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención." Vemos que aquí también 6 de los 11 docentes (54,54%) han puntuado más alto en sus cuestionarios de docentes que en los respondidos luego de finalizar su práctica del profesorado. Mientras que 3 (27,27%) descienden y solo 2 (18,18%) mantienen el nivel sin ascender o descender en relación a su cuestionario previo. Una estudiante, en el cuestionario luego de su práctica en el profesorado, responde en relación a las acciones: "la docente cortó con la exposición del grupo, se acercó a dialogar con la alumna, indagó el verdadero motivo de no haber presentado o preparado el examen/ exposición oral." Su puntuación es de 8.3, es decir que hay una des-implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente. Mientras que al ser convocada para contestar luego de insertarse en el campo educativo como docente responde: "Hablé con el alumno por algo que yo percibí por algún comentario de algún profesor o de una madre. Recurrí luego a la rectora y al jefe de formadores-tutores (...) y cité a los padres." Aquí obtiene una puntuación mayor, correspondiente a 8.4 en la que se observa una implicación del agente-relator con respecto a la actuación profesional con distancia y objetividad.

CONCLUSIONES

El proceso de construcción del rol profesional se entiende como un proceso dinámico, rico en reestructuraciones, que admite progresos, retrocesos y giros. El rol docente no se construye de una vez y

para siempre, sino que presenta ciertos movimientos que lo llevan a intervenir desde diferentes posiciones. Al indagar cuáles son los giros más significativos que se producen desde el momento en que los profesores de psicología en formación terminan sus prácticas, hasta que se enfrentan a la práctica profesional ya como docentes egresados, se encuentra la compleja imbricación entre los conocimientos ligados a contenidos teóricos, apropiados de maneras diversas durante las mencionadas prácticas, y los saberes prácticos que se desarrollan en el quehacer docente. Rodrigo (1999), sostiene que el cambio conceptual no es solamente conceptual ni cognitivo sino que se articula con desarrollos emocionales e identitarios de los sujetos situados en contexto. Los cambios no son reestructuraciones globales de estructuras cognitivas, sino enriquecimientos que no reemplazan ni sustituyen lo conformado previamente; desarrollan la flexibilidad para el uso apropiado de modelos de situación y guiones de acción en una heterogeneidad social y personal de alternativas no jerárquicas.

En comparación con el desempeño obtenido como alumnos de la práctica del profesorado, los docentes en ejercicio logran recortar problemáticas de intervención más específicas del campo educativo y en particular del rol de un docente, llegando a lograr una apertura a otras disciplinas. Así como también logran indicar acciones articuladas que contemplan diferentes dimensiones de la intervención. Se observa una mejora en cuanto a la delimitación de las acciones dirigidas a más de un único objetivo en sus intervenciones y una mayor implicación con respecto a la actuación profesional, con distancia y objetividad en las apreciaciones.

Aún así, en la muestra se ve que una cantidad importante de los egresados mantiene el nivel de sus puntuaciones y una minoría retrocede respecto a su desempeño como alumnos de las prácticas de la carrera docente, estando algunos de estos sujetos ya insertos en la docencia al momento de responder el primer cuestionario. Las múltiples reflexiones y problematizaciones elaboradas en su formación teórico-práctica como profesores de Psicología, en interrelación con nuevos escenarios educativos, muy bien puede producir estancamientos o movimientos regresivos, como ocurre en todo crecimiento, o las dificultades vincularse a los nuevos desafíos de los contextos de trabajo docente, que requieren re-contextualizaciones de saberes y experiencias que no deberían realizarse en soledad.

Dos factores pueden interpretarse como inherentes a este proceso, la continuación de la formación de posgrado y la inserción laboral en ámbitos diferentes al educativo. Una minoría prosigue formación de posgrado y casi la mitad de los egresados está inserto exclusivamente en el ámbito clínico.

LÍNEAS FUTURAS

Resulta importante profundizar con rigor científico la indagación sobre estudios de posgrado e inserción laboral durante la trayectoria en el profesorado a fin de contar con un caudal más completo de información que permita acceder a comparaciones precisas. Dicho análisis nos permitirá estudiar las constancias y modificaciones producidas en el tiempo con respecto a los estudios de posgrado y a la inserción laboral, a fin de poder inferir si el profesorado de psicología actúa como motivador de posteriores capacitaciones o si es una instancia más dentro de una serie de capacitaciones en el área educativa que los estudiantes vienen haciendo antes de ingresar al profesorado. De la misma manera, podremos analizar si la carrera docente favorece la inserción laboral en nuevos ámbitos profesionales.

En esta dirección, pensamos que una operacionalización posible podría efectuarse incluyendo en el Cuestionario sobre Situaciones

-Problema administrado a los Estudiantes del Profesorado de Psicología preguntas referidas a sus estudios de posgrado (en docencia y en otras áreas) y a la inserción laboral como psicólogos, ya que actualmente están incluidas las preguntas en relación a la inserción en la docencia. El Cuestionario seguiría siendo administrado al inicio y al final de la cursada de la última materia de profesorado. Por otro lado, considerando que en este momento la mayoría de los egresados no se encuentra realizando cursos de capacitación docente, que favorezcan el ejercicio de reflexión en la práctica, destacamos la importancia de continuar promoviendo el armado de una Red de Profesores de Psicología que funcione como un lugar de intercambio de experiencias y de abordaje comunitario de las dificultades que se enfrentan en la práctica y de la construcción del rol profesional.

En trabajos anteriores hemos visto la tendencia al trabajo individual, al encapsulamiento y a la falta de comunicación entre profesionales que existe en la práctica diaria, dejando de lado el valor de enriquecimiento que ofrece el encuentro con otros. En este sentido, la propuesta de trabajo en Red puede funcionar como un espacio de trabajo colaborativo que permita el descentramiento del pensamiento único y la co-construcción de alternativas posibles, a la vez que podría llegar a actuar como motor de nuevos giros contextualistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional", en *Perfiles Educativos*. Vol. XXIV, pp. 57- 75. México.
- Castorina, A., Baquero, R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo*. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. BsAs:Amorrortu Ediciones.
- Davini, M.C. (coord.), Andrea Alliaud; Lea F. Vezub (2003) *De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires:Ed. Papers,
- Engeström, Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Btsh, E., Lerman, G., BOLLASINA, V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Btsh, E., Lerman, G., BOLLASINA, V., García Coni, A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., González, D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin, C., Basualdo, M., García Labandal, L., González, D.(2007) "Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología". XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Julio de 2007.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G (2008) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". *Anuario XV de Investigaciones del Año 2008*. UBA. (ISS: 0329-5885), pp. 89-107.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Publicado en *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología*. Publicación anual de la Secretaría y del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. En diciembre 2009. Doble evaluación externa. ISSN.0329 5885. pp.157-172.
- García Novillo, J. (2005) "El aprendizaje permanente y la experiencia profesional", *Idea la Mancha*, N° 1, pp. 243-245, *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*.
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui, L., y Vargas Alfaro, A. (2003). "La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo". En J. Villegas, P. Marassi y J. P. Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez Editor.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graò.
- Pintrich, P., Marx, R. and Boyle, R. (1993) "Beyond Cold Conceptual Change: the Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change". *Review of Educational Research* Vol. 63, N° 2, pp. 167-199.
- Pintrich, P. (1999) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*
- Rodrigo, M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Visor, 1934.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
- Zabalza, M. Á. (2009) "Ser profesor universitario hoy", *La cuestión universitaria*, 5, pp.69-81.

¿BULLYING Y/O VIOLENCIAS EN ESCUELAS? ¿PSICÓLOGOS Y/O DOCENTES?

Lopez, Ariana; Erausquin, Cristina
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo explorar y analizar representaciones y conceptualizaciones que Agentes Psicoeducativos construyen sobre los constructos “Bullying” y “Violencia Escolar” y vincularlas con intervenciones que relatan haber realizado - o imaginan que realizarían - sobre situaciones problemas comprendidas en esas definiciones, en escenarios escolares que los interpelan en su rol profesional. Se introduce el instrumento construido para la exploración, como entramado de dimensiones conceptuales y experienciales, aspectos personales y situacionales, fundamentado en enfoques metodológicos de “doble estimulación” (Vygotsky, Engeström) y “modelos mentales de situación” (Rodrigo) aplicados al intercambio cognitivo en el desarrollo profesional, para construir culturas de análisis y resolución de problemas en escuelas atravesadas por demandas de inclusión y creciente heterogeneidad de la población a educar (Daniels). Se hallan indicios de “giro contextualista” en las unidades de análisis de intervención, y desafíos vinculados a escisiones entre identidad pedagógica y psicológica, contexto extra-escolar y escolar, áulico y extra-áulico, intervenciones directas e indirectas, defensa de derechos y construcción de responsabilidad. Se re-crean antiguas divisiones entre “problemas de aprendizaje” y “conducta”, que no posibilitan ingresar la metabolización pedagógica (Meirieu) del hecho violento, para trascender el poder de la fuerza con temporalidad, diálogo, escucha, mediación simbólica para la auto-regulación, es decir, educación.

Palabras clave

Bullying, Violencia escolar, Agente psico-educativo, Giro contextualista

ABSTRACT

¿BULLYING AND/OR VIOLENCE AT SCHOOLS? ¿PSYCHOLOGISTS AND/OR TEACHERS?

The work's aim is to explore and to analyse the representations and conceptualizations that Psycho-Educational Agents build on constructs of “Bullying” and “School Violence”, and to link them with the interventions they narrate that they have performed - or they imagine they would perform - on situated problems that those definitions comprehend, in school stages which demand them in their professional role. We introduce the research tool that we have built, as a weaving-complex of conceptual and experience dimensions, situational and personal aspects, founded on methodological focus in “double stimulation” (Vygotsky, Engeström) and “mental models of situations” (Rodrigo) applied to cognitive exchange in professional development for building cultures of analysis and solving problems in schools crossed by inclusion demands and with increasing heterogeneity of people to educate (Daniels). We found indicators of “contextualist shift” in units of analysis of intervention, and challenges related to splitting between teacher and psychologist identities, school and out of school contexts, or classroom and out of classroom, direct and indirect actions, rights defense and de-

velopment of responsibility. Traditional divisions between “learning” and “behavior” problems are re-created, that prevent the entry of pedagogical metabolization of violent facts, for going beyond the power of the strength through timing, listening, dialogue, symbolic mediation for auto-regulation, that is, education.

Key words

Bullying, School violence, Psycho-educational agent, Contextualist shift

INTRODUCCIÓN:

El objetivo del siguiente trabajo es iniciar el análisis sobre las representaciones y conceptualizaciones que los agentes psicoeducativos despliegan sobre los constructos terminológicos “Bullying” y “Violencia Escolar”. Por otro lado, analizaremos las posibles - o reales - intervenciones sobre estas situaciones problemáticas que suceden en el ámbito escolar, y si éstas se relacionan con o son moldeadas por representaciones personales o sociales de dichos constructos. Este objetivo se enmarca en la profundización del trabajo realizado en el Proyecto de Investigación 2012-2015 “Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en Sistemas de Actividad, desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica”, dirigido por Prof. Mag. Cristina Erausquin.

MARCO EPISTÉMICO

En el marco de la investigación señalada, se resignifican reflexiones realizadas por Cátedra Abierta del Observatorio de la Violencia Escolar en Argentina (2008), que conceptualizan la posibilidad de enlazar manifestaciones de violencia con *actos pedagógicos* suficientemente potentes como para lograr su *metabolización y reelaboración* (Meirieu, 2008). Se entiende a las violencias como *cualidades relacionales, propiedades entre las personas y con las instituciones sociales*, visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006). Se concibe a *las violencias en plural*, dados los múltiples modos con que se presentan, y se realiza un señalamiento crítico sobre el histórico supuesto de *violencia escolar*, que concibe a la violencia como intrínseca a las escuelas, casi un atributo de las mismas o de la población juvenil que convive en ellas (Kaplan 2006).

Para Rodrigo (1994) la construcción del conocimiento social no es homogénea, ni ordenada en secuencias de transformaciones exclusivamente lógicas; es semántica, experiencial, episódica y personal en entornos de interacción social. Los modelos mentales situacionales de intervención de los Agentes Psicoeducativos se construyen a través de *procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad* (Engeström, 2001), como cognición distribuida que emerge de experiencias de participación de los mismos en la actividad. La *inter-agencialidad*, (Engeström, 1987), entendida como la posibilidad de construcción conjunta de problemas e intervenciones, se convierte en condición de posibilidad para la *expansión* (Engeström 2001) de su aprendizaje profesional.

El principio metodológico de “doble estimulación” de Vygotsky (1988), creado para la indagación-intervención formativa, es re-creado por Engestrom (2009) para distinguir las intervenciones como “experimento controlable y predecible” de la tradición moderna, de las *intervenciones formativas* que necesita el mundo educativo - y social - contemporáneo: a) en la intervención como “experimento”, los contenidos y metas son conocidos de antemano por los investigadores, mientras en las *intervenciones formativas* los sujetos construyen una solución nueva o un nuevo concepto no conocido de antemano; b) en el “experimento”, se espera que los sujetos reciban la intervención sin discusión y las dificultades son interpretadas como debilidad del diseño a ser corregidas, mientras en las *intervenciones formativas*, los contenidos, la forma y el curso de la intervención están sujetos a negociación con los sujetos participantes; c) en el “experimento”, el objetivo es controlar todas las variables y obtener una intervención estandarizada que confiablemente genere los mismos resultados cuando sea transferida a nuevos contextos; mientras en las *intervenciones formativas*, el objeto es generar conceptos y soluciones intermedias, que puedan ser usados en otros contextos como herramientas de diseño de nuevas soluciones. El instrumento creado en este tramo de la investigación sobre los constructos “bullying” y “violencia escolar” se sustenta en la lógica de la “doble estimulación”, ya que justamente explora las posibilidades de atribución de significado y sentido que realizan los AP en el plano conceptual a la vez que experiencial, como sujetos y en contacto con las situaciones-problema que enfrentan.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se administró a una muestra piloto, diez Cuestionarios indagando sobre conceptos e intervenciones, vinculados a los fenómenos de “Bullying” y “Violencia Escolar”, a Agentes Psicoeducativos (AP) que trabajan en el Área de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dichos Agentes ejercen su rol profesional en instituciones educativas de gestión pública y de nivel primario. Las narrativas de los AP reflejan sus creencias y representaciones, a través de su experiencia personal atravesada por la cultura, y destacan la subjetividad del narrador a la vez que la situación en la cual el mismo se encuentra involucrado.

El cuestionario está compuesto por las siguientes preguntas: 1) Según su opinión, ¿qué es Bullying?; 2) En instituciones en las que Ud. trabaja o ha trabajado, ¿se han abordado situaciones-problema que se comprenden con esa definición? ¿Puede relatar brevemente una de ellas?; 3) ¿Qué intervenciones realizaría Ud. - solo/a o conjuntamente con otros -, si ocurriera un hecho de Bullying en la institución en la cual Ud. trabaja?/ 4) Según su opinión, qué es Violencia Escolar?; 5) En instituciones en las que Ud. trabaja o ha trabajado, ¿se han abordado situaciones-problema que se comprenden con esa definición? ¿Puede relatar brevemente una de ellas?; 6) ¿Qué intervenciones realizaría si ocurriera un hecho de Violencia Escolar en la institución en la cual Ud. trabaja?.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Los agentes a quienes se les administraron los cuestionarios ejercen su profesión en la modalidad educativa de “educación especial”. Es necesario mencionar, que para poder cumplir con estas funciones, es requisito tener doble titulación; una correspondiente al área de Educación y otra a la formación específicamente psicoeducativa. De los diez cuestionarios administrados, cuatro corresponden a Profesores de Educación Inicial y Lic. En Psicopedagogía. Otros cuatro agentes son Profesores de Enseñanza Primaria y Lic. En Psicología. Por último, dos de ellos son Profesores de Edu-

cación Inicial y Lic. En Psicología.

Los roles ejercidos por estos profesionales son los siguientes: dos Maestras de Apoyo a la Integración, cinco Maestras de Recuperación, dos Maestras de Apoyo Psicológico y una Maestra Domiciliaria. Si bien todos los AP trabajan en Educación Especial, cumplen sus funciones en diferentes instituciones educativas: Escuelas Comunes, Escuelas Especiales, Escuelas de Recuperación, y Hospitales - con Escuela Hospitalaria -.

Es importante destacar que son profesionales que cuentan con amplia experiencia en el sistema educativo y están formados en el Área de Educación Especial.

ANÁLISIS DE DATOS

La primera referencia sobre el acoso entre pares en la escuela la realizó el psiquiatra sueco Heinemann en la década del setenta, y lo denominó *mobbing*. Luego se adoptó el término anglosajón “Bullying” para definir a la acción y “Bully” para designar a su autor/actor: el acosador (Garaigordobil, 2010). Este fenómeno incluye un subconjunto de conductas agresivas en las que hay un desequilibrio de poder y donde el acto agresivo es repetido todo el tiempo. Es un tipo de conducta dirigida a hacer daño; es repetida en el tiempo; y se produce en el seno de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder. Los diferentes autores acuerdan que los tres criterios diagnósticos para identificar situaciones de *acoso escolar* son: 1) La existencia de una o más conductas de hostigamiento, reconocidas como tales, 2) La repetición de la conducta, conformando un acoso sistemático, y 3) La duración en el tiempo.

Ante la pregunta por su concepción del Bullying, los profesionales repitieron extractos o re-configuraciones de la definición conceptual antes mencionada. La totalidad de los agentes incluyó la palabra “Acoso” en sus definiciones. Nueve de los diez cuestionarios, explicaba que el acoso se realizaba “a un individuo”, y sólo en un cuestionario figuraba el término “entre pares”. Se podría pensar, a partir de estas representaciones, cómo sobresale la figura de victimización que implica la definición. Este constructo, desde su origen, ubica un victimario (Bully) y una víctima (acosado). M. Garaigordobil y J.A. Oñederra (2010) explican que entre las características básicas del acoso escolar; se encuentra la existencia de una víctima indefensa acosada por uno o varios sujetos, con intencionalidad mantenida de hacer daño. Y más adelante, en el mismo libro, describen los perfiles de riesgo para convertirse en agresor o víctima del Bullying. Luego podremos analizar los efectos en las posibles intervenciones de los agentes psicoeducativos, de analizar las situaciones a partir de estas concepciones.

La mitad de los profesionales ubican el contexto en el cual se deberá desplegar este acoso, para que sea tal; cuatro de ellos explican que puede suceder “dentro y fuera de la escuela”; y un agente recorta como escenario posible “sólo en la escuela”. Solamente tres de las respuestas explican que las conductas deben ser sostenidas en el tiempo. Es decir que la mayor parte de los agentes no consideran los elementos característicos del fenómeno: la repetición y duración en el tiempo.

Al preguntarles si se han abordado en las instituciones en las que trabajan situaciones que están comprendidas en esa definición de “Bullying”, sólo tres de los diez AP contestaron afirmativamente. Lo curioso es que al desarrollar esas situaciones, ninguna de ellas parecen enmarcarse dentro del fenómeno, tal como es por ellos mismos definido, en cuanto a los elementos característicos antes mencionados. La primera de las situaciones descritas, describe una escena de desborde en un aula (revoleo de sillas, agresión continua); en la segunda situación, un niño en una única oportuni-

dad le dice a un compañero “*te voy a hacer bullying*”; y por último, la tercera es una situación de agresión sostenida de docentes a alumnos. A partir de este primer acercamiento de la investigación, aparece entonces la primera pregunta: ¿Es realmente el Bullying un fenómeno que como tal se está incrementando en las escuelas argentinas? ¿O acaso es un término importado de otras culturas, con gran repercusión mediática?

En las definiciones sobre el Bullying los agentes reducen su unidad de análisis a la relación victimario-víctima, y al acoso sufrido por esta última. Al indagar sobre las intervenciones que realizarían ante estas situaciones, casi todos los agentes amplían su mirada al contexto en el que se encuentran, proponiendo *talleres con la comunidad educativa, con la institución, trabajo con el grupo de alumnos, intervenciones a largo plazo*. Podríamos pensar que al pensar el campo de la intervención, se evidencian *giros contextualistas, situacionales y mediacionales* de singular interés (Pintrich, 1999, citado en Baquero, 2002), si las comparamos con las acciones de intervención de psicólogos y otros agentes psicoeducativos que trabajaban en escuelas en nuestro contexto hace una década (Erausquin, Bur, 2013), y ello posibilita complejizar y profundizar la construcción de la situación problemática. La figura del problema, en las construcciones esbozadas, enfatiza intervenciones sobre grupos escolares, familias, institución-escuela, o comunidad social, en lugar de la individualización de niños-problema, o perfiles de rasgos a detectar para una supuesta intervención preventiva - como es muy común en otras culturas y en otras tradiciones de formación profesional -. En el marco de este proyecto de investigación, entendemos a las violencias como *cualidades relacionales*, y como tales, deben ser visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006); lo que convoca a la reflexión *en la acción y desde la acción*. Esto incluye concebirlas *en plural*, dados los múltiples modos que se registran en las instituciones educativas.

Al consultarles por la definición de Violencia Escolar, siete de los diez agentes resaltan el contexto de la institución educativa como marco en el cual se despliega este fenómeno. En la mitad de los cuestionarios se destaca que la violencia puede generarse entre diferentes actores de esta institución: alumnos, docentes, directivos, y todas sus combinaciones posibles. En algunos de los cuestionarios, se profundiza la definición relacionando esta violencia, la escolar, con una violencia social y/o simbólica que la engloba, y cuyas manifestaciones se observan en la escuela.

De los diez cuestionarios administrados, ocho de ellos mencionan haber presenciado situaciones de violencia escolar en su experiencia laboral, uno de ellos no contesta y uno responde que no. De las situaciones relatadas pudimos ubicar en reiteradas ocasiones la figura de “*abuso de poder*”, e implícitamente se dibujan en las diferentes narraciones la figura de un victimario con mayor poder y una víctima más débil. *Docentes que hablan en voz alta de sus alumnos, sin considerarlos, y a los que hay que defender...*”, “*Directoras que abusan y maltratan a su personal y a sus alumnos*”.

Hebe Tizio, en relación a este tema, explica que los procesos de culpabilización y victimización de los sujetos, no son sino dos caras de la misma moneda, que no dejan espacio para la responsabilidad. Cuando la vertiente es de culpabilización, se centra toda la responsabilidad en el sujeto y la posición del profesional es la de alguien que enjuicia. Cuando se trata de la victimización, la posición de los profesionales es de denuncia. Estas perspectivas polarizadas obturan la división subjetiva, que es el lugar desde el cual puede brotar la pregunta sobre cómo incide cada uno en lo que sucede (Tizio, H; 2010). El impacto de las políticas públicas, que situaron al niño y al adolescente como sujetos de derecho en las últimas décadas

en nuestro país, han permeado la sensibilidad y el compromiso de los agentes psico-educativos, apareciendo frecuentemente en su posicionamiento la “figura del defensor y protector del derecho del más débil, o del más joven, o del sujeto en desarrollo”. Dicha figura, o bien denuncia la vulneración del derecho, o bien sostiene la ayuda al humillado, o bien tiende a acercarse y proteger a la “víctima” de un poder que lo hostiga y que proviene de afuera. Ello hace que frecuentemente no se pueda de-construir ese poder, o que frente al mismo no se imaginen alternativas, como las de un sujeto colectivo, o alianzas estratégicas, o construcción de redes en los intersticios de un sistema, con el re-posicionamiento de los propios actores que son objeto de hostigamiento, dominio, o abuso de poder. En respuesta a las intervenciones que se realizarían antes esta situaciones de Violencia Escolar, los profesionales, al igual que en el caso anterior, mencionaron acciones genéricas, pero que tienen en cuenta al contexto de la intervención: “*hablar con la comunidad*”, “*realizar talleres, mediación*”, “*abordaje institucional, supervisión, ayuda externa*”.

Al concluir el análisis de las diferentes respuestas de los agentes psicoeducativos, nos llama la atención la falta de menciones de “intervenciones educativas”. No se desarrollan acciones de índole pedagógica, que corresponderían a los roles que desempeñan los agentes, a por lo menos una de las formaciones profesionales que tienen, y al ámbito en el cual trabajan. Esto se relaciona con otro hecho curioso que relevamos en la investigación: al preguntarles por las “carreras en las que se graduaron”, ocho de los diez profesionales no mencionaron su formación docente, sólo enunciaron su formación psicológica o psico-educativa: licenciado en psicología o licenciado en psicopedagogía.

Sin duda que la proximidad de las prácticas sociales al discurso político, cada vez más sintonizado con el neoliberalismo, conlleva el riesgo de transformar a los profesionales en ejecutores de las políticas de turno, con el consecuente vaciamiento del saber en sus campos específicos. La responsabilidad del agente de la educación es sostener la función educativa y poner todos los medios necesarios para ello y saber que cuando tiene dificultades tiene que revisar su posición. (Tizio, H; 2010). ...La pérdida de la función educativa en los espacios escolares genera violencia, que luego es tratada como un problema independiente. Todo lo que promueva el desarrollo de la cultura trabaja también contra la guerra... (Einstein)

REFLEXIONES FINALES Y LÍNEA DE INDAGACIÓN ABIERTA

El análisis de las respuestas de los agentes psico-educativos entrevistados al instrumento de reflexión, relevó indicios de *giros contextualistas* en la lógica de construcción de las intervenciones. Predominan acciones sobre vínculos, grupos, institución y comunidad educativa, comunidad social, superando la individualización de “niños problema”, la victimización e identificación del agresor, la penalización de los “menores”, la condena, represión o disciplinamiento y el control en nombre de la “prevención”. Se lo señala, porque esas modalidades caracterizaron a las agencias psicoeducativas, en otros momentos de la historia de las escuelas, con su legitimación-impensada y no problematizada - de decisiones de etiquetamiento y segregación, transformando toda diferencia en déficit y derivando sólo a la intervención clínica (Erausquin, Bur, 2013).

Sin embargo, las intervenciones de estos agentes tienden a ser directas, con ausencia de las indirectas. Es decir, no se actúa sobre lo pedagógico, ni sobre ni con los docentes, ni con su quehacer en el aula, ni sobre la currícula, ni sobre el contenido. La intervención se produce en paralelo a la acción pedagógica, sin integrarla a la problemática. La relación entre la identidad docente y la identi-

dad psicoeducativa - o aun psicológica - parece permanecer “en problemas”. La escisión no permite que la “metabolización pedagógica” opere en la disminución de la violencia en las escuelas - cualquiera sea su origen -, y que la figura de la defensa del más débil y la protección de su derecho se transforme en desarrollo de responsabilidad compartida. Se re-crean así las divisiones antiguas entre “aprendizaje” y “conducta” en el discurso escolar y aun en el dispositivo de evaluación e intervención. Y sin embargo, educar es hacer circular la palabra, la pausa, la escucha, el darse tiempo, el dar razones de las acciones, el regular los impulsos, el aceptar las reglas porque eso nos habilita a todos a tener derechos y realizar deseos.

Parafraseando a Freire: “La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello que está ahí, porque somos *proyectos* y *tenemos proyectos para el mundo*, que surgen de nuestros sueños y deseos. La educación tiene sentido porque mujeres y hombres aprendieron que se hacen y rehacen aprendiendo, y pudieron asumirse como seres capaces de saber qué saben y de saber qué no saben. La conciencia del mundo y de mí me hacen ser no sólo en el mundo sino *con él* y *con otros*, capaz de intervenir y no sólo adaptarme a él. Cambiar el mundo es tan difícil como posible”.

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva situacional”, en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57-75. México.

Daniels, H. (2003) “Tendencias actuales en la teoría sociocultural y de la actividad” y “El nivel institucional de regulación y análisis”, Vigotsky y la pedagogía. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.

Engeström, Y. (1987) Learning by expanding. 12 December, 2007 <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/engeström/toc.htm>

Engeström, Y. (2001) “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1, 2001.

Engeström, Y. (2009) “The future of Activity Theory: a rough draft”, en Sannino, Daniels y Gutiérrez K. (ed.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Erausquin, C., Bur, R. (2013) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires, Proyecto Editorial.

Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Robles López, N. (2012) *Figuras de agentes psicoeducativos abordando problemas de violencia en escuelas: Interagencias, Implicación, Historia e Intervención Estratégica*. Publicación evaluada y aprobada de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA Anuario XIX de Investigaciones de Psicología.

Gairogordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010) *La violencia entre iguales*. Edit. Piramide. Madrid

Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.

Meirieu, Ph. (2008): *Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza*, en *Cátedra Abierta*. publicación del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.

Rodrigo, M.J. (1994) “Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar”. En M.J. Rodrigo (ed.) “Contexto y desarrollo social”. Madrid: Síntesis.

Tizio, H. (2001) *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, Editorial Gedisa. 2001.

Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo.

LA NARRATIVA DE EXPERIENCIAS COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA LA INDAGACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA

Meschman, Clara Liliana

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo surge del entrecruzamiento de experiencias entre la cátedra Didáctica Especial y Práctica de Enseñanza en Psicología y su investigación sobre “Competencias Docentes” (PROINPSI) y la indagación de las autoras sobre “Construcción de conocimiento profesional” (UBACYT 2012-2015), convergiendo en el Proyecto de Tesis de Maestría “Construcción de identidad de profesores en Psicología desde la perspectiva de sus narrativas sobre la experiencia educativa”. Es en dicha confluencia que surge el diseño de una batería de instrumentos sobre la base de narrativas de experiencias autobiográficas, que posibilitan como metodología de investigación etnográfica educativa, la identificación de indicadores de construcción de identidad en la enseñanza de la disciplina. El objetivo es descubrir factores que promueven o dificultan las trayectorias de profesionalización de Profesores en Psicología que obtuvieron ya el título de Licenciados en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Se focalizará en esta oportunidad el desarrollo y ponderación del instrumento metodológico de recolección de las narrativas de trayectorias, como forma de acceso privilegiado a los mencionados indicadores, buscando el sentido de los cambios que marcan las historias personales y sociales, y la relación entre procesos de transformación y reproducción en los sistemas de actividad.

Palabras clave

Narrativas, Historia personal, Relatos sociales, Instrumento metodológico

ABSTRACT

NARRATIVE OF EXPERIENCE AS A METHODOLOGICAL TOOL FOR THE INVESTIGATION OF THE CONSTRUCTION OF IDENTITY IN PSYCHOLOGY TEACHERS

The work arises from the intersection of experiences between the Teaching Professor Special Education and Practice in Psychology and his research on “Teaching Skills” (PROINPSI) and inquiry of the authors of “Building professional knowledge” (UBACYT 2012-2015), converging in the Master’s Thesis Project “Construction of teacher identity in Psychology from the perspective of their narratives on educational experience.” It is at this junction that arises designing a battery of instruments based on autobiographical narratives of experiences that enable and educational ethnographic research methodology, identifying indicators of identity construction in the teaching discipline. The aim is to discover factors that promote or hinder the trajectories of professionalization of teachers in Psychology and obtained the Bachelor degree in Psychology in the School of Psychology at the University of Buenos Aires. The development

and consideration of methodological collection instrument narrative trajectory, as a form of privileged access will focus on this opportunity to these indicators, looking for the meaning of the changes that make personal and social histories, and the relationship between processes processing and reproduction in activity systems.

Key words

Personal, History narratives, Stories social, Instrument methodological

Introducción

El trabajo surge del entrecruzamiento de experiencias entre la cátedra Didáctica Especial y Práctica de Enseñanza en Psicología (Adjunta a cargo y co directora de la Tesis: Mgter. Livia García Labandol) y su investigación sobre “Competencias Docentes” (PROINPSI) y la indagación de las autoras sobre “Construcción de conocimiento profesional” (UBACYT 2012-2015) cuya Directora Mgter. Cristina Erasquin, convergiendo en el Proyecto de Tesis “Construcción de identidad de profesores en Psicología desde la perspectiva de sus narrativas sobre la experiencia educativa”.

El objetivo de esta investigación es indagar y describir los procesos de construcción de la identidad profesional del Profesor de Psicología, desde la perspectiva de las narrativas autobiográficas de experiencias educativas y trayectorias profesionales de Profesores en Psicología En Ejercicio y su resignificación de la experiencia educativa previa. Parece necesario poner de relieve la investigación bibliográfica realizada, que acercándonos a las narrativas autobiográficas como metodología, permite descubrir la potencia de las mismas. Asimismo, se trata de sumar a ello los aportes de Elsie Rockwell (1987), quien considera que “la investigación etnográfica es mucho más que una herramienta para recolectar datos y no debe ser considerada como un método, sino más bien como un *enfoque* en el que se encuentran *método y teoría*”. Pensamos que contribuirá a iluminar la fuerza que las narrativas autobiográficas tienen en la construcción de identidad de los profesionales indagados.

Novelas personales, relatos con historia

Como señaló alguna vez Jean Paul Sartre: “el hombre es siempre un narrador de historias; vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que le sucede y trata de vivir su vida como si la contara”. Desde los actuales enfoques de la *investigación educativa*, hoy se propone redescubrir el papel facilitador de los relatos en la enseñanza y el aprendizaje, ya que abonan el camino de la participación y la construcción común del conocimiento en el aula.

Las *Biografías* simbolizan la expresión de la elaboración de la iden-

tividad en un contexto social, cultural y político determinado, en la medida que suponen una reconstrucción de las historias de los sujetos. Biografía y contexto organizativo interactúan en el diseño de la *profesión docente*, de acuerdo a las opciones que van caracterizando su vida profesional (Rivas Flores, 2007, 125, 135).

Vincular la biografía con las trayectorias escolares, implica tener presente algunas cuestiones problemáticas.

Las trayectorias son producto de la confluencia de las biografías personales de quienes las transitan, las posibilidades que le presenta las instituciones habitadas, y los momentos históricos en los que estas circunstancias se despliegan. Si nos centramos en las historias de vida de los sujetos, exclusivamente, o en su condición de vida personal, nos perderemos aspectos o dimensiones que hacen a la constitución subjetiva de todo ser humano desde lo histórico-social.

En consonancia con la complejidad del objeto a abordar, nos parece importante el acercamiento a la *etnografía educativa* como metodología de indagación. Elsie Rockwell (1987) sostiene que la investigación etnográfica se desarrolló hace poco más de tres décadas, sobre todo en Inglaterra. Proveniente de la antropología, pronto se constituyó en una alternativa de investigación en educación, provocando múltiples rechazos por no ajustarse a los paradigmas dominantes en esa época.

Rockwell (1987) plantea a la etnografía más allá de una herramienta para recolectar datos y no la considera sólo un método, sino más bien un *enfoque* en el que se encuentran *método y teoría*, sin agotar la complejidad de ambos. Dentro del campo educativo, se identifican en dicho enfoque las siguientes tendencias:

- Las guías de campo.
- La etnografía semántica.
- La microetnografía.
- La macroetnografía.

Identifica Elsie Rockwell (1987) algunas características de la Etnografía que resultan pertinentes para esta indagación

ü La interpretación y la integración de los conocimientos locales con la construcción misma de la descripción es un rasgo esencial del proceso etnográfico.

ü El etnógrafo construye conocimientos; ya que, si bien describe realidades sociales particulares, debe a su vez plantear relaciones relevantes para las inquietudes teóricas más generales.

ü La etnografía no es y no da, en sí misma, una alternativa pedagógica. La etnografía puede aportar a esa discusión pedagógica las descripciones de procesos cotidianos que se dan en las escuelas.

ü En su tarea de integrar el conocimiento local, la etnografía puede acercarse sin la mirada prescriptiva de la pedagogía, al complejo mundo del saber docente.

ü La actividad central de la etnografía es la de construir conocimiento, y a través de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación entre la escuela y el trabajo docente.

La propuesta es historizar la concepción que tenemos de la realidad actual de la práctica docente, encontrando las huellas de esa historia reflejadas, entre líneas, en la documentación solicitada, y en la tradición oral conservada. La memoria colectiva señala una vía regia, que pone de relieve la heterogeneidad nacional y regional y posibilita comprender historias de construcción diferentes, que asignan sentidos distintos a las realidades educativas disciplinares, locales y nacionales.

Este aporte se halla en línea con lo que plantean Engeström y otros (Engeström et al. 1992) sobre el olvido social de los sistemas de actividad societales, que - pensada o impensadamente - garantiza

su reproducción, y sobre la necesidad de *re-mediatizar la memoria secundaria* - la memoria del sistema social/societal, que excede la memoria de los individuos que forman parte del sistema - a través de los informantes claves y de la potencia de sus relatos de tradición oral, como a través de la historia escrita - memorias, legajos, libros -, y su re-lectura re-contextualizada desde el aquí y ahora. Sólo recuperando las historias sociales en las que se inscriben los hechos actuales, el sistema societal- a través de sus actores - podrá aprender de la experiencia colectiva, construyendo un futuro porque ha re-visitado el pasado, y abriendo espacio para ciclos de expansión, de cambio, más allá de los encapsulamientos institucionales Engeström, 1991).

La elección de la metodología etnográfica de investigación, responde a la posibilidad de articular el instrumento utilizado con lo expuesto por Rockwell (2010) respecto de romper con la documentación oficial o prescriptiva, para mirar desde lo cotidiano de las vivencias de los actores. El objetivo central sigue siendo explorar las prácticas docentes, pero con un elemento fundamental, en que el propio protagonista construye teoría a través de sus narrativas. Las vuelca en relatos de experiencias escolares y profesionalizantes, no como una catarsis sino como *actor* principal, a la vez que *autor* de su trayectoria y de la constitución de su rol docente. La autora nos plantea que la llamada transmisión "escolar" como cultura, guarda más de un sentido, recuperando la riqueza y la diversidad de las experiencias educativas del pasado, permitiendo apreciar esa diversidad en las escuelas que conocemos, pero también imaginar, en base a ellas, caminos futuros posibles.

Instrumento metodológico y construcción del rol

A continuación se presenta el instrumento utilizado, producto de las investigaciones cruzadas explicitadas en el inicio de este trabajo.

Instrumento

Narrativa sobre la experiencia educativa actual y prospectiva (NEEAP)

Autores: Erasquin, Cristina; García Labandal, Livia y Meschman, Clara. (2012)

Luego de completar sus datos personales, por favor lea atentamente las preguntas y luego revise cada una de ellas, para confirmar que no haya dejado de responder alguna.

USO EXCLUSIVO PARA INVESTIGACION

*Le proponemos realizar una **autobiografía** en la que usted narre sus **experiencias de formación** más significativas en el marco de la educación formal. Algunas líneas para tener en cuenta:*

El trabajo de evocación se realiza buceando en la memoria situaciones significativas, yendo para atrás y empezando nuevamente. Requiere de tiempo y tranquilidad. Puede remontarse a los pasos iniciales como estudiante en el sistema educativo. Se trata de la búsqueda de aquellas situaciones que fueron significativas (buenas o malas) y que persisten en nuestra memoria. Por ello es importante realizar un registro de las mismas.

*Piense en una experiencia muy significativa **como docente en la actualidad** y una reflexión alrededor de **su proyección como profesor en adelante**.*

En cada caso indique detalles en torno a lugares, territorios y contextos donde se desarrollan las situaciones por usted descritas.

Para elaborar la autobiografía le sugerimos que:

1. Trate de evocar su pasaje por el sistema educativo desde los primeros años como alumna/o. Rescate lugares (aula, patio, calle, dirección, etc.), momentos (entrada, salida de la escuela, recreos, actos, etc.), personas (docentes, compañeros, directores, etc.) y todo aquello que considere valioso para incluir en su autobiografía.

Procure pensar en maestros/as influyente/s y a usted mismo/a como alumno/a en esa situación.

2. Haga hincapié en su experiencia como docente (evoque, realice una cronología y registre luego por escrito dicha experiencia); recuerde sus experiencias como docente, desde las primeras hasta las actuales, piense en una situación significativa que haya transitado como docente.

3. Según lo evocado hasta el momento, recuerde en su formación de Grado como Licenciado/a en Psicología, ¿algún docente que hizo marca en su trayectoria profesional y luego en su elección por la docencia?

4. Realice inferencias acerca de su proyección futura como docente.

En la búsqueda del sentido de los cambios y en el seno de la dialéctica que marca la historia individual y social, nos encontramos con la relación entre los procesos de transformación y los de reproducción, que aparecen en los siguientes párrafos de algunas narrativas autobiográficas seleccionadas:

"Lo comunitario, a mi entender, implica aceptar que el saber completo no existe. Y que nadie puede aprender en soledad. En mi trabajo con la formación docente, intento varias cosas: promover la pasión por el trabajo, el estudio, la lectura, el compromiso y el análisis del sistema educativo como un dispositivo de poder. Esto último implica una gran responsabilidad. Las situaciones vividas más significativas tienen que ver, por un lado, con el reconocimiento de los estudiantes hacia el trabajo realizado y por otro, con las dificultades que implica el meta-análisis del dispositivo que uno mismo encarna. El año pasado un alumno dijo algo muy interesante: los lugares no son fijos, se van moviendo. Y todos vamos atravesando diferentes instancias y roles. Hoy soy docente, mañana, cuando empiece la Licenciatura en Ciencias de la Educación, volveré a ser alumno. La responsabilidad creo, es la misma: darle lugar a las representaciones sociales en juego, o bien como herramienta para la práctica, o en su defecto, como un obstáculo para la escucha que se necesita en la construcción atenta de un espacio de enseñanza y aprendizaje"

Otro relato:

"En el colegio secundario mi interés por la participación siguió vivo y se iba tiñendo de diferentes matices. La participación política adquiría importancia al tiempo que seguía participando de actos, escribiendo discursos, siendo delegada de curso hasta egresar, siendo presidenta del Centro de Estudiantes, en el año 2000.

Creo que las marcas de los profesores fueron más determinantes, al punto que fue tras haber cursado Psicología en 4º año que definí, por la profe M., mi carrera universitaria. Sus clases me encantaban. En las mismas no podía volar ni una mosca, nos pedía silencio absoluto y atención, mientras desplegaba en el pizarrón gráficos, palabras, flechas que iban y venían. Tenía ejemplos y metáforas claras que nos ayudaban a entender la teoría. Las pruebas que tomaba eran de a dos y siempre requerían que aplicáramos teoría sobre un caso, algún recorte periodístico, publicidades o viñetas de Mafalda. Un parcial de a dos y de esas características era una novedad para nosotros. Utilizaba frecuentemente la lluvia de ideas para abrir las clases, podíamos

decir lo que quisiéramos, se permitían "boludeces o malas palabras", siempre que se nos ocurriera en ese momento. Un detalle nimio, pero que rescato como muestra de interés por nosotros, fue haber leído hacia el final de una prueba, en una fotocopia que nos había entregado, la palabra "Suerte". Ello no me daba la sensación de otras pruebas que parecía que los profesores intentaban que desaprobáramos, como las de Literatura de 4º y 5º año."

Una voz más:

"Respecto de mi ejercicio docente, recuerdo una situación que me marcó mucho. La materia que daba era Metodología de las Ciencias Sociales, en el 2º año de Polimodal con Orientación en Humanidades (sería un cuarto año en CABA). Yo explicaba, en lo que creía que era una clase magistral, los paradigmas de las Ciencias Sociales, todos copiaban en silencio y tomaban nota. Uno de los chicos (recuerdo su nombre, LC, año 2003), me miraba respetuoso pero no tomaba nota. Me acerqué y pude ver que tenía la carpeta en blanco, le pregunté por qué y no quería decirme. Noté un murmullo generalizado y lo animé a hablar. "Profe usted es re buena- me dijo- pero habla en chino, yo no le entiendo nada". Impactada pregunté al resto del curso (por suerte era abril, nos estábamos conociendo), básicamente nadie entendía nada. Fue como una cachetada, pensé que no servía para esto que tanto me gustaba y comencé una búsqueda que modificó mi trabajo en adelante. Fue mi primer acercamiento teórico a la pedagogía crítica leyendo a Freire y comencé a utilizar las técnicas de formación teatral y mis 9 años estudiando plástica, para introducir otros lenguajes en el aula. Desde entonces nunca dejé de formarme en ese sentido (además del académico, ya que un año después hice el profesorado). Ese año fue mi quiebre, comencé una revisión constante de mi práctica. Me da pena pensar en quienes me tuvieron en 2001 y 2002, que no contaron con un portavoz que me detenga! "

Cuando los profesores narran las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, cuentan sus propias biografías profesionales, confían sus perspectivas e impresiones acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela en la sociedad contemporánea, sus propios lugares en la enseñanza y en la escuela, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios. (Suárez, 2007)

A modo de reflexión y apertura de líneas de indagación.-

Resulta primordial convertir a las *Biografías Escolares* en método, herramienta y objeto de investigación educativa, en los procesos de construcción y reconstrucción de las prácticas docentes profesionales. El registro, sistematización y comunicación de las autobiografías educativas constituye un punto de fortalecimiento en la constitución de la profesionalización del rol e identidad docente, en nuestro caso, del Profesor en Psicología.

Las narraciones de profesores descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados; convierten su conciencia práctica en discursiva a través de la narración, la ponen en tensión, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la comunican, la critican. En el movimiento que se produce al compartir sus relatos pedagógicos, entregan sus propias lecturas acerca de lo que pasó en los ámbitos educativos y fundamentalmente lo que les pasó.

El conocimiento de las situaciones cotidianas del ejercicio profesional docente y de las contradicciones de la práctica real proporciona un desafío que orienta a poder pensar cambios posibles, que jerarquicen la profesión.

El siguiente tramo de la indagación sobre la identidad docente del Profesor de Psicología, que analizará en profundidad el material de

las auto-biografías de experiencias educativas y profesionales, se centrará también en enfocar justamente el constructo de “identidad” como una complejidad multifacética, desde lo externo a lo interno y de lo interno a su exteriorización, desde lo social y lo intersubjetivo a lo que se hace propio en lo personal y se exterioriza con los otros. Nos preguntaremos si la identidad profesional del Profesor en Psicología es una o son varias, si es un lugar que los sistemas sociales y educativos - escolares y académicos - asignan para que los ocupen algunos, o que algunos construyen en solitario atravesando conflictos y logrando metas, o que las personas ocupan lugares pre-establecidos, que las están esperando y les son asignados, pero que pueden elegir cómo recrearlos y re-construirlos. Y como éstas, muchas posibilidades de diferentes combinatorias, ya que no es sino la combinación de lo socialmente existente lo que se denomina “creatividad” del individuo humano (Vygotsky, 1982). En cuanto a la especificidad del objeto de indagación, se explorará a través de las entrevistas en profundidad con algunos de los que aportaron sus narrativas autobiográficas, en qué sentido y hasta dónde la doble titulación y la doble trayectoria formativa - ¿doble identidad? -, como Licenciados y como Profesores de Psicología, promueve un enriquecimiento de miradas y perspectivas, de saberes conceptuales, procedimentales y existenciales, o/y propicia lo que se ha entendido como un obstáculo, un sesgo que impide, desde la seguridad de una identidad de anclaje, el tránsito a otras posibilidades, trayectorias, roles, identidades.

BIBLIOGRAFIA

- Alliaud, A. y Suarez, D. H. (2011) El saber de la experiencia- Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y CLACSO.
- Arendt, A. (2008) De la historia a la acción. Buenos Aires: Paidós I.C.E./ U. A. B.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002) El profesor intuitivo. Barcelona: Octaedro
- Benjamín, W.(2008) El Narrador. Santiago de Chile:Ediciones/ metales pesados.
- Bruner, J. (2003) La Fábrica de Historias- Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M. (2012) Representación y aprendizaje de narrativas históricas. En M. Carretero y J.A. Castorina (Comps.) Desarrollo cognitivo y Educación. Vol. 2. Procesos de conocimiento y contenidos específicos. Buenos Aires: Paidós
- Delory- Momberger, Ch. (2009) 1/ Biografía y educación. Figuras del individuo- proyecto. Buenos Aires: Fac. F y L. y CLACSO.
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Elliff, H. (2009) Tesis: Historias de vida docente: una mirada émica a la motivación del profesorado. Dirección: Dr. Ignacio Montero García-Celay. Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Buenos Aires: FLACSO/UAM
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. Learning and Instruction, Vol. 1, 243-259.
- Engeström Y., Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992) Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad. En Middleton D. y Edwards D. (comps) Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido (pp.157-186), Buenos Aires: Paidós.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G. (2008) “Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología”. Anuario XV de Investigaciones del Año 2008. UBA. (ISS: 0329-5885), pp. 89-107.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G. (2009) “Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza” Publicado en Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. Publicación anual de la Secretaría y del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. En diciembre 2009. Doble evaluación externa. ISSN.0329 5885. pp.157-172.
- Garau, A. J. y García Labandal, L. (2008) “El lugar de la reflexión y de la narrativa en la constitución del rol docente en la Universidad: La implementación de Portfolios en el marco de una Comunidad de aprendizaje”. La Habana: 6to Congreso Internacional de Educación Superior “UNIVERSIDAD 2008”. Organizado por Ministerio de Educación Superior (MES) y las Universidades de la República de Cuba. La Habana, 11 al 15 de febrero del 2008.
- Jackson, P. (1994) La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Larrosa, J., Arnaus, R. , Ferrer, V. y otros. (2009) Deje que te cuente- Ensayos sobre narrativa y educación- Buenos Aires: Alertes. Educación.
- Noriega, J. E. (2007) Tesis “Construcción de la identidad profesional docente”.
- Passeggi, M. y de Souza, E. (2010) 2/ Memoria docente, investigación y formación docente. Buenos Aires: Fac. F y L. y CLACSO.
- Proyecto UBACYT P023 “Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional”, 2008-2010, dirigido por Mgter. C. Erausquin
- Ricoeur, P. (2000) Del texto a la acción. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2008) La Memoria, la historia, el olvido. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, Flores, J. (2007) “Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento”. En Sverdlick, I. La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Bs. As.: Noveduc.
- Rockwell E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico- Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I P N.
- Rockwell E. (2010) Tres planos para el estudio de las culturas escolares en Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate de Nora Emilce Elichiry (compiladora)
- Sepúlveda, M., Rivas, J. (2003) “Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional. En Santos, M. Ángel y Beltrán, (editores). Conocimiento y Esperanza. Málaga: Universidad de Málaga, 367 - 381.
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.
- Suárez, D. H. (2007), “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en Sverdlick, I (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vygotsky, L. (1982) La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal.

ADSCRIPCIÓN, POSIBILIDAD DE FORMACIÓN, UNA EXPERIENCIA PUENTE. CONSTRUYENDO PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS EN LA TRAYECTORIA DEL PSICÓLOGO EN FORMACIÓN

Michele, Jesica Paola; Scabuzzo, Antonela; Segura Lucieri, Jimena
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo tiene por propósito fundamental reflexionar sobre un posible acercamiento temprano al ejercicio profesional del psicólogo en formación, refiriéndonos puntualmente a la labor de la figura de alumno/docente adscrito y a las instancias formativas que desde la cátedra de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata se proponen. Tomaremos como antecedente los fundamentos teóricos y de investigación que se desprenden del proyecto "Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria", de J. Manuel Sánchez y Fabiola Rodríguez Sánchez (2011), así como re-contextualizaremos los materiales de reflexión que ha aportado cada alumno/docente adscrito de la cátedra, relatando su trayectoria en la misma. Creemos que la experiencia de la adscripción genera competencias más allá de los contenidos, nos propone volver práctica la idea de andamiaje, porque el sujeto que aprende no lo hace solo, sino a través de su relación con los otros, y este relacionarse con otros se produce en el escenario de la práctica misma. En este trayecto formativo, el docente actúa como un puente y como un andamio, acompañando, posibilitando y sosteniendo de una manera indispensable al principio, lo que luego se irá soltando, para la construcción de sentidos en la apropiación participativa.

Palabras clave

Co-docencia, Andamiaje, Enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

SECONDMENT, A FORMATION POSSIBILITY, A BRIDGE EXPERIENCE. BUILDING MEANING PRACTICES IN THE PSYCHOLOGIST'S IN FORMATION CAREER

The purpose of this work is to reflect about a possible early approach to the psychologist's in formation professional work, specifically referring to the work of the figure student/teacher and the formative instances that since the Educational Psychology Chair of the Psychology Faculty, National University of La Plata, proposes. We take, as antecedent, the theoretical and research basis that can be deduced from the project "Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria", of J. Manuel Sánchez and Fabiola Rodríguez Sánchez (2011), as well as we re-contextualize the reflection materials that each student/teacher of the chair had contributed, relating their trajectory in this one. We think that the secondment experience generates competencies beyond the contents, it propose us to do practice the idea of scaffolding, because the subject that learns doesn't do it alone, fate across his relationship with the others and this be related with others happens in the stage of the same practice. In this formative journey, the teacher

acts as a bridge and as a scaffold, accompanying and holding as an indispensable way at first, whatever then will be dropped, to build senses in the participative appropriation.

Key words

Co-teaching, Scaffolding, Teaching-learning

El presente trabajo tiene por propósito fundamental reflexionar sobre un posible acercamiento temprano al ejercicio profesional del psicólogo en formación, refiriéndonos puntualmente a la labor de la figura de alumno/docente adscrito y a las instancias formativas que desde la cátedra de Psicología Educativa UNLP se proponen. Tomaremos como antecedente los fundamentos teóricos y de investigación que se desprenden del proyecto "Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria", de los autores J. Manuel Sánchez y Fabiola Rodríguez Sánchez (2011), quienes introducen la idea de la co - docencia, entendida como la tercer figura dentro del aula; se trata de un investigador, que privilegia su papel como observador participante y que se inviste de características y funciones que, como desarrollaremos a continuación, pensamos cercanas a nuestra figura académica de adscrito. Por otro lado, también nos referiremos al material de reflexión que ha aportado cada alumno/docente adscrito de la cátedra, relatando su trayectoria en la misma.

En primer lugar, debemos destacar que las condiciones de formación universitaria actuales, no escapan a una necesidad de reflexión y debate, en el sentido de las grandes transformaciones que atraviesan a toda la sociedad y en relación a las cuales, las instituciones educativas no quedan por fuera. Menos aún la institución universitaria, que debe convocar y ser convocada a pensar, frente a este nuevo contexto, qué perfil profesional se propone, e indagar qué condiciones se presentan para alcanzarlo, qué logros se buscan con ello. Nos resulta interesante remitirnos a las palabras de Monereo y Pozo, (2003. p.13) "La enseñanza en la universidad, más que ningún otro nivel, se deja arrastrar por hábitos, que cada vez resultan menos adecuados para las demandas que a esa misma universidad le plantea la propia sociedad, en cambio tan convulsa y acelerada". Demandas que es lógico que sean remitidas a la academia, en tanto en la formación profesional que en ella se desarrolla se deposita la esperanza de generar movimientos y giros en la búsqueda de tratamientos pertinentes, creativos, innovadores, frente a la complejidad de tal demanda.

En este contexto de transformaciones, pensamos que debemos in-

terrogarnos acerca de qué idea de enseñanza y qué idea de aprendizaje subyace en el ámbito académico, en estrecha relación con la calidad de profesional que a la sociedad se pretende brindar.

Se entiende la enseñanza como un proceso multidimensional y complejo. El profesor debe poseer un gran dominio de la materia que imparte y, a la vez, una actitud permanente de apertura al cambio, así como la capacidad de ir renovando los contenidos académicos y la metodología de enseñanza, adecuándolos a los nuevos conocimientos. El docente que tiene un conocimiento pedagógico y disciplinar más profundo y una conciencia mayor sobre los diferentes componentes y variables de la enseñanza-aprendizaje, está mejor preparado para realizar juicios y tomar decisiones apropiadas respecto de dicho proceso. Aunque algunas veces sucede que para los docentes experimentados, muchas rutinas y estrategias pedagógicas son aplicadas casi automáticamente y no implican reflexión alguna. La experiencia es el punto inicial para el desarrollo docente, pero para que ésta tenga un rol productivo es necesario examinar dicha experiencia de manera sistemática, es decir, reflexionar críticamente sobre la misma; preguntarse acerca de cómo y por qué las cosas son de la forma que son, qué sistemas de valores ellas representan, qué alternativas pueden estar disponibles y qué limitantes existen cuando las cosas se hacen de una manera y no de otra.

Entonces nos preguntamos: ¿Qué tipo de conocimientos deben impartir los profesores universitarios?

Para Villoro se acerca más a la sabiduría que a la ciencia; ya que el docente no debería buscar la explicación de los fenómenos del aula sino su comprensión para actuar sobre ellos; preguntarse por el sentido y el valor de sus acciones, por las finalidades más que por la búsqueda de la verdad (Luis Villoro, 1982), es lo que creemos que se acerca más a generar las competencias más allá de los contenidos. También nos preguntamos: ¿es incompatible el pensar sobre el sentido y el valor de las acciones, propias y ajenas, con la búsqueda de la verdad? ¿Por qué unas operaciones tendrán que estar en lugar de las otras, y no articuladas entre sí en la búsqueda de la verdad, escuchando las diferentes voces y miradas, contextualizando y problematizando “lo dado”, re-configurando nuestras interacciones en el propio dispositivo pedagógico?

¿Y de que se trataría esto de generar competencias? Aquí es donde pensamos en lo relevante de la figura del alumno/docente adscripto. El Sistema de Adscripción a la docencia universitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, es un trayecto formativo para estudiantes y graduados que se incluyen en Cátedras en las cuales realizan trabajos de enseñanza, investigación y extensión, acompañados por los docentes de dicha cátedra. Cuyo objetivo institucional es el de acrecentar la formación de los adscriptos en estas tres líneas: a) sostener la calidad académica del cuerpo académico de la UNLP; b) promover la actualización disciplinar y científica de los estudiantes y graduados; c) fomentar el acercamiento y la comprensión de los requerimientos y problemáticas que supone el desarrollo de la actividad docente universitaria. Ahora bien, creemos que el generar competencias, más allá de los contenidos, nos propone hacer práctica la idea de **andamiaje**, porque el sujeto que aprende no lo hace solo, sino a través de su relación con los otros, y este relacionarse con otros es en el escenario de la práctica misma. Figurarnos el andamio nos hace pensar en ese puente extendido hacia el otro, facilitando, propiciando, generando, acompañando el desarrollo en este nuevo campo, pero dispuesto a ser quitado, para que una vez adquirido, se continúe

el proceso. Se nos hace presente un ejemplo clarificador que retomamos de las clases teóricas dictadas por la profesora Cristina Erausquin en la Asignatura a la cual nos adscribimos - entendemos que es un ejemplo de Wertsch (1991) acerca de la especificidad de los Procesos Psíquicos Superiores Rudimentarios y la primacía genética de lo intersubjetivo en relación a la Interiorización -Una niña sale con su mamá y lleva en sus brazos una muñeca. Suben al coche y parten, al regreso la niña llega a su casa sin la muñeca y no recuerda que ha hecho con ella. Desesperada solicita ayuda a su papá, quien ante su estado de desconcierto y angustia la ayuda a calmarse y emprenden juntos el trabajo de ahondar en la memoria para reencontrar el objeto perdido, intenta realizar el camino inverso de vuelta al instante previo a salir del hogar con la muñeca, tratando de reconstruir paso a paso el recorrido, hasta volver a hallar su muñeca. Es interesante reconocer en este ejemplo la idea de que solos, ningunos de los personajes hubiera podido lograrlo, que la memoria - en el sentido de memoria estratégica, comprensiva, emocional-cognitiva de un PPSR- no estaba ni en el padre ni en la niña, sino en el **medio**, en el encuentro posible, en el proceso de andamiaje que género el papá con la pequeña, acompañando, orientando, facilitando el encuentro con el objeto.

De esto queremos hablar desde el trabajo de adscripción, justamente en relación a generar las condiciones para que el docente sea este puente, sea quien acompañe y propicie un proceso que luego seguirá desarrollándose con autonomía, pero que en el inicio es indispensable la ayuda y asistencia que brinde - y que a la vez el docente necesita del adscripto -. ¿Y por qué pensarlo indispensable? Porque distintas razones conducen a los alumnos a decidir postularse a una adscripción pero subyace, en general, la idea de un necesario acompañamiento en este proceso de empezar a pensarse como profesionales o próximos a estarlo, a continuación se expone en sus propias palabras:

Al pensar en mi experiencia como adscripta, es inevitable remitirme a una instancia de transición, si bien inicié como adscripta alumna y hoy soy graduada, creo que va más allá de eso. La transición a la que me refiero se trata del proceso que nos conduce de alumnos a profesionales, del proceso que cada uno debe hacer para empezar a apropiarse de ese nuevo lugar, y en ese camino considero que la experiencia de ser adscripta ayuda día a día, en tal transición.

Poder dar esos primeros pasos en el quehacer profesional, poder empezar a sentirse profesional, a nombrarse profesional, habitar ese lugar, no es una tarea sencilla, y es más dificultoso si lo pensamos desde un trabajo individual, en solitario. De manera que el rodearse de otros que están en igual situación, otros que ya la han pasado, que acarrear una importante trayectoria con un bagaje de experiencia único, y que en mi caso, se trata además de un grupo humano con apertura, con intención de tender manos, de hacer puentes, de crear andamiaje, es una experiencia que enriquece. Cuando aún me identifico con ambos lados, alumno - docente, estas condiciones de aprendizaje me facilitan que pueda pensarme en acción, “hacer como si” o más de una vez simplemente hacer, reflexionar sobre ello, interrogarme, para construir este nuevo rol, co construirlo con otros, mejor dicho. (Jesica)

Nos remitimos a la etimología de la palabra adscripción y encontramos que se trata de la acción y efecto de adscribir o de adscribirse a algo, a alguna acción, o en apuntar y anotar, expresar y relatar un dato, lo que es correspondiente a alguna persona. Incorporar y anexar a la persona al servicio, empleo u oficio.

Que si bien grafica correctamente la función formal que a esta figura se le adjudica, es interesante el llamarla co - docencia, porque

en ella encontramos otra connotación que nos resulta más enriquecedora, que nos genera mayor apertura, porque nos remite a este construir con el otro este espacio de docente, este espacio de formación, este espacio de saber hacer.

Construir entonces puntualmente un espacio, construir *en el entre*, en el medio, crear, innovar, dar las condiciones para que el alumno se apropie utilizando sus conocimientos de manera pertinente, desarrollando habilidades propias de la disciplina, lograr entrelazar la abstracción y lo concreto, los desarrollos conceptuales y la práctica misma, dando lugar a experiencias significativas y buscando expandir el pensamiento. Pero a su vez pudiendo pensar en lo multi, es decir, también el alumno como puente en otros procesos:

Por otra parte, es importante destacar que el lugar de adscriptas, nos ubica en un espacio de múltiples andamiajes, tanto para los alumnos, a quienes muchas veces les resulta más cercano canalizar dudas, o intereses con nosotras, como así también para nosotras mismas, que nos servimos de esas experiencias, junto al intercambio con el Ayudante de Trabajos Prácticos, para gestar nuestra propia zona de desarrollo próximo en lo que nos refiere como docentes. (Jimena)

Prevalece así una *idea dialógica del aprendizaje*, alumno-docente, docente-alumno, en un contexto de discusión y reflexión permanente, condición necesaria de una actividad productiva, entendiendo que esta capacidad de movimiento constante a la que nos remite la producción, es el camino ideal para esta otra idea de formación, para la calidad de formación que en este espacio estamos pensando.

Y es interesante, en este contexto, pensar en el *potencial creativo* de los alumnos, basándonos en planteos de Lev Vygotsky. La creatividad no es exclusiva de genios, de seres con capacidades excepcionales, sino que todos los hombres pueden ser creadores si son educados para ello, ya que no depende de rasgos biológicos, hereditarios, no es una capacidad innata y no se logra por azar ni casualidad. Crear significa producir algo nuevo. Este algo se refiere a una idea o conjunto de ellas, a una estrategia de solución, a objetos, a respuestas auténticas, acciones y hechos pertinentes y relevantes; encontrando nuevas combinaciones posibles, relaciones novedosas y estrategias útiles. El espacio de la co -docencia, debe ser un espacio generador de creatividad, generador de una simple y compleja actividad humana, que no es nunca exclusivamente reproducción de la experiencia, sino también creación de nuevas formas o actividades. Porque cuando los individuos participan de una actividad, eligen elementos y los transforman de acuerdo a sus propios deseos o necesidades. La idea creativa es la reformulación de ideas existentes pero con ese ingrediente de la innovación, del carácter novedoso. Y experiencias de este nivel sólo se pueden percibir y producir en el trabajo con otros. (Vygotsky , 1930)

La co - docencia como trayecto formativo involucra la participación en tres dimensiones: docencia, pero también extensión e investigación. La formación tiene un papel central en la constitución de la identidad profesional, de manera que el devenir y ser profesional está entrelazado también con esas tres dimensiones.

La experiencia de la adscripción, supone la posibilidad de formarse en la docencia universitaria, desde un lugar activo, co-construyendo con el docente a cargo del espacio lo que implica la identidad del Profesor universitario, con sus variados matices y prácticas. (Jimena)

En el caso de la *extensión universitaria*, pensamos que es un componente esencial de la formación del alumno, ya que se define como la presencia e interacción académica mediante la cual la Universidad

aporta a la sociedad los resultados y logros de su investigación y docencia, redimensionando toda su actividad académica conjunta. La extensión universitaria es el conjunto de actividades conducentes a identificar los problemas y demandas de la sociedad y su medio, coordinar las correspondientes acciones de transferencia, reorientar y recrear actividades de docencia e investigación a partir de la interacción con ese contexto. Procura la transferencia de este saber, en condiciones de alta calidad y óptima adecuación a las necesidades presentes y futuras del escenario económico y social. La adecuación entre el conocimiento de alto nivel acumulado, el capital humano disponible y los problemas más críticos del desarrollo económico y social, constituyen el objeto mismo de la extensión.

Con esto queremos representar la necesidad de trascender los devenires del aula y la intención de salir a la comunidad, y de qué manera el aprendizaje en este contexto puede producir herramientas complementarias de nuestra formación. La institución universitaria y el resto de instituciones de nuestra sociedad con las que hemos desarrollado actividades de extensión o investigación, por ejemplo escuelas, se rigen por dos sistemas bien diferenciados. Es decir, rigen distintas lógicas, distintas pautas de organización, la de la institución formadora y la de las instituciones que nos alojarán - o no - como profesionales. Esto se transforma en una dificultad a la hora de pensarnos en situación, de pensarnos trabajando, y ello se refleja en innumerables obstáculos en la intersección real entre ambos sistemas, obstáculos complejos, algunos posibles de sortear, otros no tanto, pero que es necesario pensarlos como parte del proceso de formación mismo. Hay en este entrelazamiento entre el campo y la teoría un interjuego que habilita el proceso de aprendizaje, que nos invita a hacer como si, a problematizar, a revisar críticamente nuestro propio actuar con miras a lograr mejorarlo.

Vygotsky sostiene que el desarrollo individual y los procesos sociales están ligados, las funciones psicológicas superiores se realizan en colaboración con los otros, lo que da lugar a pensar en el concepto de zona de desarrollo próximo. Creemos que podemos definir las experiencias anteriormente nombradas como estas zonas de desarrollo próximo, que pueden llevarnos a pensar que no existe un rol a cumplir por parte de los distintos agentes que la conforman, sino que es un devenir constante, como una potencialidad (entendiéndolo como algo que fluye constantemente y no es estático) que se acciona en cada encuentro con los otros/as.

Consideraciones Finales:

De lo anteriormente desarrollado se desprende la necesidad de pensar la co docencia como un proceso (continuo) de formación, acompañado de cada ingrediente enriquecedor que hemos detallado.

Pero, por otro lado, no se debe perder de vista que al hablar de este tipo de formación (adscripción en sus tres dimensiones: docencia, extensión, investigación) nos estamos refiriendo a un grupo menor que elige o piensa en la necesidad de profundizar su formación desde otras condiciones, y que se trata de *psicólogos en formación* en los últimos años de su recorrido académico. Esto se debe a una idea instalada que sostiene sólo estar en condiciones, a esta altura de la carrera, para realizar actividades de esta envergadura. Es decir, una vez que se cuenta con el bagaje teórico que se aprecia como necesario y pertinente, es posible empezar a pensarse in situ, empezar a pensarse en habitar el espacio profesional:

Tanto la adscripción como la participación en los proyectos de extensión me permiten profundizar los temas y problemas psicoeducativos trabajados en la cursada de la asignatura y también lo referido al

rol del psicólogo educacional. Además, este recorrido me permite ir apropiándome de herramientas para el ejercicio de la docencia universitaria. (Antonela)

Ahora pensamos qué interesante sería introducir la idea de *profesionalización temprana* que postula Labarrere (1998), creyendo que es posible “profesionalizar” de forma temprana, diseñando contextos de formación flexibles en los que, de manera creciente, el alumno adquiriera mayor autonomía en su proceso de formación profesional.

(...) “El estudiante no se transforma en profesional al terminar su carrera y obtener un título, más bien, se trata de un proceso que inicia desde el momento mismo en que ingresa a la institución educativa. La idea psicopedagógica de *profesionalización temprana* plantea que la persona puede conceptualizar y vivir su condición de profesional desde su formación y en todos los espacios de enseñanza y aprendizaje, lo cual le implica reconocer y hacer uso de los instrumentos cognitivos, reconocer la ética y responsabilidad en su disciplina, y reconocerse a sí mismo dentro de esta”(…) (Labarrere, 1998).

Resulta pertinente reflexionar sobre esta conceptualización si volvemos a retomar la idea inicial que nos interrogaba sobre la calidad y tipo de profesional que la academia propone y nosotros dispone-mos, si es posible hacer algo más, innovar, crear, también en estas condiciones, esperando que el estudiante, al terminar su formación, desempeñe un nuevo papel en la complejidad de nuestra sociedad que así lo demanda.

BIBLIOGRAFIA

Labarrere, A. (1998) Profesionalidad temprana y la formación del maestro. Revista siglo XXI: Perspectivas de la educación desde América latina, 4(11), 6-14.

Monereo, C. y Pozo, J (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid, Síntesis

Pozo, J. I. (2008) El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa.

Sánchez, J.M. y Rodríguez Sánchez, F. (2011) Andamios curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria. Editorial Cromocolor.

Vigotsky, L. (1930) “La imaginación y el arte en la infancia”. Editorial Akal, 2003.

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR EN PSICOLOGÍA: REFLEXIONES DESDE LA FORMACIÓN

Miranda, Fabián; Roldan, Luis Angel

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo intentaremos realizar una reflexión crítica en torno a la formación del Profesor en Psicología de la UNLP. En primer lugar, daremos cuenta de algunos aspectos de dicha carrera universitaria y del trayecto formativo eminentemente teórico que propone. En un segundo momento explicitaremos la importancia de los conocimientos prácticos en la formación de los profesores. Y en último lugar pondremos en tensión estos dos aspectos, y haremos algunas consideraciones al respecto.

Palabras clave

Profesionalización, Profesor, Conocimientos prácticos, Narrativa

ABSTRACT

THE PROFESSIONALISM OF THE TEACHER IN PSYCHOLOGY: REFLECTIONS FROM THE FORMATION

The aim of this current paper is to make a critical analysis about the professional training of a Professor in Psychology at the UNLP. At first, we will be showing some specific aspects about this career and the distinguished theoretical training of course proposed. On the other hand, we will demonstrate the importance of skills in the training of teachers. To conclude, we are going to focus in this two aspects and we are going to take into consideration about it.

Key words

Professionalism, Teacher, Practical knowledge, Narrative

Introducción

Las profesiones parecen haber tenido una legitimidad casi incuestionable durante una parte importante del siglo XX en el mundo occidental, sobre todo en los años posteriores a la segunda guerra mundial. Los conocimientos técnicos o profesionales parecían ser los suficientes para solucionar las problemáticas sociales que la guerra había ocasionado.

Según Schön (1998) la racionalidad técnica ha sido y es la forma hegemónica de entender la actividad profesional, según dicha racionalidad, la solución de una problemática profesional consiste en una resolución instrumental apoyada por la aplicación de la teoría científica y la técnica.

Posteriormente, nos encontramos con una crisis en relación a la creencia de la eficacia del conocimiento profesional y en consecuencia de las profesiones, crisis que es visualizada por la sociedad y los profesionales mismos.

Esta crisis o cuestionamiento sobre la efectividad de los profesionales, propicia una reflexión generalizada sobre el conocimiento adquirido en la formación de los profesionales y moviliza a tratar de dilucidar de qué conocimiento hablamos cuando hablamos del conocimiento profesional.

Frente a la racionalidad técnica que plantea al desempeño profesional como la aplicación de una ciencia (ciencia aplicada), fundamen-

tada por una ciencia básica, los teóricos de la profesión comienzan a construir y trabajar conceptos como: “conocer desde la acción”, “la reflexión desde la acción”, “la reflexión desde la práctica” o de la “intuición” a secas, como un conocimiento específico, necesario e irreductible que caracteriza a la práctica profesional. (Atkinson y Claxton, 2002; Schön, 1998)

Luego de este breve recorrido, podemos afirmar que la formación del profesor en psicología, no está libre de esta “crisis” de las profesiones, ni de los debates que ella genera. Como dijimos más arriba, la desconfianza en la eficacia es visualizada por la sociedad y los profesionales, pero también por los profesionales en formación. En este escrito pretendemos contribuir al debate en torno a la formación de Profesores en Psicología. Reflexión desde la perspectiva singular de los autores del trabajo, alumnos que se encuentran cursando el último tramo de dicha carrera. Además, ambos autores se desempeñan como Adscripto a la Docencia Universitaria y Auxiliar Alumno respectivamente, en dos cátedras del segundo año del trayecto formativo. Figuras creadas para la iniciación en la enseñanza universitaria, que permiten visualizar más claramente algunas fallencias de la formación.

Algunas características de la formación del Profesor en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata.

La carrera de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata comienza a dictarse en el año 1958 (Dagfal, 2012). En el año 2006 las carreras (Licenciatura y Profesorado en Psicología), pertenecientes hasta el momento al Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, comienzan a dictarse en la recientemente creada Facultad de Psicología.

El Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, cuenta con un plan de estudios vigente desde el año 1984. El plan comprende 25 asignaturas, más dos capacitaciones en idiomas, uno de origen germánico y otro de origen latino.

De los 25 espacios curriculares de la carrera del profesorado, 22 se comparten con la Licenciatura en Psicología, impartidas todas ellas con el mismo contenido y metodología. A su vez el Profesorado esta invisibilizado como profesión autónoma, no solo desde el punto de vista de los alumnos que ingresan, sino también de los profesores que reciben a los alumnos.

Hay que agregar además, que los alumnos que se inscriben al Profesorado en Psicología lo hacen luego de estar cursando las materias de la licenciatura, son muy pocos los estudiantes que se inscriben al profesorado como única carrera a seguir, en comparación de los que ingresan en la licenciatura.

Por la indistinción señalada, entre el Profesorado y la Licenciatura, podemos afirmar que comparten en su diseño curricular muchas características. Se distinguen claramente dos tramos de la formación, uno básico, donde hay predominancia de teorías psicológicas, sociológicas, biológicas que son básicas y la formación en aspectos metodológicos. Un segundo tramo, caracterizado por la aplicación de la psicología. En el caso específico del profesorado, las materias aplicadas

se reducen a 2 materias, una cuatrimestral "Psicología Educacional" y otra anual "Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología". Se trata entonces de un esquema curricular que plantea una "profesionalidad tardía" (Labarrere Sarduy, 2003).

Otra de las consecuencias de esta indistinción entre las carreras, es que los docentes no planifican sus materias en perspectiva para la formación de profesores. Esto se puede observar en la fundamentación de la mayoría de los programas de las asignaturas vigentes. Por lo tanto el profesorado tiene los mismos sesgos formativos que la licenciatura, como son: la hegemonía de un perfil profesional volcado a la práctica clínica-psicoanalítica, en detrimento de la pluralidad teórica propia de una formación básica y de la interdisciplina (Courel y Talak, 2001)

En cuanto a la formación pedagógica, la carrera cuenta con 2 materias cuatrimestrales ubicadas en el ciclo básico: "Fundamentos de la educación" y "Didáctica y currículum". Dichas cátedras pertenecen a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, por lo tanto, no se contempla desde éstas cátedras la singularidad de la formación del profesor en psicología, los conocimientos que aportan estas materias son generales y comunes a los profesorados de ambas facultades.

Otra de las complejidades de la carrera de Profesorado en Psicología se relaciona con las incumbencias de dicha carrera en el ámbito educativo. En la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, el título habilita para desempeñarse en los Equipos de Orientación Escolar (EOE), como Orientador de los Aprendizajes (OA) u Orientador Escolar (OE); como Maestro de Grupo Primario (MGP) en los Centros de Educación Complementaria (CEC); como Asistente Educacional (AE) en Educación Especial, etc. Este aspecto de las incumbencias complejiza delimitar cuales son los conocimientos y competencias necesarios que deben desarrollar los Profesores en Psicología, ya que se trata de un profesional que no solo está habilitado para "dar clases", sino también para desempeñarse como agente psicoeducativo en el ámbito escolar.

A partir de lo expuesto, podemos decir que la carrera de Profesor en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, tiene un sesgo importante hacia la formación teórica, es decir, que focaliza su esfuerzo pedagógico más en la asimilación de conocimientos teóricos que en la formación de competencias o conocimientos prácticos, conocimientos que como veremos en el próximo apartado, son esenciales para la constitución de la profesionalización.

La importancia de los conocimientos prácticos y la narrativa en la formación del Profesor en Psicología.

Como se planteó en la introducción, desde la racionalidad técnica, se entendía al desempeño profesional como un proceso de resoluciones de problemas, resolución que se reducía a la elección de los medios más eficaces para resolver determinados fines. Desde esta racionalidad, se sobrevalora la formación teórica de los profesionales, y se piensa al desempeño profesional como la aplicación de la misma. En oposición a esta forma de pensar los conocimientos necesarios para la formación del profesional, se plantea que hay conocimientos inherentes a la acción, que no son reductibles a la aplicación de una teoría.

En esta línea surgen diferentes perspectivas que piensan a la formación profesional, como un trabajo constante que consiste en el ser y estar en el ámbito educativo, como un camino de constante reflexión individual y colectiva sobre y desde la actuación. Comienzan a ser consideradas las principales problemáticas que deben afrontar hoy en día los docentes, en relación a los contextos complejos y cambiantes de la postmodernidad. Las demandas sociales

que hoy recaen sobre la educación han variado, y por lo tanto se pretende modificar la formación de los profesionales para lograr una mejor adecuación a la realidad educativa y al contexto social que la determina.

En el plano de esta racionalidad, que podemos llamar "práctica", surge el concepto de Profesionalización, que Compagnucci y Cardos (2009: 3) definen como:

"El proceso de formación y cambio en las maneras de ser y estar en la profesión se denomina *profesionalización*. Se trata de un proceso que se estructura a partir del conocimiento práctico, se basa en el sentido-significado que se le da al trabajo y supone los conocimientos que guían las acciones-intervenciones, la interacción con el contexto en el que se interviene y las formas que asume el ser y estar en la profesión que lo convierten o no en un profesional competente. Dicho proceso de transformaciones y cambios a nivel personal y profesional no es ajeno a los cambios a nivel social, institucional y cultural contextualizados en el devenir histórico."

Podemos reconocer entonces que el proceso de formación de profesionales, o más específicamente el conocimiento profesional, no es solo un conocimiento teórico y analítico, sino que además requiere un conocimiento práctico en situación, como otro elemento fundamental que compone al conocimiento profesional. Dichas formas de conocer se adquieren, además, por vías no reductibles la una a la otra, uno en el marco de actividades que inviten a teorizar, el otro en actividades que inviten a actuar.

Además de la necesidad de tener en cuenta estos dos tipos de conocimiento para la formación de los profesionales, consideramos relevante para la formación de los profesores la reflexión continua sobre su práctica (Compagnucci y Cardos, 2007).

En este punto, creemos interesante los aportes del Psicólogo Cultural Jerome Bruner sobre el pensamiento Narrativo, modalidad de pensamiento que se caracteriza por el orden espacio-temporal de los elementos y acontecimientos, que no es verdadero ni falso, sino verosímil y establece vínculos entre lo excepcional y lo corriente.

El uso del relato aparece como posible herramienta para pensar la realidad educativa desde la reflexión colectiva. Según Santamaria y Matinez (2005: 183): "un relato es necesario cuando las creencias, normas o valores de un individuo o grupo se ponen en entredicho". Es decir que el relato se pone en funcionamiento cuando nuestras formas habituales de explicar lo cotidiano no alcanzan. Las narraciones son importantes para la construcción de sentidos compartidos, una revalorización de los mismos como una manera de organizar y contar experiencias.

Esta construcción de sentido, opera sin dudas en la formación docente y sobre la enseñanza, ya que permite realizar un trabajo de reflexión, de pensamiento sobre ambas por parte de los agentes sociales que las conforman, compartir experiencias y generar debates colectivos. La narrativa contribuye a la autocomprensión. En palabras de Eldenstein (2011: 11):

"El uso de la narrativa se extiende hoy como un medio de capacitar a los maestros para reflexionar sobre su práctica, ampliarla, enriquecerla, comprender y comunicar su sentido. Desde la oralidad y la escritura, abre el camino a la reconstrucción de la experiencia pedagógica y la torna accesible a la reflexión."

Los profesores, al contar historias sobre la enseñanza, pueden volver modificable sus prácticas educativas ya que hay un cambio de pensamiento y en correlación del actuar. Mientras se cuentan las historias, se seleccionan qué hechos se van a contar, y a la vez se reflexiona sobre las vivencias para explicarlas a los demás. Una buena narración siempre llama al encuentro, genera lazo social. El pro-

ducto de todo este proceso, es la creación de nuevos sentidos, una continuidad, ya que los relatos nunca son acabados, están abiertos a la dialéctica, a la rehistorización de los mismos, a la modificación producto del intercambio dialógico.

Reflexiones finales y propuestas para la formación del Profesor en Psicología.

En este recorrido que partió de la inquietud de pensar y reflexionar sobre la formación del profesor en psicología en la Universidad Nacional de La Plata, se intentó dar cuenta de las características principales de la formación que plantea el diseño de su plan de estudios. Formación que caracterizamos como preponderantemente teórica. En un segundo momento, dimos cuenta de la importancia del conocimiento desde la acción y la reflexión, en la formación de un profesional reflexivo y competente.

Con este planteo no queremos desestimar de ninguna manera el conocimiento teórico en el desempeño profesional, conocimiento práctico y teórico son conocimientos no reductibles el uno al otro y complementarios.

Por lo tanto creemos que sería importante contemplar a lo largo del trayecto formativo la formulación de dispositivos de formación que tengan en cuenta esta distinción y articulación de conocimientos junto a la reflexión sobre los mismos. Dispositivos que sería interesante tener desde el inicio de la formación, pensados de forma integral.

En esta línea de pensamiento, algunos autores (Erausquin, & Basualdo, 2005; Labarrere Sarduy, 1998) han acuñado el concepto de "profesionalización temprana". Esta conceptualización plantea que el estudiante puede pensarse y vivir su condición de profesional desde el inicio de la formación, es decir que el alumno asuma una posición de "profesor en formación".

Proponer entonces, actividades prácticas y prácticas reflexivas desde el inicio de la formación posibilitaría que los itinerarios formativos sean sentidos como una empoderación constante por parte del estudiante, y no como un cúmulo de conocimiento que en algún momento será aplicado.

BIBLIOGRAFIA

Atkinson, T. & Claxton, G. (Eds.) (2002) *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro

Compagnucci, E. & Cardós, P. (2007): "El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en Psicología". *Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional*. 7: 103-114.

Compagnucci, E. & Cardós, P. (2009): "El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la UNLP, su inserción en el campo educativos". *Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional*. 9: 1-12.

Courel, R. & Talak, A (2001) *La formación Académica y Profesional del psicólogo en Argentina*. En J. Toro y J. Villegas (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas*. Bs Aires. JVE.

Cullen, C. (2009). "El magisterio, un relato en búsqueda de un narrador. Reflexiones sobre la identidad narrativa del maestro". En *Entrañas éticas de la identidad docente*. Bs.As. La Crujía.

Dagfal, A. (2012) *Historias de la psicología en la Argentina (1890-1966) Entre ciencia natural y disciplina del sentido*. *Revista Ciencia Hoy*. 21(126): 21-25

Eldenstein, G. (2011) "Enseñanza y prácticas reflexivas" y "Prácticas reflexivas, profesionalización docente y procesos de formación". En *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As. Paidós. Cuestiones

Erausquin, C. & Basualdo, M. E. (2005) *La profesionalización del psicólogo: apropiación participativa y construcción de "modelos mentales" para el análisis e intervención en problemas situados*. *Perspectivas en Psicología*, 2, N° 2, 1-22.

Labarrere, A. (1998) *Profesionalidad temprana y formación del maestro*. *Siglo XXI: Perspectivas de la Educación desde América Latina*, 11, (4), 6-14.

Piacente, T.; Compagnucci, E.; Schwartz, L. & Talou, C. (2000) *Aportes para un nuevo currículum en psicología en la Universidad Nacional de La Plata*. Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Santamaría Santigosa, A. & Martínez Rodríguez, M. (2005). *La construcción de significados en el marco de una Psicología Cultural: el pensamiento narrativo*. En M. Cubero & J. Ramírez Garrido (Comps). *Vygotsky en la Psicología Contemporánea* (pp. 167-193). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Shön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AVANZADOS: VICISITUDES DE SU VIDA ACADÉMICA Y EXPECTATIVAS SOBRE SU FUTURA INSERCIÓN PROFESIONAL

Montauti, Elsa Elena; Gutiérrez, María Inés

Secretaría de Investigación y Desarrollo, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina

RESUMEN

El objetivo general de la presente investigación es dar cuenta de las distintas trayectorias académicas de los estudiantes avanzados de la UNTREF y la vinculación de estas con diferentes variables: contextuales, subjetivas e institucionales. Nuestro propósito es aportar al conocimiento existente en el área de la educación superior, especialmente en aquellas líneas de investigación que describen el proceso de masificación de la misma y su impacto. Nos interesa contrastar con nuestro caso, lo que emerge en estos estudios: altas tasas de deserción, bajas tasas de egreso, diferencias significativas entre duración prevista y efectiva de las carreras (Araujo, 2012:4). A través de los aportes de la Psicología de la Orientación y la Psicología/Sociología del Joven, indagaremos la dimensión subjetiva de las trayectorias de los estudiantes analizando la construcción de los proyectos vocacionales. Asimismo, consideraremos otros contextos de su interacción social (laboral, familiar), que entendemos codeterminantes en la construcción de sus trayectorias. El diseño metodológico combina los enfoques cualitativo y cuantitativo. Utilizando la información proporcionada por el análisis de una encuesta administrada a estudiantes avanzados en 2013, se diseñarán talleres de discusión y entrevistas a estudiantes, informantes clave del plantel docente y no docente, análisis documental del material académico e institucional de la Universidad.

Palabras clave

Estudiantes Universitarios, Trayectorias, Vocación, Subjetividad

ABSTRACT

ADVANCED UNDERGRADUATES: VICISSITUDES OF ACADEMIC LIFE AND EXPECTATIONS ABOUT THEIR FUTURE EMPLOYABILITY

Our general aim is account for the different academic careers of the advanced undergraduates from the UNTREF, and its link with contextual, subjective and institutional variables. Our purpose is to contribute to the knowledge in the superior education area, specifically, in those research lines that describe the superior education mass extension process and its impact. We look forward to compare our case with other studies: low graduation rates and meaningful differences between the expected careers duration and the actual ones (Araujo, 2012:4) Through the contributions made by the Orientation Psychology and the Youth Sociology/Psychology, we will enquire the subjective dimension of the student careers, analyzing the vocational project construction. Also, we consider other context of their social interaction (labor and familiar contexts), that we consider as decisive of their career construction process. The methodological design combine the qualitative and quantitative perspectives, using information supplied by the analysis of a survey taken to advanced undergraduates in 2013, and also, discussion workshops, interviews to key informers of the teacher and non-teacher staff and the analysis of academic and institutional university documents.

Key words

Advanced Undergraduates, Trajectories, Vocation, Subjectivity

Preguntas Investigación

El objetivo general de la investigación será dar cuenta de la trayectoria académica de los estudiantes avanzados de la UNTREF y la vinculación con sus condiciones familiares y laborales en el período 2014 - 2015.

Nuestra hipótesis central es que estas distintas variables se encuentran fuertemente vinculadas, configurando una complejidad que cualquier estrategia de intervención de política pública o académica debe tener en cuenta. A su vez, exploraremos las siguientes preguntas de investigación u objetivos específicos:

- 1) ¿Qué estrategias elaboran los estudiantes avanzados para asegurar la continuidad de sus estudios ante los posibles obstáculos que se les presentan?
- 2) ¿Cómo incide la situación laboral y socio familiar en el desarrollo de la trayectoria académica de los estudiantes avanzados?
- 3) ¿Tienen los aspectos del origen y la clase social de los estudiantes alguna incidencia sobre sus posibilidades de "éxito" en lo académico y/o en lo laboral?
- 4) ¿En qué medida la formación universitaria adquirida puede incidir de manera positiva en la inserción laboral de los estudiantes?
- 5) ¿Qué variables institucionales inciden o tienen el potencial de incidir en el tránsito académico de los estudiantes avanzados?
- 6) ¿Qué *representaciones* elaboran y comparten los estudiantes avanzados respecto del último tramo de la carrera elegida?

Marco teórico

En materia de estudios juveniles, la complejidad asoma hacia fines del siglo XX. El requerimiento de estudios superiores completos asociado fuertemente a las oportunidades laborales propició el análisis de las condiciones de los estudiantes universitarios, especialmente en la franja etaria juvenil.

La percepción de que las transiciones y las trayectorias de estos jóvenes ya no tenían un recorrido lineal planteó nuevos interrogantes. De tal modo, las áreas disciplinares tales como la Psicología, la Psicología de la Orientación y la Sociología del joven abrieron espacio a otros aportes para el registro del decurso académico y la vida estudiantil.

Desde la psicología, más particularmente desde el psicoanálisis, Castoriadis-Aulagnier (1988) señala en su trabajo *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*, que en los tiempos de lo infantil el ideal estaba todavía signado por la mirada parental, cuestión que cobra una definitiva modificación en el trayecto adolescente. En la infancia el otro parental fue el encargado de investir el porvenir del hijo. Será por tanto una transformación fundamental cuando el yo del adolescente tome a su cargo la producción de los

anhelos identificatorios que catecticen su futuro.

La conformación de un proyecto identificatorio con sello propio -para Castoriadis-Aulagnier- es un indicador fundamental de la salida de la adolescencia, donde los conceptos de proyecto, temporalidad e ideales se encuentran anudados.

La dimensión del tiempo denota la hiancia entre el yo actual y lo que anhela el yo para su futuro. Para que esta ligazón entre el presente y el porvenir pueda trazarse, debe haber ocurrido una operatoria princeps en los procesos psíquicos: el atravesamiento por la conflictiva edípica y la constitución del ideal del yo. El atravesamiento por la castración es la prueba impuesta al sujeto porque marca un punto de ruptura entre la demanda de antes y la que va a seguir. Deberá asumir que esta última permanecerá abierta y que tendrá como primera tarea preservar la distancia irreductible que separa lo obtenido de lo anhelado. Toda esta prueba llevará al abandono del objeto tal como lo definió en el papel de emblema identificatorio y a su reemplazo por el proyecto.

Para Guichard (1995), retomando los aportes de Heidegger y Sartre, la noción de proyecto es una categoría propia del siglo XX. Etimológicamente proviene del latín, *projectare*: lanzar hacia adelante. De allí que lo relaciona con "...la acción que uno se propone realizar y, por tanto, no se refiere a la actividad presente o pasada más que en la medida en que se articula con ese futuro hacia el que se apunta" (p:17)

Es decir que, pensar en un proyecto futuro implica la representación de ese futuro, así como la consideración de cómo se ha ido construyendo desde la infancia, a través de la incidencia que han tenido las figuras significativas y el entorno social en la toma de decisiones por parte de los adolescentes. El mismo Guichard, en un trabajo de 2006, *Marcos teóricos para las nuevas tareas en orientación y guía sobre carreras*, propone que el trabajo orientativo abarque los factores y procesos involucrados en la auto-construcción a lo largo de toda la vida. Así también, señala que "(...) Enfocar los proyectos de futuro y su elaboración desde una perspectiva científica supone, pues, interrogarse acerca de sus elementos significativos, su naturaleza, su procedencia y sus articulaciones recíprocas" (p.28). Adicionalmente al de proyecto, un concepto que nos puede resultar útil para articular los itinerarios que van desarrollando los estudiantes, es el concepto de "carrera". Nos permite ver cómo se articula cada "avance" de su trayectoria académica con las representaciones que se van haciendo sobre distintos aspectos de su realidad y sobre sí mismos.

El sociólogo norteamericano Erving Goffman (2001), en su conocida obra *"Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales"*, define a la carrera como "cualquier trayectoria social recorrida por cualquier persona en el curso de su vida" (p. 133). El estudio de "carreras" o *trayectorias sociales*, implica "desatender los hechos singulares, para captar los cambios básicos y comunes que operan en todos los miembros de una determinada categoría social" (p. 133). Para el autor, cada "carrera" es a su vez de carácter ambivalente, y posee dos aspectos fundamentales. Por un lado, posee un aspecto objetivo, una "posición" formal, un conjunto de relaciones jurídicas, y un *estilo de vida*, es decir, un conjunto de hábitos, prácticas y símbolos más o menos vinculados a la posición que se ocupa. Pero por el otro, también tiene un aspecto subjetivo "el sistema de imágenes y conceptos con que se juzga a sí mismo y a los demás". En nuestro trabajo nos interesa enfatizar la indagación de este aspecto. A su vez, el concepto de carrera desde su aspecto subjetivo permite "evaluar la secuencia regular de cambios que la misma introduce en el yo de una persona", (p. 133), es decir, las modificaciones que se producen en estos sistemas de imágenes sobre sí y los demás, con

cada "avance" del sujeto en su "carrera"

En cuanto hace a la aplicación del concepto de "carrera" al ámbito universitario, es oportuno discernir entre la noción de "trayectoria educativa" respecto de la de "trayectoria académica". La primera sugiere ser más abarcativa, sin embargo la segunda nos resulta más precisa para definir las cuestiones vinculadas a la educación superior puntualmente. A su vez, el concepto de carrera y la idea de "avance" que esta introduce, nos lleva a la pregunta sobre cuáles son los obstáculos o condicionantes a la hora de elegir un estudio futuro. Esta pregunta es respondida habitualmente haciendo foco en la información obtenida/consultada sobre la carrera. El peso se pone en la voluntad de informarse sin considerar la relación entre los recursos personales y la posibilidad de desarrollar estrategias y proyectos.

Desde una perspectiva que abarca cuestiones de mayor complejidad, Bohoslavsky (1975) se preguntaba acerca de la libertad de elección de la que el sujeto dispone y concluía en que las elecciones tienen múltiples determinantes en su despliegue. Determinantes provenientes del propio sujeto y su historia vital, del contexto sociohistórico del cual es parte y las circunstancias particulares del recorrido vital. La información de la universidad y la elección de la carrera también están mediadas por esos determinantes.

En la construcción de los itinerarios y trayectorias de los jóvenes se aúnan el recorrido dado por el ciclo vital, como lo esperable de una nueva generación y como la escritura de tramos biográficos (Casal y otros, 2006). Estos son enfoques epistemológicos que contribuyen a la comprensión de la trayectoria. De tal modo, en la indagación acerca de los articuladores que los jóvenes construyen entre sus biografías singulares y los itinerarios sociales que emprenden podremos comprender como los aspectos contextuales y la historia vital pueden facilitar u obstaculizar el recorrido proyectado. El imaginario que circula de estudio y trabajo tanto en los futuros ingresantes como en quienes tienen un recorrido en el ámbito universitario abreva en representaciones tales como futuro, formación, aprendizaje, unidas a las que tienen que ver con una posible inserción laboral en las que dinero, independencia y progreso tienen un lugar destacado.

Ahora bien, cómo esta perspectiva temporal de futuro se conecta con los planes para su logro, es una cuestión a analizar tanto en el momento de partida como en el transcurso del recorrido. Entender qué sostiene esa suerte de contrato con un futuro a advenir afrontando vicisitudes es, para nosotros, un tema de cierta prioridad porque nos va a mostrar la congruencia y capacidad para sostener la materialización de los proyectos.

En este sentido, un conjunto de factores que pueden condicionar a los jóvenes a la hora de elaborar un proyecto de futuro que puede incluir o no la educación universitaria, son los de orden social, acerca de los cuales se ha ocupado ampliamente la Sociología de la Educación y de la juventud. Un clásico en la temática es sin lugar a dudas el francés Pierre Bourdieu (2003) que en su estudio sobre el sistema de educación superior francés, *"Los Herederos"*, relaciona el origen socioeconómico y sociocultural, es decir, origen de clase, con las posibilidades de estudiar exitosamente una carrera de nivel superior. Postula además el impacto de un "proceso de selección social", que tiene lugar a lo largo de todo el recorrido educativo de los sujetos. Esta relación se da, en principio, en la composición social del estudiantado: "en el nivel de la enseñanza superior, la desigualdad inicial de las diversas capas sociales ante la educación se muestra ante todo en el hecho de que están muy desigualmente representadas (...). En las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección que se ejerce a todo

lo largo del recorrido educativo con un rigor muy desigual según el origen social de los sujetos” (pp.13-14).

Pero esta realidad, no solo cuenta por sí misma, si no que interesa además por como los sujetos se la representan. Difícilmente tengan los individuos una representación transparente sobre la conexión entre su realidad individual y las posibilidades sociales objetivas de estudiar una determinada carrera según la clase de la cual provienen. Antes bien, “estas variaciones tan fuertes en las posibilidades educativas se expresan de mil maneras en el campo de las percepciones cotidianas y determinan(...) una imagen de los estudios superiores como futuro “imposible”, “posible”, o “normal”, que se convierte a su vez en determinante de las vocaciones educativas” (p.14).

Metodología

La metodología de la presente investigación propone un diseño que podríamos denominar de “triangulación”. La triangulación “supone el uso de ambas metodologías para abordar el mismo aspecto de la realidad. En este caso, si bien hay independencia en la aplicación de los métodos, existe una convergencia en los resultados. Su utilización implica la aceptación de que ambas metodologías pueden captar igual aspecto de la realidad” (Acevedo, 2011). El espíritu de tal propuesta propone superar el supuesto debate teórico-metodológico existente entre investigaciones con un enfoque cuantitativo e investigaciones con uno cualitativo, es decir, entre investigaciones centradas en el objeto (la estructura social, las instituciones) y el sujeto, para plantear la posibilidad de una integración.

Por un lado, se analizarán encuestas aplicadas a 106 estudiantes avanzados de la Universidad. Las mismas fueron administradas entre Junio y Julio de 2013, a partir de una muestra formada por todos los casos de estudiantes regulares que al momento de aplicar la encuesta adeudaban entre 6 y 10 materias para completar la cursada (228). El instrumento, contempla distintos indicadores sociales, familiares, académicos e institucionales de los estudiantes, así como sus percepciones respecto de diversos aspectos de la universidad, la carrera que cursan y el momento específico que se encuentran viviendo en su trayectoria: el fin de los estudios.

La información obtenida del análisis de estas encuestas, nos permitirá aproximarnos de manera más certera al siguiente paso de recolección de datos: el apartado cualitativo. A través de entrevistas en profundidad y grupos focales, utilizando diseños de cuestionarios semi-estructurados a partir de la información obtenida en el apartado cuantitativo, podremos conocer más acerca de las percepciones, representaciones y sentimientos individuales y colectivos que los estudiantes avanzados tienen en relación a su vida académica y laboral. A sí mismo, los grupos focales serán elaborados como “talleres”, guiándonos en el paradigma de la *investigación acción*, entendiendo a este paradigma según lo define Ezequiel Ander-Egg: “si tuviese que resumir en un solo principio lo sustantivo y significativo de una metodología de intervención que pretende tener un carácter participativo, lo resumiría en lo siguiente: que la gente tenga intervención en el estudio de su realidad, en la elaboración de un diagnóstico de situación, en la programación de lo que se decide realizar y en la forma de llevarlo a cabo. Mejor todavía, si la gente, reflexionando acerca de sus propias acciones, evalúa sus actividades. Esto no se logra con declaraciones o con sólo alentar la participación de la gente. Se requiere un conjunto de pautas y elementos técnicos-operativos, para que la participación sea posible y efectiva” (Ander-Egg, 2003:5).

Esta información nos permitirá además construir -con las diversas posibles trayectorias de los estudiantes- lo que el sociólogo clásico alemán Max Weber denominaba “tipos ideales”. Los tipos ideales

son constructos teóricos elaborados a partir de la información empírica, que nunca se encuentran en estado puro en la realidad, pero que son útiles para comparar y medir la complejidad de esta última (Weber, 2008:7).

La muestra seleccionada será de tipo intencional, utilizando como criterio la “saturación teórica”, que en el marco del paradigma metodológico cualitativo denominado como “teoría fundada”, alude al momento en el cual la información ha satisfecho los criterios teóricos de la investigación y proseguir la indagación resultaría redundante (Strauss y Corbin, 2002)

BIBLIOGRAFIA

1. Acevedo, H.M. (2011). La integración de metodologías: algunas posturas acerca de sus posibilidades y dificultades. En Contribuciones a las Ciencias Sociales, 12.
2. Bohoslavsky, R. (1975). Vocación y alienación profesional (para una crítica de los supuestos de la orientación vocacional). En Bohoslavsky, R. (comp.) (1975) Lo vocacional. Teoría, técnica e ideología. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
3. Bordieu, P & Passeron, J.C. (2003). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.
4. Castoriadis - Aulagnier, P. (1988 [1975]). 4. El espacio al que el yo puede advenir. En La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Pp. 12-184. 1era reimpresión. Buenos Aires. Amorrortu editores.
5. Casal, J. & otros (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. Papers 79, 2006, pp. 21-48.
6. Guichard, J. (1995):Introducción: Proyecto. Proyecto de futuro. Psicopedagogías del proyecto. En La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes.pp.15-28. Barcelona: Leartes Psicopedagogía.
7. Guichard, J. (2006). Marcos teóricos par las nuevas tareas en orientación y guía sobre carreras. En Revista Orientación y Sociedad, 6, pp.17-34.
8. Goffman, E. (2001) “Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales” 3ª. Reimpresión. Buenos Aires. Amorrortu Editores

AUTOEVALUACIÓN DE ALUMNOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNT SOBRE SU DESEMPEÑO: NECESIDADES Y OPORTUNIDADES

Naigeboren Guzmán, Marta; Caram, Gladys; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina
Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Introducción: Desde un enfoque constructivista se analizan los procesos cognitivos y metacognitivos y la capacidad de autorregulación de alumnos de la Carrera de Ciencias de la Educación, en relación a sus procesos de aprendizaje y su incidencia en la formación y/o adquisición de las competencias profesionales inherentes. Metodología: Desde una perspectiva cuali-cuantitativa se administra un cuestionario a alumnos de Ciencias de la Educación y se analizan sus respuestas considerando tres categorías: Logros y dificultades en sus procesos de aprendizaje; Factores que influyen en su rendimiento; Estilos de aprendizaje y necesidades de mejora. Resultados: Predominan en los alumnos condiciones inherentes al “estilo de aprendizaje profundo”, en tanto, sus procesos cognitivos se orientan a la “comprensión”, a través del establecimiento de relaciones entre las ideas relevantes del contenido a incorporar y entre el contenido y su utilidad práctica. Conclusiones: Se observa una progresión favorable en los procesos de metaconocimiento de los alumnos, desde el Ciclo Básico al Superior. Se advierten necesidades de promover en los alumnos un posicionamiento crítico - reflexivo y la toma de conciencia sobre las estrategias de aprendizaje. Reflexionar sobre las propias estrategias de aprendizaje involucra procesos cognitivos y metacognitivos esenciales para los alumnos universitarios en su formación.

Palabras clave

Estilos de aprendizaje, Metacognición, Autoevaluación, Estrategias

ABSTRACT

SELF-ASSESSMENT ON PERFORMANCE OF EDUCATIONAL SCIENCES STUDENTS AT UNT: NEEDS AND OPPORTUNITIES

Introduction: cognitive and metacognitive processes and self-regulatory capacity of students of the School of Educational Sciences are discussed from a constructivist approach, in relation to their learning and their impact on the acquisition of necessary skills to learn at university level. Methodology: a qualitative and quantitative questionnaire was administered to students Educational Sciences. Answers were analyzed according to three categories: Achievements and difficulties in their learning processes; Factors affecting performance; Learning styles and needs of improvement. Results: deep learning style conditions predominate among students, whereas, their cognitive processes are aimed at “understanding” through the establishment of relations between relevant ideas and content to incorporate, and between content and practical utility. Conclusions: A positive progression in the process of meta-knowledge of students from the basic to the upper level is observed. It is necessary to promote in students a critical position through the awareness of learning strategies in order to improve learning of competences as students and future professionals.

Key words

Learning styles, Metacognition, Strategies, Self-evaluation

Introducción:

El propósito de este trabajo, en el marco del proyecto de Investigación CIUNT: “Fortalecimiento de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UNT”, es analizar la autoevaluación que realizan los alumnos universitarios de los Ciclos Básico y Superior de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNT sobre su forma de aprender, necesidades y propuestas para mejorar.

Desde un enfoque constructivista, el aprendizaje constituye un proceso de construcción personal hacia la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas, en su condición de habilidades mediadoras de la construcción de conocimientos y/o de la resolución de problemas, ante las distintas exigencias de la vida académica / profesional, desde un posicionamiento crítico - reflexivo. Es importante analizar los procesos cognitivos y metacognitivos en alumnos universitarios y su capacidad de autorregulación, en relación al cómo de sus procesos de aprendizaje y su incidencia en la formación y/o adquisición de las competencias profesionales inherentes, atendiendo a su carácter mediador para la incorporación de nuevos saberes, en condiciones de calidad.

Es necesario considerar la importancia de promover y facilitar, desde las prácticas docentes universitarias, el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en el alumno, para posibilitar el logro de mejoras en la calidad y el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje necesarios para la formación profesional a través de una toma de decisiones autónoma.

Marco Teórico

El metaconocimiento es necesario para que el alumno sea capaz de hacer un uso estratégico de sus habilidades, sobre todo en relación con los siguientes aspectos: a) la selección y planificación de las actividades de aprendizaje más eficaces en cada caso, y b) la evaluación de los resultados posteriores a la aplicación de la estrategia para mejorar su desempeño.

Considerando el sentido propio de la metacognición como proceso orientado a la toma de conciencia sobre la calidad del propio aprendizaje en sus niveles como proceso y producto, Martí (2000) se refiere a su condición necesaria para el desarrollo progresivo del “aprendizaje estratégico”, puesto que, la adquisición de la capacidad de toma de decisiones autónoma ante una situación de aprendizaje, requiere de la construcción de un “conocimiento estratégico” (Flavell, 1987) relativo al “uso y pertinencia” de las estrategias cognitivas. Es importante precisar que se entiende por “pertinencia” de las estrategias cognitivas, a sus condiciones de adecuación, en mayor o menor grado, a las tareas o actividades de aprendizaje a resolver, según los objetivos que presenta, en relación a los cono-

cimientos “declarativos” y “procedimentales” que involucra, desde un área particular de conocimientos (Monereo, 1998).

Monereo (2001) define “autonomía” no como independencia sino como la facultad de tomar decisiones que permite al alumno autorregular su propio aprendizaje, para aproximarlos a una meta. Entonces, la metacognición opera como un mecanismo regulador del sistema cognitivo, constituido por acciones y procedimientos, que incide en el alcance de ciertas metas de aprendizaje.

Monereo (1998) dice al respecto: “...la calidad del aprendizaje no depende tanto de un supuesto coeficiente intelectual, ni del dominio de un buen conjunto de técnicas y métodos para estudiar con provecho, sino de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar con los medios adecuados dicha situación”. En este sentido, se advierte que estas actuaciones no se limitan en su condición propia a una toma de decisiones sobre los procedimientos o técnicas a emplear, sino que involucran también la toma de conciencia sobre la incidencia de otros aspectos significativos, como los motivacionales y metacognitivos, en su desarrollo procesual. Es decir, que la “metacognición” es una condición necesaria para la adquisición progresiva de “estrategias de aprendizaje” y su puesta en práctica para la resolución de problemas y el afrontamiento de los diferentes desafíos que presenta el proceso de aprendizaje; si el alumno no es consciente de “cómo aprende”, se dificultan las posibilidades de adquisición de habilidades cognitivas y, en consecuencia, del logro de mejoras en su calidad.

Diferentes estudios muestran que se pueden adquirir competencias cognitivas que permitan al alumno hacer un mejor uso de lo que ya conoce y de lo que sabe hacer, de modo que se capacite para intentar nuevas respuestas a nuevos problemas y pueda adecuar las acciones a las características de la información a asimilar y de las habilidades cognitivas, de carácter disciplinar o interdisciplinar, a desarrollar. En la medida que el alumno tome conciencia de la naturaleza y procesos de su pensamiento, tendrá más capacidad de conocimiento a partir de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que mediatizan la incorporación de los saberes profesionales inherentes, en los diferentes espacios educativos de la formación de grado.

Es fundamental el papel del docente en este proceso; según Ken Bain (2007), un “buen profesor” es el que promueve que sus estudiantes logren un aprendizaje profundo. Atendiendo a los aportes de Entwistle y Ramsden (1984), el “aprendizaje profundo” es aquel que se caracteriza por la incorporación de nuevos conocimientos a través de procesos de comprensión; es decir, que se logra, cuando el alumno otorga “sentido”, condición necesaria para la elaboración de significados; a diferencia de éste, el “aprendizaje superficial” es aquel que se caracteriza por la acumulación de información a corto plazo como producto de su “reproducción mecánica” o “al pie de la letra”, sin instancias de comprensión. Las investigaciones demuestran que los estudiantes sólo intentan recordar los temas y no interiorizarlos, pero sólo interiorizándolos es que conocen sus significados y los involucran en su vida, y eso es lo que hace a un buen profesor, conseguir ese aprendizaje profundo: que involucre a sus estudiantes en el tema.

A modo de síntesis y atendiendo a la importancia de la “metacognición” y su relación con los procesos de aprendizaje, se considera pertinente citar a Monereo (2001: 12): *“Lograr que nuestros alumnos sean más autónomos aprendiendo implica hacerlos que sean más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus modos de aprender, de sus dificultades y del modo de superar esas dificultades”*.

Metodología: se administró un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, validado previamente, a 100 alumnos del Ciclo Básico (60 alumnos) y Superior (40 alumnos) de la Carrera de Ciencias de la Educación. Se analizaron sus respuestas desde una perspectiva cuali - cuantitativa, tomando en consideración para este trabajo, tres categorías:

1) Logros y dificultades en sus procesos de aprendizaje; 2) Factores que influyen en su rendimiento; 3) Estilos de aprendizaje y necesidades de mejora

Análisis e interpretación de datos:

1 Logros y Dificultades en sus procesos de aprendizaje: se advierte que el 60 % de los alumnos del Ciclo Básico de la carrera de Ciencias de la Educación califican su forma de aprender con “Bueno”, en tanto que un 34%, lo hace con “Muy Bueno” y sólo el 6% la considera “Regular”. Asimismo, en el Ciclo Superior, un 70% califica su forma de aprender y su rendimiento con “Bueno”; un 15% con “Muy Bueno” y un 5% con “Regular”.

Se evidencia un posicionamiento crítico sobre su rendimiento como alumnos universitarios, ya que una mayoría responde con “Bueno”, lo cual podría indicar una toma de conciencia sobre la posibilidad de mejorar su rendimiento. En relación a los procesos de autoevaluación del rendimiento: para el 94% de los alumnos del Ciclo Básico de Ciencias de la Educación, identificar logros y dificultades, desde los resultados obtenidos en exámenes parciales y finales, favorece su avance en la carrera. Visualizar el rendimiento personal desde el registro de logros y dificultades permite mayormente, según lo que se explicita, observar las dificultades, concebidas como “desafío a superar” y como indicadores de necesidades de “revisión y mejora”, resultantes en el proceso de aprendizaje. En una proporción menor, se considera que la detección de dificultades permite el análisis del estilo de aprendizaje personal, el conocimiento de habilidades y/o la observación de estrategias empleadas, la posibilidad de reemplazar unas estrategias por otras, la valoración del esfuerzo y de la dedicación personal en el proceso de aprendizaje.

Comparando con el Ciclo Superior, la totalidad de los alumnos explicita que la observación de logros y dificultades, en instancias de examen, facilita su tránsito académico permitiendo el conocimiento de aciertos, errores y necesidades de mejora desde la autoevaluación; adquiere importancia también su incidencia en la mejora de los procesos motivacionales y/o de la autoestima.

Es posible inferir el desarrollo de una progresión favorable en los procesos de conocimiento y metaconocimiento del alumno, desde el Ciclo Básico al Superior, que se pone de manifiesto en la observación del desempeño personal, a través del análisis de las instancias de evaluación en términos de logros y dificultades, como estrategia que favorecería el avance en la carrera.

2) Factores que influyen en su rendimiento: para los alumnos del Ciclo Básico los principales factores que influyen en su rendimiento son: tiempo que dedican al estudio; compromiso y dedicación; ritmo sostenido de estudio; estudio comprensivo; aprendizaje significativo; conocimientos previos; establecimiento de relaciones.

En el Ciclo Superior, los alumnos mencionan como factores que influyen en su rendimiento: organización del contenido y comprensión; organización del tiempo; constancia en el estudio y autoestima y seguridad personal.

Otro factor que incide en el rendimiento académico, tanto en el Ciclo Básico como en el Superior, se relaciona con la posibilidad de los alumnos de reconocer los propios errores, mediante procesos

metacognitivos sobre sus procesos de aprendizaje, y la consecuente flexibilización o modificación de algunas de sus actuaciones en el área del estudio y aprendizaje tendientes a mejorar los resultados académicos. La mayor parte de los alumnos que intenta corregir los errores, lo hace resolviendo nuevamente las diferentes actividades y/o consignas de trabajo, a partir de su observación y revisión, consultando y releendo la bibliografía y/o el material de estudio correspondiente y consultando a profesores y compañeros. En menor medida, los alumnos intentan corregir sus errores replanteando estrategias, mejorando la organización del tiempo, buscando más información, incorporando procedimientos cognitivos y revisando dificultades en evaluaciones. Desde lo analizado, se reconocen procesos metacognitivos que funcionan como mecanismos reguladores del aprendizaje y que inciden de diversas maneras en el alcance de metas y en el avance en la carrera.

Atendiendo al Ciclo Superior, se infiere cierta evolución en el desarrollo de los procesos cognitivos con respecto a la capacidad de crítica y/o autocrítica del alumno sobre el cómo de sus aprendizajes, ya que un 63% observa “siempre” aciertos y errores y los corrige “siempre” una proporción equivalente al 75%; en tanto en el Ciclo Básico, un 51% los observa “siempre” y una proporción del 60% puede corregirlos.

Desde lo observado, en ambos Ciclos se advierte que lo hacen resolviendo nuevamente las actividades y teniendo en cuenta los errores, lo cual constituye un indicador favorable en relación al cómo de los procesos cognitivos mediadores de la adquisición de los saberes y/o competencias profesionales requeridas; sin embargo, no se hace referencia, en términos significativos, a su autoevaluación atendiendo a las “estrategias” empleadas ni a las posibilidades de cambio y mejora a través de su revisión y/o puesta en práctica de otras estrategias.

3) Estilos de aprendizaje y necesidades de mejora: en esta categoría, tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Superior, el 57% de los alumnos considera fundamental orientar sus procesos de aprendizaje hacia el establecimiento de relaciones; también advierten la necesidad de adquirir una forma de pensamiento más analítica y práctica, es decir, orientado a la mejora de los resultados en el aprendizaje, atendiendo a la incorporación del conocimiento, según su particularidad en el área de formación profesional.

Cabe destacar la importancia que los alumnos otorgan al establecimiento de relaciones para el logro de aprendizajes significativos, lo que posibilitaría la adquisición de un estilo de aprendizaje profundo, caracterizado por el desarrollo de procesos orientados a la construcción del conocimiento.

En relación a lo precedente, en el Ciclo Básico, un 62 % de los encuestados se propone ser más “relacional” en sus estudios y un 60%, más “práctico”, es decir, orientarse a la obtención de resultados; en una proporción menos importante, un 43% se propone atender más al contexto y orientarse a los detalles; mientras que un 28 % elige ser menos rígido y más flexible en sus estrategias de aprendizaje. En un porcentaje menor, un 20 % propone como una posible mejora a sus hábitos de estudio, orientar su aprendizaje en un sentido holístico, desde una mirada más amplia de los contenidos del área.

En el Ciclo Superior, también se atribuye importancia al establecimiento de relaciones para aprender, en tanto un 52% de los encuestados lo tiene en cuenta para mejorar sus estrategias cognitivas; por otro lado, un 45 % considera importante orientar sus estudios a la obtención de mejores resultados mientras que un 40% se propone flexibilizar sus estrategias de aprendizaje. En un menor

porcentaje, un 35 % de los alumnos considera necesario orientar su aprendizaje a los detalles y prestar atención al contexto.

Por otra parte, los estudiantes pudieron describir y analizar su propio estilo de aprendizaje; en ambos Ciclos, en un mayor porcentaje, se advierte que sus estilos se caracterizan por la selección de los contenidos más importantes o significativos de cada asignatura y el establecimiento de relaciones entre distintos saberes. En el Ciclo Básico, un 70% de los alumnos se identifica con la estrategia mencionada de selección de contenidos y un 50 % con una modalidad de aprendizaje que se orienta a establecer relaciones. También se advierte que un 58% atiende a la importancia de avanzar en la comprensión del contenido, buscando aplicarlo en situaciones prácticas. Entre otros aspectos que caracterizan a sus modos de aprender, se registra que un 28% de los alumnos del Ciclo Básico, procede, paso a paso, para acceder a la nueva información, presta atención a aspectos nuevos y originales dentro de lo estudiado y profundiza de manera individual o con otros, en aquellos conceptos o ideas que presentan dificultades de comprensión.

En el Ciclo Superior, en coincidencia con el Ciclo Básico, los alumnos identifican su estilo de aprendizaje, en un 75 % de los encuestados, con la selección de lo más significativo de cada tema o área; asimismo, un 57 % trata de relacionar los temas con situaciones prácticas para comprender mejor y un 37% considera que ordenarse, paso a paso, para abordar la información les permite lograr mejores resultados. Un 27 % de los alumnos diferencia con respecto a los argumentos estudiados, cuáles son prioritarios y cuáles son secundarios; y se detienen a analizar ideas o conceptos que evalúan como nuevos u originales. Minoritariamente, un 20 % de los encuestados atiende a la posibilidad de encontrar relaciones internas en los argumentos estudiados, logrando una mayor profundización en el área de contenido, y buscan profundizar por sí mismos o con el aporte de otros, los temas que les presentan alguna duda o dificultad.

Analizando lo explicitado con respecto al “estilo de aprendizaje” desarrollado por los alumnos del Ciclo Básico y Superior, se advierte que predominan condiciones inherentes al “estilo de aprendizaje profundo”, en tanto, sus procesos cognitivos se orientan a la “comprensión”, a través del establecimiento de relaciones entre las ideas relevantes del contenido a incorporar y entre el contenido y su utilidad práctica, a través de una organización previa de la información de uso. Sin embargo, es posible inferir que se atribuye mayor importancia al establecimiento de relaciones en comparación con la organización sistemática de la información de empleo, según el contenido.

Conclusiones:

A partir de la autoevaluación desarrollada por los alumnos del Ciclo Básico y Superior de Ciencias de la Educación de la UNT, se advierte que, a medida que avanzan en la carrera dedican mayor tiempo al estudio, consultan a docentes, utilizan estrategias de aprendizaje más adecuadas, aprenden significativamente, autoevalúan su desempeño y se posicionan crítica y reflexivamente frente a sus procesos de aprendizaje. Estos constituyen algunos aspectos que indican la evolución de los procesos cognitivos y metacognitivos, en el transcurso de la carrera, y que dan cuenta de los diferentes factores que inciden en los procesos de formación vinculados a la adquisición de las competencias profesionales inherentes.

Algunos factores que dan cuenta del avance en la carrera y que posibilitan logros en los procesos de aprendizaje son la dedicación y el tiempo empleado en el estudio, la observación del desempeño personal, y la posibilidad de concebir las dificultades como “desafío a superar”.

Se observa una progresión favorable en los procesos de metacognición de los alumnos, desde el Ciclo Básico al Superior, ya que se advierte una tendencia mayor a la revisión y superación de dificultades y una mayor valoración de los procesos de pensamiento necesarios para la incorporación del conocimiento, al considerar la importancia de la organización del contenido a aprender, atendiendo a la comprensión. Sin embargo, aún se advierten necesidades de promover en los alumnos un posicionamiento crítico - reflexivo y la toma de conciencia sobre las estrategias de aprendizaje, su incidencia en los procesos cognitivos y metacognitivos y sus posibilidades de adquisición. Aprender a aprender y reflexionar sobre las propias estrategias de aprendizaje, involucran procesos cognitivos y metacognitivos esenciales para los alumnos universitarios, puesto que los ayuda a avanzar en sus estudios en condiciones favorables a las diferentes necesidades y demandas planteadas por la formación.

Con respecto al estilo de aprendizaje a desarrollar y fortalecer, se evidencia la necesidad de: descubrir y comprender los conceptos medulares de cada tema, establecer relaciones, organizar jerárquicamente la información, flexibilizar sus puntos de vista y estrategias cognitivas, profundizar conceptos sustanciales, lograr una mirada holística sobre el tema, encontrar la aplicación de lo aprendido y posicionarse críticamente frente al material de estudio.

Atendiendo a las necesidades de formación del alumno universitario, el estilo de aprendizaje a alcanzar y consolidar, se corresponde con los supuestos básicos que sostiene la concepción "constructivista" en relación al cómo de los procesos cognitivos para la incorporación del conocimiento, en la que son pilares el "aprendizaje significativo", el proceso de construcción personal, la comprensión, la elaboración de significados y otorgar sentido a lo que se aprende, con la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje motivacionales, cognitivas y metacognitivas.

Los docentes deben plantear una enseñanza estratégica que promueva un aprendizaje autónomo; según Carlino (2006), la autonomía debe ayudarse a conseguir a través de un largo y complejo proceso de aprendizaje guiado por la enseñanza explícita e intencional; en este sentido, es fundamental considerar que "aprender a aprender" es posible con la mediación propia, deliberada y sistemática, de las intervenciones pedagógicas.

BIBLIOGRAFIA

- Bain, K. (2007). "Lo que hacen los mejores profesores universitarios". Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Baquero, R. y Luque, M. (2001). *Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Argentina: F.C.E.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (1993). *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo 2. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., et al., (1998). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Entwistle, N. J., Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. En Resnick, I. (Ed), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ. Erlbaum Associates.
- Follari, R. (1995). *Práctica educativa y rol docente*. Buenos Aires: Aique.
- Langer, E. y Camilloni, A. (1999). *El poder del aprendizaje consciente*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Martí, E. (2000). *Metacognición y Estrategias de aprendizaje*. En I., Pozo y C., Monereo, *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Mateos, M. (2001): *Metacognición y Educación*. Argentina. Buenos Aires: Aique.
- Messing, C. (2007). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
- Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Monereo, C. y otros (2001): *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. España: Grao.
- Naigeboren, M.I., Caram, G., Gil, M.; Ledesma, I.M., Bordier, M.S. (2009). *Motivación y estrategias de enseñanza en las carreras de Ciencias de la Educación y Psicología de la U.N.T*. En Libro de Resúmenes de Primer Congreso de Psicología del Tucumán (p. 41). San Miguel de Tucumán, Argentina: Facultad de Psicología. UNT.
- Pozo, I. (1999) *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Ed. Morata.
- Resnick, L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Bs As: AIQUE.
- Saleme, H., Caram, G., Naigeboren, M.I., Lascano, A.M. y Corlli, M. (2009). *Dificultades en el ritmo de los estudios universitarios en las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación*. "Investigando en Psicología". 11(11), 7 - 23.
- Solé, I. (1998). *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*. En C. Coll (comp.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAO.

UNA ESCUELA MODERNA PARA NIÑOS POSMODERNOS

Navès, Flavia Andrea

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación de AGENDA "Actitudes de estudiantes y graduados de institutos de formación terciaria con título docente respecto de la ética profesional. Estudio exploratorio descriptivo en base a una investigación cuali-cuantitativa" Dirigido por la Dra. Elizabeth Ormart A partir del capítulo "El cambio de Bart", correspondiente a la serie televisiva Los Simpson, su objetivo es realizar un análisis sobre los efectos impensados que los discursos psico-educativos producen en la construcción subjetiva de los niños posmodernos.

Palabras clave

Educación, Subjetividad, Ética, Dispositivo escolar

ABSTRACT

MODERN SCHOOL FOR POS-MODERN CHILDREN

This work forms part of the Research Project of Agenda "Attitudes of students and school graduates tertiary teacher training title with respect to the professional ethics. Descriptive and exploratory study based on a qualitative and quantitative investigation" directed by Dr. Elizabeth Ormart. From the chapter "The change of Bart" of the serial called The Simpson, the goal of this work is to do an analysis about the unexpected effects that the psycho-education speeches produce on the subjective construction of the pos-modern children

Key words

Education, Subjectivity, Ethics, School device

INTRODUCCIÓN

"La infancia era una institución sólida porque las instituciones que la producían eran a su vez sólida"
Ignacio Lewkowicz 2002

A partir del capítulo "El cambio de Bart", correspondiente a la serie televisiva *Los Simpson*, nos proponemos re-pensar desde una perspectiva ética el modelo de infancia y el dispositivo escolar moderno que en él se sustenta con la finalidad de reflexionar sobre esta situación tratando de encontrar argumentos conceptuales y éticos a la hora de intentar esbozar un pronunciamiento sobre el tema.

Para cumplir nuestro objetivo tendremos en cuenta los nuevos escenarios sociales y culturales, propios de nuestra época histórica, y su incidencia en los conceptos de familia y escuela.

Realizaremos nuestro análisis desde una perspectiva ética que se apoya en las categorías universal/singular. La dimensión ética introduce la singularidad de la situación y lo particular, apoyado en la dimensión moral, escenifica las características del dispositivo escolar moderno.

LA ÉTICA Y SU DOBLE MOVIMIENTO

Entendemos a la ética contemporánea **a partir de un doble movimiento que se expresa en la dialéctica de lo particular y lo universal-singular. Un primer movimiento que da cuenta del corpus de conocimiento disponible es la dimensión normativa del**

campo de la ética profesional, y establece las regulaciones de la práctica docente en sí misma.

El dispositivo escolar moderno se define dentro del primer movimiento de la ética y se sitúan en el eje de lo particular ya que responde a un momento socio-histórico determinado.

El segundo movimiento de la ética suplementa al anterior. Se trata de la dimensión del sujeto e **introduce la singularidad de la situación.**

Desde nuestra perspectiva teórica suplementada con el marco teórico psicoanalítico, la ética se articula con el deseo inconsciente del enseñante y la posición del mismo frente a su deseo.

Esta concepción de la ética se opone a la ética tradicional, y como tal, no tiene como finalidad la revisión de los hechos morales. No plantea lo que está bien y lo que está mal, lo que corresponde o no corresponde hacer.

Este doble movimiento de la ética se sostiene en una tensión que favorece en el docente una mirada reflexiva acerca de sus actos. La ética, a diferencia de la moral, exige tomar distancia y volver sobre sí mismo para reflexionar sobre los actos; propiciando, de esta manera, una toma de conciencia que obliga al profesional a responder. De acuerdo con el modo en que el mismo responda frente a este acto implicará una toma de posición que podrá sustentarse en los principios morales que le harán responder obedientemente desde las normativas vigentes, o desde una perspectiva ética que le permitirá involucrar su propio deseo abriéndose, de esta manera, a la dimensión ética.

LA HISTORIA DE BART Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA

Bart Simpson tiene 10 años. Es un niño simpático e hiperactivo; desde que nació fue muy travieso y rebelde. Le gusta estar fuera de su casa, socializar con sus amigos, hacer bromas permanentemente y coleccionar las historietas de su súper héroe favorito *Radioactive Man*. A Bart no le gusta la escuela; a medida que avanza en su trayectoria escolar su condición académica empeora. En el capítulo "*El cambio de Bart*" vemos como los desmanes que él realiza lo ubican en una situación límite. No le alcanzó con tomarle el pelo al director, sus ganas de hacer travesuras lo llevaron a destruir el gimnasio de la institución. Como sus acciones sobrepasaron los límites establecidos Skinner, el director del colegio, decidió tomar medidas. Es por eso que, sin más paciencia, cita a sus padres para comunicarles su decisión: "*Bart ha ido más allá de lo que podemos tolerar, su hijo es un verdadero demonio que ataca sin piedad todo lo bueno y sincero... lo peor de todo es que afecta las calificaciones de los que se sientan cerca de él... Bart es el caso clásico del síndrome de falta de atención... lo importante es que él hace que los niños sean inquietos y se distraigan... ¡Temo que debo expulsar a su hijo! ¡A menos que quieran probar algo radical no probado y potencialmente peligroso!... es una nueva droga llamada focusyn*".

A partir del fragmento seleccionado nos surgen los siguientes interrogantes: ¿Puede el docente contar con los recursos necesarios para diagnosticar déficit de atención en un niño? ¿Cuáles son los requisitos que debe reunir un niño para tener garantizada su permanencia en un establecimiento educativo? ¿Qué efectos sobre la subjetividad del niño producen las prácticas psico-educativas?

¿Qué efectos sobre la subjetividad de un niño producen las drogas para tratar trastornos de hiperactividad a corto y largo plazo?

EL DISPOSITIVO ESCOLAR MODERNO Y LA FIGURA DEL CIUDADANO

Como consecuencia de la Revolución Industrial y de la Revolución Francesa, se instaló un nuevo movimiento social y cultural que difundió a la razón como el elemento principal para la construcción de un nuevo orden social. Esta nueva manera de organización social fue constituyéndose, durante los siglos XIX y XX, en lo que se conoce con el nombre de Estado-Nación. A partir de su surgimiento se hizo necesario constituir un tipo de sujeto universal, conocido con el nombre de ciudadano.

En la Argentina fue Domingo F. Sarmiento (1811-1888) quien estructuró el sistema educativo sobre la base de la noción que una nación sólo lograría producir sujetos "civilizados" por medio de la educación. A partir de esta máxima quedó instituida la noción de una escuela capaz de civilizar, ordenar el tiempo, sistematizar el espacio, controlar las actividades, otorgar identidad social, disciplinar los cuerpos y sancionar la conducta; quedando, así, la escuela asociada a un proyecto político y social sobre la infancia que supone su escolarización masiva y obligatoria.

La infancia se transformó en el objeto de estudio y de normalización de los pedagogos, el proceso de escolarización se transformó en el escenario que permitió desarrollar el proceso de normalización y el espacio escolar se caracterizó por funcionar como una máquina de vigilar, castigar, aprender y recompensar.

LA ESCUELA ¿PRODUCTORA DE SUBJETIVIDAD POSMODERNA?

Según Ricardo Baquero (1996) *"la escolarización parece, una manera -entre otras posibles- de dar tratamiento a la niñez; una manera en ocasiones violenta, ya que implica obligaciones de asistencia, permanencia, trabajos, logros, para evitar sanciones en especial las del fracaso..."*

Para quienes se encuentran inmersos dentro del dispositivo escolar moderno, la escuela es el contexto natural en el que el niño se desarrolla; es por ello que ven con absoluta naturalidad a las prácticas escolares.

Sin embargo, los contenidos escolares suelen ser poco atractivos para los niños y se encuentran, muchas veces, desfasados de la realidad cotidiana que les toca vivir.

Analizar el aprendizaje escolar desde una perspectiva psicológica que se apoya en el enfoque diádico y hace foco en el déficit del alumno, tal como se produce en el fragmento elegido del capítulo de *Los Simpson*, limita el análisis de los alcances impensados que posee la acción educativa sobre la construcción subjetiva de los alumnos.

La escuela a la que asiste Bart pretende reproducir un tipo de subjetividad que responde a una lógica disciplinaria que tuvo su auge en la modernidad.

El dispositivo escolar moderno produjo formas clásicas de subjetivación, pero, se encuentra a mucha distancia del sentido que le dio origen.

Los nuevos escenarios sociales y culturales propios de nuestra época histórica ponen en cuestión la influencia en la formación y en la socialización de los sujetos que se le adjudicaba a la familia y al sistema educativo en la modernidad.

El desarrollo tecnológico ha producido grandes transformaciones sociales; el patrimonio exclusivo del conocimiento ya no le pertenece a los establecimientos educativos debido a que la incorporación masiva del uso de los juegos computacionales, las redes sociales, los celulares cada vez más sofisticados facilitan, por un lado, el acceso a la información y al conocimiento y, por el otro, favorecen

el desarrollo de nuevos procesos cognoscitivos en los niños posmodernos.

Asimismo, la realidad virtual favorece la creación de vínculos en los que predomina la horizontalidad y la fluidez. La igualdad de oportunidades para expresar sus ideales, pensamientos y decisiones que ofrece este tipo de lazos no es compatible con la lógica disciplinaria. Dentro de estas nuevas coordenadas y dimensiones que configuran nuestro tiempo la trayectoria escolar carece de sentido.

Los nuevos estudiantes son *niños independientes en la negociación cotidiana para lograr su sustento y por lo tanto una niñez autónoma* (Narodowsky, M.; 1999) Sin embargo, la escuela no los concibe como niños con intereses propios, como sujetos de derecho.

EL PROCESO DE NORMALIZACIÓN Y SU CONSECUENCIA: EL DIAGNÓSTICO PSICO-EDUCATIVO

En la sociedad contemporánea existe una proliferación de diagnósticos que pone en la mira a los niños. Skinner, el director de la escuela a la que asiste Bart, responde a esta lógica cuando considera que medicarlo es la única alternativa que puede garantizar su cambio de conducta y por lo tanto su permanencia en el establecimiento.

Asimismo, alcanzar un rendimiento adecuado en las tareas escolares es una tarea difícil de lograr para muchos niños. Sin embargo, cabe destacar que muchos de estos niños logran superar las expectativas de los adultos cuando se avocan a realizar tareas que promueven su interés. Esto nos pone sobre la pista de que la falta de interés que muestra el niño para realizar las tareas escolares podría deberse a cuestiones que no son tenidas en cuenta, situándonos frente al desafío de re-pensar, desde una mirada ética, las categorías nodales que avalan esta situación y que producen efectos en la constitución subjetiva de los niños posmodernos.

Desde una perspectiva psicoanalítica no podemos dejar de tener en cuenta la importancia que adquiere adentrarnos en la historia familiar cuando nos encontramos frente a niños que presentan dificultades en el aprendizaje. Muchas veces el estudiante debe enfrentar sus propias limitaciones y aquellas fantaseadas por su familia en relación con los logros que pueda obtener en el ámbito escolar. Homero y Margge, los padres de Bart, a pesar de no estar convencidos de las cualidades de la droga recomendada por Skinner, aceptan la decisión tomada por él. Esta decisión nos pone sobre la pista de la escasa confianza que ellos tienen sobre la capacidad de Bart para revertir la situación que atañe a su desempeño escolar, limitando la construcción de su subjetividad.

La escuela debería garantizarle, tanto al educando como a su familia, una mirada positiva sobre el desempeño del mismo durante su trayectoria escolar, comprometiéndose éticamente con la realidad que rodea al niño, elaborando estrategias de manera responsable con la situación en la que se halla inmerso el niño y la familia y su singularidad.

Los discursos y las prácticas psicológicas instituidas en el sistema educativo legitiman un cúmulo heterogéneo de decisiones que producen efectos sobre la subjetividad de los niños. Cuando hacen foco en el educando y pierden de vista la relación entre el sujeto y la situación, esto incluye su relación con el grupo de pares, con el docente, con la misma institución e incluso con su vínculo primario, limitan su mirada. Es por eso que nos preguntamos ¿es Bart el único responsable en esta situación?

Poner la mirada en el niño y su déficit implica hacer uso de un saber descontextualizado que aborda al mismo desde una perspectiva individual y lo estandariza según la norma vigente de lo esperable y aceptable para determinada fase del desarrollo infantil. Esto avala

el ejercicio de políticas concretas que determinan, evaluación mediante, las derivación del niño a instituciones especiales abstraendo los aspectos situacionales e históricos que le son propios (Mehan, 2001). Los legajos escolares, por ejemplo, poseen una función estratégica para la toma de decisiones acerca del destino de un niño. Sin embargo, no siempre reflejan su verdadera situación escolar debido a que privilegian el registro de algunas intervenciones por sobre otras. En el caso de Bart, se privilegia la intervención de Skinner, aún a costa de los efectos subjetivos que esta decisión produzca en Bart, produciéndose lo que Mehan (2001) denomina un *proceso de textualización del alumno*.

Por último, tal como afirma Baquero (2002) algunos de los efectos impensados de las prácticas psico-educativas clásicas propician el advenimiento de categorías y técnicas que determinan la identidad subjetiva y producen una segregación de las diferencias como consecuencia de una matriz evolutiva que permite definir los ritmos y los cursos del aprendizaje, obturando los efectos sobre la producción de subjetividades.

CONCLUSIÓN

El dispositivo escolar moderno determina la construcción de un tipo de subjetividad propiciada por el marco socio-histórico en el que fue creado. Sin embargo, desde fines del Siglo XX se han producido cambios paulatinos en la sociedad.

En el caso de la serie televisiva *Los Simpson*, puede observarse que la escuela no contempla los intereses del niño. Los discursos y las prácticas psicológicas instituidas en ella producen efectos impensados sobre la subjetividad de los educandos. Es por eso que, desde nuestra perspectiva ética, sería importante desnaturalizar la mirada puesta sobre la escuela y la infancia, reubicándolas en las nuevas coordenadas socio-históricas que delimitan nuestro tiempo, a partir de un doble movimiento que se exprese en la dialéctica de lo particular y lo singular. Un primer movimiento que indique el tránsito de los juicios morales al universo de conocimientos disponibles dentro del estado del arte. Y un segundo movimiento suplementario del anterior y que da cuenta de la singularidad de cada situación, como es el caso de Bart, propiciando un cambio de posición subjetiva en todos los actores que componen la comunidad educativa.

NOTA

[1] El término suplementar es definido por Alejandro Ariel como algo que no es ni opuesto ni complementario del orden social y no puede completarlo. Es siempre un “en más” al orden social. El nivel suplementario del Sujeto excede y desorganiza el orden social cada vez que crea. Es la desorganización necesaria de un orden para que haya acto creador. Pues de no haber la desorganización de un orden, el acto creador será un dormir en las condiciones de la estética de la época.

BIBLIOGRAFIA

- Ariel, A. (1994). *El Estilo y el Acto*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994) “¿Existe la infancia?”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año 3, Nro. 4, Julio de 1994
- Baquero, R. y Terigi F. (1996) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2.
- Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles educativos*. Tercera Época. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Coll, C. (1995) “Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación” en *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1998) *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz, 1998.
- Lewkowicz, I. (2008) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Lus, M. A. (1995): “El pesado tema del retardo mental leve”, en *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires: Paidós (Cap. 2).
- Mehan, H. (2001) “Un estudio de caso en la política de la representación”. En Chaiklin S. y Lave J. (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Michel Fariña, J. J. (2008). *Ética. Un horizonte en quiebra*. Buenos Aires, Argentina. Eudeba
- Narodowski, M. (1999) “El lento camino de la desinstitucionalización”, en *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Colección Educausa, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Navés, F. A. (2012) “Cuando la escuela hace foco en el déficit: El caso de Bart Simpson. Un abordaje ético desde una perspectiva psico-educativa”. En *Revista internacional magisterio. Educación y familia* N° 55 pp. 60-66 Marzo-Abril 2012. Bogotá, Colombia.
- Toscano, A. (2007) “La construcción de Legajos Escolares: Una decisión en torno al destino escolar de los niños”. *Ficha de Cátedra*. CEP. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Trilla, J. (1985) “Características de la escuela” y “Negación de la escuela como lugar”, en *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes (Cap. 1 y 2).

LAS MODALIDADES DE APRENDIZAJE EN NIÑOS CON RETRASO MENTAL ASISTENTES A UNA ESCUELA ESPECIAL

Neme, Eliana

Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN

El presente escrito tiene como finalidad compartir algunas conclusiones obtenidas del trabajo de tesis para la obtención del título de Magister en Psicología Educacional (UNT) denominado "Construcción de aprendizajes en niños con retraso mental asistentes a una Escuela Especial. Aportes psicopedagógicos para repensar las prácticas educativas". La investigación desarrollada, enmarcada en un diseño cualitativo, tuvo como principal objetivo identificar cómo se produce la construcción de aprendizajes en niños con retraso mental asistentes a una Escuela Especial de la Ciudad Capital de Santiago del Estero durante el segundo semestre escolar del año 2009, a fin de proponer aportes psicopedagógicos significativos para repensar las prácticas educativas. A partir de los resultados obtenidos, el trabajo perseguirá presentar las características distintivas de las modalidades de aprendizaje de los sujetos investigados, buscando resaltar las particularidades del proceso de aprendizaje del sujeto con retraso mental no desde una intención de generalización sino en función a las características contextuales tanto de la institución educativa como de sus familiares y también a las características individuales (producción simbólica principalmente). Asimismo, se presentarán algunas consideraciones respecto de las modalidades de enseñanza advertidas en los adultos a cargo que determinarían los procesos de aprendizajes de los sujetos investigados.

Palabras clave

Modalidad de aprendizaje, Retraso mental, Producción simbólica

ABSTRACT

LEARNING PATTERNS IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION ASSISTANT TO A SPECIAL SCHOOL

This letter is intended to share some conclusions drawn from thesis to obtain the degree of Master of Educational Psychology (UNT) called "Building learning in mentally retarded children attending a special school. Contributions to psycho rethink educational practices". The research developed, framed in a qualitative design, main objective was to identify how the construction of learning occurs in children with mental retardation attending a Special School Capital City of Santiago del Estero in the second semester of 2009, a educational psychology to propose significant contributions to rethink educational practices. From the results, the present work will pursue the hallmarks of learning modalities of the research subjects, seeking to highlight the particularities of the learning process of the subject with mental retardation from an intention to generalize but according to contextual characteristics both the school and their families and also individual characteristics (mainly symbolic production). Also present some considerations on modalities warned in teaching adult dependents that would determine the learning processes of the research subjects.

Key words

Learning mode, Mental retardation, Symbolic production

El encuadre teórico a través del cual serán abordadas las diferentes categorías de análisis considera al aprendizaje como un proceso constituyente y constitutivo del ser humano, que lo incorpora al mundo al permitirle sintonizarse con los otros que lo rodean mediante la incorporación de pautas, códigos, leyes del lenguaje, le-galidad, por lo que entreteje en sí múltiples aspectos individuales y contextuales que lo hacen un proceso distintivo para cada uno. De esta manera, en este trabajo se lo comprenderá más allá de la mera incorporación de los objetos culturales socialmente relevan-tes, concepto asociado al aprendizaje escolar.

Siguiendo a Yanuzzi y Osorio, "en el proceso de aprendizaje el niño construye el mundo y a su vez se construye, por esto no existe aprendizaje sin sujeto, ni sujeto sin aprendizaje. Es un proceso dia-léctico e indisoluble" (Yanuzzi y Osorio, 2006: 63).

Abordado desde este posicionamiento, el aprendizaje posee una génesis histórica que le confiere a cada sujeto características par-ticulares. Así como cada uno tiene maneras y formas de ser, así también tiene una modalidad de aprender, que se fue construyendo conforme el sujeto fue vinculándose con los otros, desde el mo-mento mismo de haber *entrado* en el deseo de estos otros.

Desde un recorte psicoanalítico contemporáneo, el aprendizaje es el modo singular de integrar novedades y operar en forma intelligen-te, convirtiéndose en "un proceso de transformaciones sucesivas del sujeto a través del cual se relaciona con los objetos, de acuerdo con modalidades históricamente acuñadas que se expresan en mo-dos de operar y comportarse, y cuya comprensión y significación es histórica y subjetiva" (Schlemenson, 1995:13).

Silvia Schlemenson (2007:206), desde un enfoque psicoanalítico dirá que "las modalidades de aprendizaje de cada sujeto son com-plejas, singulares y heterogéneas y se expresan en las caracte-rísticas de su producción simbólica". La producción simbólica se va construyendo a partir de las primeras relaciones vinculares del sujeto con su ámbito primario y posteriormente con la apertura a lo social. "Las particulares formas de simbolizar de un sujeto se heredan socialmente a partir de la transmisión que concreta cada familia de "un magma de significaciones" compartidas con los con-géneros (Castoriadis, 1993 en Schlemenson, 2004:21), alrededor del cual el sujeto se estructura y constituye. La familia transfiere modos de producción simbólica, mientras que la sociedad los con-diciona de acuerdo con las características de la época en la cual se vive". Por tal motivo, ambos legados (individuales-familiares y sociales), le van a proporcionar al sujeto propuestas identificatorias que entran a ponerse en juego en su constitución subjetiva (Schle-menson, 2004:21).

Desde otro recorte teórico, la psicopedagoga Alicia Fernández

(2000:96) conceptualiza bajo el término *modalidad de aprendizaje* al molde o esquema de operar que el sujeto va a ir utilizando en cada situación de aprendizaje, y que mantiene una tensión entre lo permanente dentro de las estructuras subjetivas y lo que necesita modificarse debido al ritmo dinámico y relacional con el entorno.

La modalidad de aprendizaje va a configurar ese molde relacional con el que cada sujeto va a vincularse con el objeto de conocimiento y con el aprender, siendo esta modalidad singular y distintiva. Conjuntamente con el proceso de subjetivación, en el niño se van generando las bases en las que la modalidad de aprendizaje se asentará y que se vinculan con la manera en la cual sus cuidadores, primeros *enseñantes*, lo reconozcan y quieran como sujeto aprendiente y enseñante, como sujeto autor.

Es así que la modalidad de aprendizaje se liga a las significaciones que dentro de la familia se sostengan sobre el conocimiento, la pregunta, la curiosidad, y que autorizarán (o no) al niño a lanzarse hacia la búsqueda de los objetos que lo circundan. La modalidad de aprendizaje va de la mano de la modalidad de enseñanza, a partir de la cual “en cada persona se va construyendo una modalidad de enseñanza, una manera de mostrar lo que conoce y un modo de considerar a otro como aprendiente” (Fernández, 2000:129).

La modalidad de enseñanza se vincula dinámicamente con la modalidad de aprendizaje: “para que un niño pueda aprender, los adultos deben propiciarle un espacio donde él también se encuentre con que tiene algo para enseñar a los otros, sean adultos o niños” (Fernández, 2000:130).

En el caso de los niños y niñas con retraso mental es sumamente significativo conocer de qué manera se van forjando estas modalidades de aprendizaje, subsidiarias de alguna manera de las modalidades de enseñanza de los adultos a cargo: integrantes del núcleo familiar primero, integrantes de la institución educativa después.

En los sujetos con discapacidad muchas veces “el límite impuesto por la lesión orgánica sería menor que el límite que se genera a partir de un proceso de constitución psíquica en el cual el sujeto queda atrapado a partir de un diagnóstico que genera pronósticos que callan, paralizan y anulan y que produce en los padres una especie de trauma que hace que muchas veces tengan dificultades para filiar a este hijo” (Hormigo, 2006: p. 98).

Evidentemente, en la discapacidad mental muchos pueden ser los indicadores a nivel cognitivo- madurativo que permitan arribar a diagnósticos que de una manera u otra pronostiquen logros y alcances intelectuales a los que el sujeto con discapacidad puede llegar. No obstante, el desconocimiento de las estructuras subjetivas que operan más allá de lo objetivo y de la cognición, que trascienden los diagnósticos médicos (parados desde el paradigma del déficit) puede generar que estos diagnósticos *sepulten* al sujeto detrás del síntoma que porta y no convoquen aquello que muchas veces sostiene y motoriza el conocimiento.

Entonces, en el sujeto con retraso mental la posibilidad de simbolización también estaría limitada (además de lo intelectual) por una restricción libidinal por parte de quienes ejercen las funciones paterna y materna, como consecuencia de la herida narcisista generada a partir del nacimiento de un hijo “diferente”, que produciría en el seno familiar mecanismos y movimientos tendientes a mantener al sujeto en la posición de objeto (*se piensa y se hace por el hijo*), debilitando su capacidad de autonomía y colocándolo en una situación pasiva frente a su propia existencia (Hormigo, 2006:61).

En este sentido cobra especial atención el trabajo terapéutico con los padres y la familia del sujeto con diagnóstico de retraso mental ya que también será en función a ellos que las posibilidades y oportunidades de aprender y de crecer les sean proporcionadas o

negadas, de acuerdo a la manera en la que se posicionen frente a la dificultad y logren resolverla y elaborarla.

Para poder realizarlo, se consideró pertinente realizar un trabajo de investigación tendiente a identificar cómo se produce la construcción de aprendizajes en niños con retraso mental asistentes a una Escuela Especial de la Ciudad Capital de Santiago del Estero. Este trabajo se enmarcó en un diseño cualitativo “exploratorio- descriptivo” que buscó lograr *descripción e interpretación* de los hechos vinculados a las variables “construcción de aprendizaje”, “niños con retraso mental” y “prácticas pedagógicas” dentro de una escuela especial a la que concurren niños y adolescentes pertenecientes a sectores de pobreza.

El abordaje del problema seleccionado se concretó mediante la aplicación de instrumentos de recolección de datos cualitativos (entrevistas en profundidad y entrevistas biográficas) a cinco niñas, niños y pre adolescentes de 6 a 13 años, alumnos de una Escuela Especial y a los adultos a cargo (padres, madres y/o tutor; docentes), a manera de lograr una aproximación a la manera en la cual los sujetos fueron construyendo sus aprendizajes y al rol de los adultos como enseñantes.

Algunos aportes que articulan el terreno y la teoría.

Ahora bien, ¿qué sucede en los pasillos de la escuela especial? ¿Cómo se despliegan las modalidades de aprendizaje (y de enseñanza) de los sujetos con retraso mental en sus procesos educativos?

Los casos investigados pudieron demostrar la presencia de los indicadores propios de los sujetos con diagnóstico de retraso mental:

- Limitaciones funcionales relacionadas con la inteligencia conceptual, práctica y social: falta de adquisición del código lecto- escrito; dificultades para comprender las operaciones básicas; fallas en la ubicación temporal de sucesos históricos significativos; etc.
- Limitaciones adaptativas: dificultades en el control de impulsos; problemas de adaptación al ámbito escolar.
- Hipotonía: labilidad y motricidad fina empobrecida. Dificultades de coordinación viso motora.
- Limitaciones en la capacidad de recuperar la información y utilizarla adecuadamente en cada situación para que le permitan resolver los problemas.
- Capacidad limitada para elaborar representaciones que trasciendan el contexto inmediato: pensamiento muy concreto, descriptivo y adherido al objeto sin posibilidad de generalizaciones mínimas.
- Escasa capacidad de utilizar de manera adecuada el lenguaje como vehículo de comunicación: lenguaje confuso, poco claro, con onomatopeyas y dificultades fonológicas evidentes.

No obstante, se advirtieron otros indicadores que tienen que ver con: factores ambientales particulares (constituciones familiares atípicas); antecedentes familiares de discapacidad (primos, hermanos, tíos con discapacidad intelectual y que asistieron a escuela especial), que también estarían influyendo en sus modalidades de aprendizaje, complejizándolas y potenciando algunas de las dificultades características del cuadro.

En función a estos indicadores, a las producciones realizadas por los sujetos seleccionados y a la manera en la cual sus familias van aportando elementos para la construcción de sus aprendizajes, se podría decir que ellos poseen ciertos patrones comunes que llegarían a conformar sus modalidades de vinculación con el objeto:

- naturalización de la discapacidad, a partir de la cual no operaría en ellos ninguna herida narcisista que impacte negativamente sobre su subjetividad;
- poca circulación del conocimiento en el ámbito familiar que se

expresaría en la pobreza discursiva presente, la poca posibilidad de historizar, el escaso manejo de objetos simbólicos (diarios, libros, TV) que convoquen a aplicar lo aprendido;

- analfabetismo y deserción escolar por parte de los adultos;
- funciones paternas y maternas poco transversalizadas por la legalidad externa.

Entonces se podría decir que los sujetos seleccionados, por lo general, no se miran a sí mismos como aprendientes ya que no llegan a reconocer sus posibilidades y capacidades para vincularse dinámicamente con el objeto de conocimiento, que también es muy poco significado. En este punto, es recurrente que expresen que “no saben”, que “no les va a salir”, que “dibujan fiero”, sin llegar a reconocer lo que pueden y saben hacer, lo cual se expresa en sus producciones gráficas y en sus verbalizaciones

Los sujetos seleccionados tampoco nominan con claridad y espontáneamente qué aprenden en la escuela ni dan cuenta de aprendizajes asistemáticos que se produzcan en sus hogares. El aprendizaje parecería ser un proceso que se desarrolla al margen de su cotidianeidad, por lo cual no se observa un vínculo dinámico con el objeto de conocimiento, aunque en sí mismos sí participan de procesos que les van permitiendo adaptarse a su entorno (algunos hábitos de higiene; conocimientos básicos sobre cómo prepararse la merienda; vestimenta y cuidado personal).

Por lo tanto, se comprende por qué en los sujetos seleccionados persisten ciertas dificultades para reconocer a la escuela como ámbito en el cual se produce el intercambio del conocimiento, ya que por lo general la relacionan con un lugar para jugar, en el que los compañeros pelean y pegan, y en el que los sancionan frecuentemente porque se portan mal.

La escuela tampoco es significada como un espacio agradable y de circulación de novedades. Los maestros como enseñantes son percibidos como personas “cansadas de que los chicos se porten mal”, por lo cual reniegan constantemente, los retan y a veces los quieren pegar. El adulto-docente, al proponerse desde esta imagen, tampoco estaría propiciando la construcción de modalidades de aprendizaje dinámicas y saludables al identificar y asociar a sus alumnos solamente con la transgresión a la norma y al expresarles su cansancio y desgano durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En tanto, a nivel familiar los sujetos seleccionados poco destacan quiénes son sus figuras enseñantes ya que no hay evidencias de aprendizajes asistemáticos ni de personas que los promuevan.

En síntesis, los sujetos entrevistados **construirían sus modalidades de aprendizaje** de acuerdo a:

- Una imagen de sí poco vinculada a posibilidades de producir y crear con el objeto de conocimiento y expresadas en el “no sé”, “no me va a salir”, “yo dibujo fiero”...
- Escasa capacidad de comunicación de su mundo interno (poca verbalización).
- Narraciones pobres, descriptivas y sin implicación subjetiva.
- Poca reconocimiento de la familia como figuras enseñantes.
- Poca reconocimiento de la escuela como espacio en el que circula el conocimiento.
- Idealización hacia la figura del enseñante (en este caso, entrevistador).
- Capacidades para a su desenvolvimiento práctico y social (hacer compras, ocuparse de los quehaceres domésticos, etc.).
- Adecuada capacidad adaptativa.
- Atracción por actividades lúdicas y recreativas, que involucren el cuerpo y el desarrollo de tareas artísticas y manuales (dibujar, amasar, cocinar, etc.).

Los adultos, sus modalidades de enseñanza y las modalidades de aprendizaje de los sujetos con retraso mental

Para concluir, se dirá que los adultos a cargo (padres y/o tutores, docentes) al configurarse como las figuras de referencia e identificación de los sujetos investigados, podrían operar desde sus modalidades de enseñanza como potenciadores de sus posibilidades *más allá del déficit*.

En función a la investigación realizada, se podría anticipar que quienes tienen en sus manos que esta posibilidad se visualice serían los docentes y la institución escolar misma, quienes desde sus prácticas les permitirían a estos niños, niñas y adolescentes restituir sus posibilidades de autoría y producción simbólica desde sus propias características de aprendizaje, fortaleciendo su autoestima e impulsándolos a crear.

Recuperando nuevamente el aporte proporcionado por Fernández, la modalidad de enseñanza (asumida por los adultos) deben crear para espacios donde el sujeto también se encuentre aquello que tiene para enseñar a los otros (Fernández, 2000:130).

De esta manera, queda como propuesta de continuidad del presente trabajo abordar las maneras a partir de las cuales los adultos se ubiquen para con los sujetos con retraso mental desde modalidades de enseñanza dinámicas y saludables, y no discapacitantes y limitantes.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, P. (2001), Acerca de la producción discursiva. En Niños que no aprenden. Compiladora Silvia Schlemenson. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Egea García, C.; Luna Maldonado, J. (1999), El nuevo paradigma del retraso mental: afinidades y diferencias con visiones anteriores. En Discapacidad y Comunicación Social. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Serie Documentos 14/98, páginas 105 a 123 Madrid.
- Fernández, A. (2000), Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- Hormigo, A. K. (2006), Retraso mental en niños y adolescentes. Aspectos biológicos, subjetivos, cognitivos y educativos. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Kornblit, A. L. (coord.) (2004), Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Schlemenson, S. (comp). (1997), Cuando el aprendizaje es un problema. Miño y Dávila Editores, Serie Aprendizaje y Subjetividad. Buenos Aires.
- Schlemenson, S. y col. (2004), Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas. Ediciones Paidós Educador. Buenos Aires.
- Schlemenson, S. (2007), Investigaciones en clínica psicopedagógica en Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional. Aisenson, D. -Castorina, J.A. - Elichiry, N. -Lenzi, A. Schlemenson, S. (comps). Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Silberkasten, M.. (2006), La construcción imaginaria de la discapacidad. Ediciones Topía. Buenos Aires.
- Yanuzzi, S., Osorio, F. (comps). (2006), Inteligencia y subjetividad. Encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis. Editorial Novedades Educativas. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires.

LAS TRANSFORMACIONES PSÍQUICAS EN EL PROCESO DE TRATAMIENTO EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA: UN ANÁLISIS DESDE LO DISCURSIVO

Neme, Eliana; Arjona, Maria Noelia; Conde, Fernanda; Morante, Marcela Alejandra; Mc Guinness, Maria Victoria; Vega, Andrea Mariana
Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se desprende del Proyecto de Investigación elaborado desde la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Santiago del Estero, titulado: "Discurso y escritura en el tratamiento psicopedagógico. Un espacio para la creación de sentido subjetivo" (SeCyT-UCSE 2013-2015). La mencionada investigación pretende caracterizar las modalidades restrictivas en la producción discursiva y escrita de los niños y niñas con problemas de simbolización integrantes de los grupos de tratamiento del Servicio de Asistencia Psicopedagógica de la UCSE. Desde dicho encuadre, y a partir del análisis de un caso clínico, este trabajo intentará realizar una aproximación teórica/clínica acerca de las restricciones en la producción discursiva advertidas en el proceso de diagnóstico psicopedagógico para luego analizar las transformaciones producidas en los sujetos a lo largo del tratamiento psicopedagógico, buscando aportar conceptualizaciones sobre las herramientas clínicas utilizadas dentro del proceso terapéutico

Palabras clave

Psicopedagogía, Clínica, Diagnóstico, Tratamiento, Psicopedagógico, Transformaciones, Psíquicas, Discurso

ABSTRACT

THE PSYCHIC CHANGES IN THE PROCESS OF TREATMENT IN PSYCHOPEDAGOGICAL CLINIC: AN ANALYSIS FROM THE DISCOURSE
The present work follows the research project developed from the Bachelor in Psychopedagogy, Science of Education Faculty. Catholic University of Santiago del Estero (UCSE) entitled "Speech and writing in the Psychopedagogical treatment. A space for the creation of subjective sense" Science and Technical Secretary Department (SECyT 2013-2015). The aforementioned research aims to characterize the restrictive modalities discursive and written production of children with problems of symbolization members of the treatment groups psychopedagogical assistance of the UCSE. From this frame, and the analysis of a case, this paper will attempt to make a theoretical / clinical approach about restrictions on the discursive production warned in Psychopedagogical Diagnostic process and then analyze the transformations in subjects over Psychopedagogical treatment, seeking to provide conceptualizations of clinical tools used in the therapeutic process

Key words

Psychopedagogy, Clinic, Psychopedagogical, Diagnostic and Treatment, Psychic, Transformations, Speech

1. Introducción

La presentación que a continuación se desarrolla surge a partir del Proyecto de Investigación elaborado desde la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Santiago del Estero, titulado: "Discurso y escritura en el tratamiento psicopedagógico. Un espacio para la creación de sentido subjetivo" (SeCyT-UCSE 2013-2015).

A partir del marco conceptual y metodológico del mencionado proyecto, a lo largo de este trabajo se intentará, por un lado, caracterizar las modalidades restrictivas en la producción discursiva de un paciente que realizó diagnóstico psicopedagógico en el Servicio de Atención Psicopedagógica de la Universidad Católica (en adelante SAP), y por el otro reconocer las transformaciones psíquicas advertidas en su producción discursiva durante el tratamiento psicopedagógico. El abordaje que a continuación se desarrolla partirá del análisis de un caso clínico desde el cual se buscará graficar el trabajo terapéutico realizado.

Antes de continuar, es importante aclarar que el Servicio de Atención Psicopedagógica es un espacio de intervenciones psicopedagógicas clínico-terapéuticas (diagnóstico y tratamiento) que se generó en el año 2011 como producto subsidiario del Proyecto de Investigación "Producción simbólica y problemas de aprendizaje en niños y jóvenes en situación de pobreza de Santiago del Estero: abordaje psicopedagógico clínico y preventivo" (SeCyT 2010 - 2012). Posteriormente, dicho Servicio comenzó a formar parte del Área de Extensión de la UCSE, vinculada a contribuir con el entorno social de la Universidad a partir de acciones concretas. La migración del Servicio de un proyecto de investigación puntual a su ubicación dentro de un Área específica dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación significó un paso sumamente importante en su institucionalización, ya que contó con el reconocimiento del objetivo principal de SAP: proporcionar atención psicopedagógica clínica gratuita a niños, niñas y adolescentes de bajos recursos que asisten de escuelas aledañas a la Universidad.

Organizativamente, el Servicio de Atención Psicopedagógica recibe a niños y adolescentes derivados de instituciones educativas por presentar problemas de aprendizaje diversos (en el ámbito de la lecto escritura y el cálculo, en el razonamiento y la concentración) y problemas de conducta (inadecuación al ámbito escolar, dispersión, falta de límites, entre otros). Estos problemas de aprendizaje y de conducta son considerados, desde el recorte teórico clínico adoptado, como *restricciones psíquicas* presentes en los sujetos que consultan y que producen dificultades en el aprendizaje.

Luego de un proceso de admisión en el cual se produce el primer intercambio con los adultos a cargo (padres y/o tutores y docentes), los niños inician un proceso diagnóstico. La admisión, que se desarrolla en entrevistas con los adultos y que son previas al tra-

bajo con el niño, permite lograr una aproximación descriptiva de las modalidades del ejercicio de las funciones parentales de los adultos a cargo y del vínculo que se establece con el niño, con el fin de reflexionar sobre la herencia psíquica que cada sujeto recibe y transforma, construyendo de esta manera, sus propias modalidades de aprendizaje. Una vez finalizado el diagnóstico, en donde se desarrollan diversas actividades tendientes a conocer la actividad narrativa, cognitiva, lectoescrita y gráfica del sujeto, se llevan a cabo entrevistas de devolución tanto con los adultos a cargo como así también con los niños. Por último, se envía un informe final a la escuela con estrategias para ser trabajadas en el aula. Al momento de realizar la síntesis diagnóstica de cada caso, aquellos pacientes que requieran la continuidad de la asistencia psicopedagógica son derivados a la instancia de tratamiento psicopedagógico, en este caso ya grupal.

2. El Diagnóstico Psicopedagógico Clínico.

2.1 Conceptualizaciones generales.

Como se planteó, a través del diagnóstico psicopedagógico se inicia un proceso de investigación y análisis clínico que intenta “*dar cuenta de las particularidades psíquicas que restringen el proceso de aprendizaje. Se intenta encontrar el sentido histórico subjetivo, de los problemas de aprendizaje de un niño en particular, a través del análisis de sus dificultades escolares*” (Schlemenson, 2001:15). Es decir, durante el proceso diagnóstico se analizan en forma interrelacionada los ejes intrapsíquicos e intersubjetivos en una articulación constante entre el funcionamiento del propio psiquismo y la vinculación con los objetos externos, a partir de una historia libidinal que da cuenta de las características psíquicas de cada sujeto.

El dispositivo empleado responde al modelo trabajado desde la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, y se organiza a partir de una serie de entrevistas tanto con el niño o adolescente como con los adultos a cargo.

El proceso comienza con un primer encuentro con los adultos a cargo denominado *Entrevista de admisión*: en ella se busca obtener datos que permitan al terapeuta contar con una visión general del niño o adolescente, su contexto familiar y escolar y el motivo por el cual es derivado. Posteriormente se realizan dos encuentros con adultos, estos son: *Entrevista Motivo de consulta* y *Entrevista Historia vital*.

Luego de las entrevistas con padres o adultos a cargo, se concreta el trabajo terapéutico con el niño o adolescente. Durante el mismo se administran una serie de técnicas a lo largo de seis o siete encuentros aproximadamente. Una vez finalizadas las entrevistas, se analizan los datos obtenidos organizándolos en una “*Síntesis Diagnóstica*”. Para ello, se utilizan dimensiones de análisis en donde se consideran y estudian:

- *Transmisiones parentales*.
- *Dinámica Intersubjetiva*: alteridad, vínculo con los objetos de conocimiento y posicionamiento frente a la problemática, vínculo transferencial.
- *Dinámica Intrapsíquica*: conflictiva psíquica predominante y modos de circulación afecto/representación.
- *Complejidad de la producción*: síntesis de la oferta intersubjetiva e intrapsíquica y análisis de los aspectos elaborativos de las producciones

2.2 Análisis de un caso clínico: aspectos discursivos dentro del diagnóstico.

El diagnóstico psicopedagógico permite caracterizar las restricciones psíquicas de las modalidades de producción simbólica de cada

paciente así como dar cuenta de su particular historia libidinal. En este sentido, se realizará una aproximación teórica/clínica de las restricciones en la producción de Rita, paciente del Servicio de Atención Psicopedagógica, estableciendo un recorte que permita profundizar en las características de su producción discursiva. Cabe mencionar que la niña es derivada por presentar bajo rendimiento en las diferentes áreas de estudio y dificultades en la lectoescritura. El análisis realizado se desarrollará en las cuatro dimensiones anteriormente especificadas:

· *Transmisiones parentales*: La madre de Rita se ofrece como lugar de sostén y fuerte presencia para la niña implicada en su problemática. En ocasiones, en su discurso “pierde” a la hija mezclándola en su historia; resulta complejo el armado de las distintas secuencias temporales. No se advierte tramitación de duelo de las situaciones dolorosas. Las dificultades las atribuye siempre a terceros (la maestra, etc.) lo que podría responder a mecanismos de negación o control. En el proyecto identificatorio, se advierte que no desea que la niña repita su historia, sino que estudie y trabaje, aunque manifiesta que Rita no tiene los elementos necesarios para enfrentar las diferentes situaciones de la vida. En relación al padre, se menciona que por cuestiones personales se separó de la madre al poco tiempo que Rita nació y no la volvió a ver.

· *Dinámica Intersubjetiva*: no existe investimento de las figuras sociales puesto que Rita no sostiene vínculos por fuera de la escuela y el hogar. En relación al posicionamiento en a las distintas pruebas frente a su problemática, responde a cada actividad con pocas palabras y recurre a la risa expresando la angustia que le generarían determinadas situaciones vinculadas al aprendizaje y a sus dificultades. La relación transferencial logra establecerse con facilidad: la niña se muestra complaciente de manera permanente con la entrevistadora, mostrando aceptación a todo lo propuesto.

· *Dinámica Intrapsíquica (aspecto discursivo)*: dificultad para el despliegue de conflictos en los relatos; sólo se logran plantear sentimientos o estados de ánimos de los personajes no llegando a expresar contenidos dramáticos con algún grado de elaboración simbólica. La temporalidad predominante en la organización del discurso es el presente, incluido en la descripción de los personajes y en las acciones que plantea. Se desliza un tiempo pasado y futuro inmediato. La enunciación de detalles o hechos son presentados, en su mayoría, por el nexa “y” que da cuenta de una sumatoria; también aparecen recuperados a partir de verbos que aseguran la no implicación subjetiva. El afecto funciona como obturador, puesto que Rita no logra construir relatos, utilizando la descripción y el tiempo presente en su discurso. No consigue de esta forma expresar conflictos. Ejemplos extraído del CAT: Lámina 1: **R**: “La gallinita y los pollitos comiendo”. **E**: *Bueno ¿y qué ha sucedido antes?* **R**: “Estaban jugando”. **E**: *¿Y qué va a suceder después?* **R**: “Van a comer”. **E**: *Bueno ¿algo más que quieras decir?* **R**: “No”. Lámina 5: “Una casa una cama, un osito no sé qué... un osito en la cuna... durmiendo y el otro está despierto”.

· *Complejidad de la producción*: las producciones, en general, son pobres y rígidas. Su discurso es limitado, sin lograr expresar conflictos. Se observa que se trata de una niña con fuertes defensas puestas al servicio de que no circule el afecto. Frente a las dificultades se sitúa desde un posicionamiento de una niña menor a su edad: se ríe, mira a la terapeuta, busca su apoyo.

Finalmente, el proceso diagnóstico realizado a Rita permitió indagar en profundidad sobre la problemática de aprendizaje y los aspectos más comprometidos en su psiquismo. El análisis puntual de la producción simbólica a través de la complejización de la actividad representativa en cada una de las producciones gráficas, proyectivas

y cognitivas evidenció, en general, la presencia de fuertes defensas evitando la emergencia del afecto y la implicación subjetiva.

La niña busca mantener/conservar un equilibrio permanente, esto le implica un costo muy alto al punto de grandes restricciones a la manera de una "oligotimización" en el aprendizaje. Se denotó pobreza y rigidez en los procesos de pensamiento. Así también, hay un fuerte investimento de la copia con tendencia a la sobreadaptación que le dificulta la producción de sentidos y el despliegue de una fantasmática que muestre una complejización del material.

3. Acerca del tratamiento...

Al finalizar el proceso de diagnóstico, desde el SAP se ofrece un informe para la institución educativa y una síntesis diagnóstica al equipo de terapeutas. En función a los informes se decide la importancia de que los sujetos continúen el tratamiento psicopedagógico grupal, cuyo encuadre también responde al modelo propuesto por la Dra. Silvia Schlemenson y el equipo de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Desde este proceso, las terapeutas buscan favorecer en cada uno de los sujetos que conformen el grupo, un despliegue del discurso que tienda a reducir la censura y estimular la expresión, tanto en las formas como en los contenidos, del estilo peculiar de elaboración, que se traduce en una modalidad discursiva singular. Los sujetos con problemas de simbolización manifiestan restricciones y pocos recursos en sus formas de expresión dentro del marco de encuadre. Es así que las terapeutas son quienes a través de los procesos asociativos sobre sus errores o inhibiciones dan inicio a un proceso reflexivo que dé lugar a mayor flexibilidad, caudal simbólico y también nuevos modos de ligadura a objetos ya presentes.

En este encuadre, el tratamiento posee características particulares: se desarrolla reuniones semanales de una hora de duración, coordinado por dos terapeutas a cargo de cada grupo de tratamiento. Los integrantes de cada grupo comparten características etareas y son agrupados por niveles cognitivos semejantes. Además, y de manera complementaria al trabajo grupal, mensualmente se realizan reuniones con el grupo de padres.

Otra de las particularidades del encuadre es que los niños, las niñas y los adolescentes inician el tratamiento psicopedagógico trayendo un cuaderno, en el que quedan plasmadas las producciones gráficas y discursivas de sus sesiones. El cuaderno constituye un instrumento del dispositivo, donde se reflejan los procesos psíquicos que despliegan los sujetos a medida que avanza el proceso. Las producciones volcadas allí no son para ser evaluadas, sino para realzar todo lo que se imprime en él; luego, dicho material es recuperado por las terapeutas para las intervenciones clínicas.

Cabe aclarar que las temáticas abordadas durante el tratamiento surgen de acuerdo a la espontaneidad y a lo que los pacientes proponen en las sesiones. No se sigue un orden pautado para la sesión ya que se persigue el despliegue de la subjetividad y de la producción simbólica de los sujetos. Por último, el éxito del tratamiento psicopedagógico supone alcanzar una complejización y enriquecimiento de la actividad psíquica de los niños, niñas y adolescentes que asisten al SAP, es decir, lograr la transformación psíquica por incorporación de una mayor heterogeneidad creativa de su producción simbólica.

4. Transformaciones Psíquicas.

Habiendo transcurrido el proceso diagnóstico antes mencionado, Rita se incluye en el tratamiento psicopedagógico grupal en el año 2012. A continuación, se las dimensiones de análisis a partir de su

producción discursiva para reconocer en ella las transformaciones psíquicas evidenciadas en el discurso luego de atravesar por el proceso de tratamiento. En general, los principales cambios manifestados en Rita tuvieron que ver con la posibilidad de enunciar sus conflictos y pensar diferentes alternativas de los mismos. Durante las sesiones alcanzó a complejizar sus procesos reflexivos, expresar y exponer sus sentimientos al mismo tiempo de complejizar sus recursos simbólicos tales como: hablar en diferentes tiempos verbales, lograr mayor implicancia subjetiva.

En la *dimensión intersubjetiva*: a medida que transcurrió el tiempo la transferencia se fue instalando y el espacio de tratamiento fue investido por Rita. Logró utilizar el espacio como un lugar para el desahogo y además para expresar lo que ella sentía de manera pública. En este sentido se trabajó para reducir la censura y estimular la expresión. Al transcurrir el tiempo se comenzó a mostrar más activa, interviniendo espontáneamente y dialogando con los pares. En la *dinámica intrapsíquica*: de acuerdo a su síntesis diagnóstica, las defensas operaban al servicio de evitar que emerja el afecto. Luego, en función a las diversas intervenciones terapéuticas durante el tratamiento, Rita logró imprimir en sus producciones discursivas mayor implicancia subjetiva. Las transformaciones psíquicas en Rita quedaron en evidencia cuando se advirtió que en sus relatos se podían filtrar sentimientos de enojo, tristeza y también experiencias de satisfacción.

Complejidad de la producción: en un primer momento la producción discursiva de Rita era bastante rígida y sus relatos se caracterizaban por ser descriptivos y precarios evidenciando sus restricciones. Luego, sus producciones escritas lograron ser más extensas. Logrando expresar cuestiones ligadas a su sufrimiento y sentimientos generalmente relacionados al abandono de su padre, conflicto que según el diagnóstico no fue tramitado.

Se advierte que el tratamiento psicopedagógico grupal y las estrategias terapéuticas desplegadas permitieron que en Rita se produzcan transformaciones psíquicas reflejadas en una mayor complejización de su producción simbólica. Por consiguiente, y a partir de esta posibilidad de enriquecimiento, sería válido anticipar en Rita cierta mejoría en su rendimiento escolar, el cual está afectado directamente por las problemáticas psíquicas que lo restringen y empobrecen.

"Las propuestas terapéuticas realzan la calidad de la productividad de cada niño y tratan de relacionarla con las situaciones incidentes en sus restricciones y fracturas. Las intervenciones clínicas pivotan en los errores, las diferencias y las carencias, motivando desde ellas movimientos psíquicos para transformarlos" (Schlemenson, 2009).

BIBLIOGRAFIA

Álvarez, P. (2010). Los trabajos psíquicos del discurso. Ed. Teseo. Buenos Aires. Argentina.

Aulagnier, P. (1977). La violencia de la interpretación. Ed. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.

Castoriadis, C. (1993). El inconsciente y la ciencia. Ed. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.

Schlemenson, S. (2001): Niños que no aprenden. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Schlemenson, S. (2004): Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Schlemenson, S. (2009): La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013) Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Ed. Eudeba. Buenos Aires. Argentina.

Sverdlik, M. (2010). La creación del pensamiento en los orígenes. Editorial Teseo, Buenos Aires. Argentina.

Wettengel, L. y otros. (2006). Tratamiento de los problemas en el aprendizaje. Actualización en clínica psicopedagógica. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.

¿CÓMO TRABAJAR EL TEMA DE LA MUERTE EN LA ESCUELA PRIMARIA?

Ormart, Elizabeth Beatriz
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El encuentro con la muerte de los seres queridos es algo muy difícil de entender para los niños, peor aun cuando la muerte ocurre en el aula. La película Profesor Lazhar trata varios temas espinosos que se encuentran presentes en las instituciones educativas: ¿cómo hablar de la muerte en el colegio?, ¿qué espacio darles a los chicos dentro de la institución que respete los tiempos subjetivos del duelo? ¿Cómo generar espacios institucionales abiertos a la singularidad? ¿Cómo desarrollar un vínculo afectivo con los niños y al mismo tiempo respetar las normativas que imponen una ausencia de contacto físico con ellos? Las repuestas a estas preguntas vienen contestadas por la postura ética del profesor Lazhar.

Palabras clave

Ética, Muerte, Psicología, Maestro

ABSTRACT

¿HOW TO WORK THE PROBLEM OF THE DEATH IN ELEMENTARY SCHOOL?

The death of a loved one is very difficult for everyone, it is even harder for young children and it's even worse when it happens in the classroom. This film address too many difficult issues presented in educational institutions: how to talk about death at school? Which are the possibilities inside the institutions to consider the subjective times of grief in children? How to generate not-regulated areas open to singularity? How to develop an emotional connection with children and at the same time observe the rules which command no physical contact with them? The answers to these questions should be answered by the ethical attitude of Professor Lazhar.

Key words

Ethics, Death, Psychology, Teacher

En el siglo IV AC, en Grecia el padre del Epicureismo reflexionaba acerca de los temores que acechan a las personas, el peor de ellos es el miedo a la muerte. Con una lógica intachable desarrolla un razonamiento que pone de manifiesto que el temor a la muerte no tiene sentido por la incompatibilidad entre la presencia de la vida y de la muerte al mismo tiempo. Se trata de una disyunción exclusiva o vivimos y no estamos muertos o morimos y no estamos vivos. Sin embargo, la lógica desfallece ante la inminencia de la muerte. Veamos este razonamiento:

“Acostúmbrate a considerar que la muerte no es nada para nosotros, puesto que todo bien y todo mal están en la sensación, y la muerte es pérdida de sensación. Por ello, el recto conocimiento de que la muerte no es nada para nosotros hace amable la mortalidad de la vida, no porque le añada un tiempo indefinido, sino porque suprime el anhelo de inmortalidad.

Nada hay terrible en la vida para quien está realmente persuadido de que tampoco se encuentra nada terrible en el no vivir. De manera que

es un necio el que dice que teme la muerte, no porque haga sufrir al presentarse, sino porque hace sufrir en su espera: en efecto, lo que no inquieta cuando se presenta es absurdo que nos haga sufrir en su espera. Así pues, el más estremecedor de los males, la muerte, no es nada para nosotros, ya que mientras nosotros somos, la muerte no está presente y cuando la muerte está presente, entonces nosotros no somos. No existe, pues, ni para los vivos ni para los muertos, pues para aquéllos todavía no es, y éstos ya no son. Pero la gente huye de la muerte como del mayor de los males, y la reclama otras veces como descanso de los males de su vida.” Epicuro, Carta a Meneceo

Sin embargo, el problema no es estar frente a la presencia de nuestra propia muerte sino el encontrarnos con la desaparición física de un ser querido. La muerte nos enfrenta a nuestra condición finita, limitada, contingente. La muerte puede ser abordada como un problema metafísico (la finitud de los seres) como decía Heidegger, el hecho de que el ser hablante es un ser-para-la-muerte, o como lo hace Epicuro como un problema ético aquello que se presenta como un límite al *Hedoné* (placer). Desde el psicoanálisis, Lacan sostiene que “... para el sujeto la realidad de su propia muerte no es ningún objeto imaginable, y el analista, no más que cualquier otro, nada puede saber de ella sino que es un ser prometido a la muerte.”

La vertiente que buscamos ahondar en este trabajo, apunta más bien a la cuestión ético-psicológica, al proceso que se pone en marcha a partir de la muerte de un ser querido y cómo esto impacta en los niños y en el ámbito escolar.

A lo largo de la docencia, es común que algún niño pierda una mascota o muera un ser querido. Estos temas son traídos espontáneamente al colegio. A veces la proximidad del ser querido, la pérdida de alguno de los progenitores, moviliza a los compañeros y a los padres. En los colegios, se dan estas situaciones pero no siempre hay estrategias de trabajo, de contención y acompañamiento de las familias. Muchas veces, el tema queda reducido a un compadecerse que empeora antes que mejorar la sensación de pérdida de los niños.

Pero la película que abordaremos en este análisis no trata sobre la muerte referida o prometida, sino de su presencia *real* en el aula. Como leíamos en las reflexiones de Epicuro, el problema no es la propia muerte sino la muerte de los seres queridos. El duelo que busca recubrir desde lo simbólico el agujero en lo real.

Profesor Lazhar es una película canadiense (2011 Philippe Falardeau) El escenario es una escuela de Montreal.

El film comienza cuando una maestra de escuela primaria se suicida colgándose en el aula donde da clase, con su propia bufanda y uno de sus alumnos, Simón la encuentra al volver del recreo. La Srta. Martine decidió suicidarse a la vista de todos, mientras los chicos estaban en el recreo.

Hace unos años, en un colegio en el que trabajo se dio una situación similar, una profesora entró al colegio a la hora de inicio de clases, subió al quinto piso y se tiró desde la ventana interna, que da al patio del colegio. Los alumnos reunidos para la entrada, vieron su cuerpo

estrellarse en el piso. Podríamos preguntarnos ¿por qué un docente decide situar su muerte en el espacio escolar? Las respuestas son siempre singulares y cargadas de las significaciones que tiene este lugar para cada uno. También podemos preguntarnos ¿Qué hacer ante estas situaciones cargadas del peso de lo traumático, que se nos presentan con la dureza de una catástrofe? ¿Es posible hacer algo desde el lugar de adulto detentado por el docente para favorecer en los niños la tramitación de lo traumático?

Algo de este saber-hacer transita en el film, no por la vía propositiva sino por el camino de la *protréptica negativa*[1]. Tratamientos especiales, recetas adaptativas, saberes enlatados desfallecen ante el trabajo siempre singular de duelo.

Luego de la muerte de Martine, las autoridades del colegio deciden pintar el aula con otro color, enviar una psicóloga institucional a tratar el problema con los chicos y buscar un nuevo maestro para el grupo. Se aborda la situación siguiendo un protocolo de lo correcto pero no parece funcionar. Las estrategias de abordaje parecen evitar el problema antes que tratarlo. Este saber express que presenta la psicóloga institucional, su certeza sobre los pasos a seguir en el transcurso de las semanas hablan antes de sus falencias que de sus aciertos.

No había candidatos para tomar el cargo de maestro frente a esos niños, y rápidamente y sin muchos miramientos, la directora decide aceptar un candidato que se presenta de forma espontánea para el puesto. Se trata de Bachir Lazhar, un inmigrante procedente de Argelia, que según expresa, tiene la residencia permanente en Canadá, y concurre al colegio porque se enteró por el periódico lo que ocurrió con la maestra. Sin indagar sus antecedentes académicos, la directora lo recibe con los brazos abiertos y con alivio de tener alguien que siga la tarea docente.

En la primera clase, parece que los chicos y el profesor no tienen nada en común. Se producen conflictos por los peculiares métodos de Bachir, por las lecturas que elige, por sus ejercicios algo pasados de moda, inclusive por la tendencia a dar algunas palmadas en la cabeza a un niño que se comporta mal, pero conforme pasa el tiempo se revela que los dos mundos, el de los niños canadienses y el del inmigrante argelino están conectados por el dolor, la frustración, la desorientación, la soledad y la necesidad de afecto.

La institución atravesada por un espíritu aséptico pide a los docentes que mantengan la distancia con los alumnos, que no los toquen[2], que no los abracen que no se involucren en un lazo afectivo. Están ahí para diseñar estrategias de enseñanza y llevarlas a la práctica. Y según esta posición, el vínculo humano no es necesario para enseñar. También se le prohíbe a Lazhar hablar del violento episodio ocurrido en el aula. Sin embargo, Bachir, parece estar tratando de tramitar su propio trauma, y no acatará las normas. Como sabremos un poco más adelante en la trama de la película, el profesor Lazhar se encuentra atravesando su propio duelo. Su esposa, que era profesora y escritora, murió junto con sus hijos en un ataque incendiario. Los asesinos estaban furiosos por su último libro, en el que señaló a los responsables de la miseria social y económica en Argelia. Lazhar pidió asilo político en Canadá y mientras trabaja en la escuela las autoridades de inmigraciones están considerarlo si darle el asilo o no. Su propia tragedia se entrelaza con la trágica muerte de la Srita Martine. Este punto de contacto parece que conecta a Lazhar con los niños, como un trabajo que transita de inconsciente a consciente y que encuentra puntos de unión en los sentimientos que acompañan el proceso de duelo.

Los niños lloran, tienen pesadillas, hacen dibujos de la maestra. Simón guarda celosamente la imagen que tomó de la maestra con su cámara de fotos. La producción simbólica de los niños no se de-

tiene en su esfuerzo por recubrir lo real que se presenta una y otra vez con la fuerza de la compulsión a la repetición.

El cuento de Alice, una de las alumnas de Martine, sobre la violencia es un magnífico ejemplo de este intento por comprender lo incomprensible y por expresar la impotencia frente a la decisión de la maestra de quitarse la vida. La niña se pregunta si lo que hizo su maestra no es una forma de violencia hacia ellos. Alice dice “cuando somos violentos nos dan una amonestación, no le podemos dar a ella una amonestación, porque está muerta.” Lazhar elogia su producción y le pide a la directora que sea fotocopiada y distribuida entre los chicos y su familia. La directora se opone. Bachir no tiene que tratar los problemas de los alumnos porque no es psicólogo, esta misma idea la expresan la directora, los alumnos y los padres. La psicóloga institucional va a clase a *tratar* a los niños, le pide a Bachir que quede fuera del aula, no puede participar. Luego de algunas semanas, dice que ya está. Bachir pregunta “¿ya están curados?” Y la psicóloga le dice que “nunca estuvieron enfermos”, el tratamiento terminó.

Lazhar, por su parte, escoge para trabajar en el aula una obra de Balzac, la clásica historia de *La piel de zapa*[3] que tiene como tema central el temor a la propia muerte. Vemos cómo, por distintas vías se busca simbolizar, tramitar la muerte desde la propuesta didáctica y desde la motivación de los niños. También veremos que en las clases del profesor Lazhar faltan colores, flores, todo guarda un tono gris, apagado y triste. Bachir se muestra preocupado por los niños que no tienen espacio para hablar en sus casas, ni en el colegio y aunque la directora, los maestros y los padres se oponen a que él hable con ellos, porque según le dicen él no está capacitado, él no deja de generar espacios de diálogo.

Alice le dice que no puede sacarse de la cabeza a Martine y Bachir le dice “los muertos están en nuestra mente porque los amamos”. Alice también impulsa a Simón a hablar. El niño había sido suspendido una semana por tener comportamientos violentos con sus compañeros y por haber dibujado sobre la foto que le tomó a la Srita Martine una horca en su cuello y unas alas. El niño se niega a hablar, hasta que finalmente rompe en llanto y se pregunta ¿ella se suicidó por mi culpa? Bachir se acerca pone una mano sobre su hombro y le dice que no, que lo hizo porque estaba desesperada.

Bachir tiene en su *haber* un recorrido doloroso que lo une a sus alumnos. Mientras que la dirección de la escuela, la psicóloga y los padres de los niños se muestran absolutamente ciegos a la necesidad que despliegan los niños de duelar a su maestra, Bachir será el único capaz de acompañar desde su propia tristeza a los niños.

En Argelia, él administraba un restaurant y su esposa era maestra. En su propio proceso de duelo, decidió tomar la profesión de su esposa como propia. Él también se siente culpable porque decidió viajar a Canadá antes que su familia para que luego vayan ellos, y la noche antes de su partida incendiaron su casa matando en su interior a sus dos hijos y su esposa. Su dolor lo desgarró pero nunca su desesperación se vuelca en la escuela.

Finalmente, por su insistencia en dar espacio a las necesidades de los niños, los padres comienzan a indagar sus antecedentes y descubren que no tiene la residencia, que es un refugiado y no tiene título docente. Esto motiva su separación inmediata del cargo. En su último día, escribe una fábula para sus alumnos. Con este texto vamos a terminar el escrito.

“El árbol y la crisálida.

Después de una muerte injusta no hay nada más que decir. Nada en absoluto, como se verá más adelante.

De la rama de un olivo colgaba una pequeña crisálida de color esmeralda. Mañana será una mariposa liberada de su capullo. El árbol

se alegraba de ver como la crisálida crecía, pero secretamente quería mantenerla un poco más de esa forma: “recuérdame siempre” El la había protegido del viento, la salvó de las hormigas. Pero mañana ella saldría para enfrentar sola a los depredadores. Esa noche un incendio desbastó el bosque y la crisálida nunca se convirtió en mariposa. Al amanecer entre las cenizas, el árbol seguía en pie. Pero su corazón estaba quemado por las llamas, por el dolor. Desde entonces, cuando un pájaro se posa en un árbol, el árbol le dice a la crisálida que nunca despierte. El la imagina con las alas extendidas revoloteando en el claro cielo azul, bebiendo néctar libremente. Testigo discreto de la historia de nuestro amor.”

NOTAS

[1] El concepto de protréptica negativa que tiene su origen en Aristóteles y un desarrollo posterior en Lacan, se puede encontrar su despliegue en el artículo de Michel Fariña, J (2012) Protréptica negativa y cinismo ético: House tras los pasos de Borges, Lacan, Alicia y G. Marx. (inédito) La idea de protréptica, término antiguo que designaba en la Grecia clásica el arte de persuadir, de convencer respecto de una idea. Un Protréptico era, en sentido estricto, un discurso de propaganda académica. Lacan se separa de Aristóteles en el punto en que efectivamente desarrolla una suerte de protréptica pero negativa. No realiza una prédica de la función analítica, sino por la vía indirecta de la interpretación. Lo hace regañando por momentos a su interlocutor, pero no para descalificarlo, sino para reorganizar las condiciones de su universo de pensamiento.

[2] El problema del contacto físico entre docentes y alumnos abordado también en el film *La caza* [Vinterberg, 2012] es un serio problema de las instituciones educativas, se trata de la ausencia de contacto físico por el temor de que algún docente sea acusado de abuso sexual, pero por otro lado, esto se tensiona con la necesidad de afecto que tienen los niños. En nombre de la protección de los niños paradójicamente se los priva del afecto, en particular, en este momento de tramitación de la pérdida.

[3] Se puede consultar un detallado análisis de esta pieza literaria y el libro homónimo en: Ormart, E. (2013) Muerte, deseo y castración. En línea: <http://www.eticaycine.org/La-piel-de-Zapa>

BIBLIOGRAFIA

Epicuro, Carta a Meneceo

Lacán, J. “Variantes de la cura tipo”. En *Escritos 2*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI. pág. 336.

Michel Fariña, J. (2012) Protréptica negativa y cinismo ético: House tras los pasos de Borges, Lacan, Alicia y G. Marx. (inédito)

Ormart, E. (2013) Muerte, deseo y castración. En línea: <http://www.eticaycine.org/La-piel-de-Zapa>

PERCEPCIONES AUTORREFERENCIALES DE INGRESANTES EN INGENIERÍA. APORTES PARA LA CONFIGURACIÓN DE SITUACIONES DE LOGRO

Paoloni, Paola Verónica Rita

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Río Cuarto.
Argentina

RESUMEN

Este estudio explora el potencial del feedback sobre autopercepciones para promover en un grupo de ingresantes universitarios una complejización de sus representaciones autorreferenciales en lo académico, social, emocional, familiar y físico. Los procesos de retroalimentación desplegados, fueron interpretados desde recientes conceptualizaciones socio-constructivistas, más acordes con las ideas y suposiciones que caracterizan a actuales desarrollos acerca del aprendizaje. Trabajamos con ingresantes 2014 en Carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río cuarto. Los datos fueron recabados a través del Cuestionario Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2009) y mediante instancias de feedback desplegadas respecto de los resultados obtenidos. El análisis de los datos sugiere potencialidad del feedback sobre autopercepciones para ayudar a los aspirantes a avanzar hacia la construcción de representaciones más complejas y ajustadas a la realidad. La discusión atiende a la necesidad de aprovechar las posibilidades que proporciona este tipo de feedback para contribuir con el proceso de diferenciación y complejización del autoconcepto, ampliando así las posibilidades de los ingresantes para reconocer, valorar y autorregular recursos internos y externos con que cuentan para aprender e integrarse con éxito en la nueva cultura de la que se espera forman parte.

Palabras clave

Autoconcepto, Feedback, Ingresantes, Universidad

ABSTRACT

SELF-REFERENTIAL PERCEPTIONS OF FRESHMEN ENGINEERING. CONTRIBUTIONS FOR DESIGN ACHIEVEMENT CONTEXTS

This study explores the potential of feedback to promote self-perceptions in a group of college freshmen in academic, social, emotional, family and physical dimensions. Feedback processes deployed, were interpreted from recent socio-constructivist conceptualizations more in line with the ideas and assumptions that characterize current developments about learning. In 2014, we worked with freshmen in Engineering, Universidad Nacional de Río Cuarto. Data were collected through the Autoconcepto Forma 5 (Garcia and Musitu, 1999) and by deployed feedback regarding the results. The analysis of the data suggests potential of feedback on self-perceptions to help aspirants move towards building more complex self-representations. The discussion addresses the need to take advantage of opportunities provided by this type of feedback to assist the process of differentiation and complexity of self-concept, thus expanding the possibilities to recognize, assess and self-regulate internal and external resources available to learn and successfully integrate into the new culture of the expected part.

Key words

Self-concept, Feedback, Freshmen, College

1. INTRODUCCIÓN

Ingresar en la universidad implica cambios y todo cambio requiere de reorganizaciones, de adaptaciones en lo personal, en lo familiar y en lo social. Estos procesos dinámicos vinculados con el ingreso en la universidad, se dan en plena adolescencia, una etapa de la vida caracterizada por la restructuración de la propia identidad, lo que implica, entre otros aspectos, redefinir metas, autopercepciones e incluso las valoraciones de nuestras potencialidades (Luján et al., 2004).

El autoconcepto -directamente vinculado con esta redefinición de procesos identitarios-, se define como el conjunto de representaciones que las personas construyen acerca de sí y las características o atributos que emplean para describirse. El autoconcepto es así un factor importante de la personalidad que permite comprender mejor cómo piensan, sienten y se comportan los individuos en contextos específicos (Fernandes et al., 2010). En el ámbito la educación superior, las valoraciones y percepciones que los estudiantes construyen acerca de sí cobran especial relevancia porque orientan el modo habitual de ser y proceder en las diferentes situaciones de logro a las que se enfrentan.

Teniendo en cuenta al ingreso universitario como período particularmente crítico en la vida de los estudiantes y considerando en este sentido la necesidad de generar conjuntamente con los ingresantes espacios de reflexión sobre sí mismos en relación con esta etapa (Luján et al., 2004), llevamos a cabo un estudio orientado a favorecer procesos de integración a la cultura universitaria -entendidos como situaciones de logro-. Específicamente nos propusimos: a) indagar las representaciones autorreferenciales de ingresantes en Carreras de ingeniería en relación con diferentes dimensiones (familiar, física, social, emocional y académica); b) generar instancias de feedback acerca de los resultados obtenidos; c) promover en los ingresantes procesos de autorreflexión sobre los recursos personales y situacionales con que cuentan en relación con los nuevos contextos de logro a los que se integran.

2. CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

El encuadre teórico en el que se fundamenta este trabajo está constituido por el entrecruzamiento de dos principales líneas de investigación: estudios sobre *autoconcepto*, estudios sobre *procesos de feedback*.

Estudios sobre autoconcepto. Una revisión general de obras publicadas durante las últimas décadas en el ámbito de la Psicología Educacional, pone de manifiesto el énfasis creciente que se ha dado al estudio del *self*[1]. En su formulación clásica, el *self* guarda vinculación directa con los principios de la Psicología de la Gestalt.

Según estos principios, los individuos interactúan con el mundo basados en sus percepciones y autopercepciones. Las autopercepciones serían, desde esta perspectiva, esquemas o modelos mentales que las personas construyen acerca de quiénes son (Bryne, 1984 en Alexander, 2006).

La mayoría de los investigadores sobre autoconcepto y motivación, acuerdan en considerar que las percepciones autorreferenciales, se integran a una de tres áreas bien definidas: académica, física o social (Marsh, 1990 en Alexander, 2006). El autoconcepto académico refiere a las percepciones que tiene una persona acerca de sí misma como estudiante. El autoconcepto físico implica la percepción relativa a la apariencia física, el atractivo y las competencias o habilidades en deportes o actividades físicas. El autoconcepto social abarca el conjunto de percepciones que tenemos acerca de nuestras interacciones con los otros, como pares, docentes, familiares, amigos (Wentzel, 1999 en Alexander, 2006). Basados en el modelo jerárquico multidimensional de Shavelson et al. (1976, en Shavelson y Bolus, 1982), García y Musitu (2009) agregaron otras dos dimensiones a las mencionadas: la dimensión emocional y la dimensión familiar del autoconcepto, también consideradas en este estudio.

Diversos estudios -tanto los que han utilizado medidas unidimensionales del autoconcepto como los que han empleado medidas multidimensionales- han constatado los beneficios que supone para los estudiantes tener un alto autoconcepto general o en relación con dimensiones específicas como académica, familiar, social, física o emocional (Fuentes *et al.*, 2011). Así por ejemplo, parece que los estudiantes con un alto nivel de autoconcepto manifiestan elevadas expectativas de éxito académico, menor nivel de ansiedad ante situaciones de examen y una mayor persistencia ante las dificultades (Peralta Sánchez y Sánchez Roda, 2003).

Estudios sobre procesos de feedback. Un análisis de antecedentes sobre el tema, permite identificar un marcado interés de los psicólogos educadores por estudiar estos procesos de retroalimentación desde una perspectiva socio-constructivista, más acorde con las ideas y suposiciones que caracterizan a los actuales desarrollos acerca del aprendizaje (Askwe y Lodge, 2000). Esto implica, por un lado, reconocer la importancia del modo y el contexto en el que se producen estos procesos y, por otro lado, comprender que su efectividad para el aprendizaje depende no sólo de la calidad de la información que se genera sino también del modo en que el destinatario la recibe, la interpreta y la utiliza (Nicol y Macfarlane-Dick, 2004; Rinaudo y Paoloni, 2013).

Los procesos de feedback a los que nos referimos en este trabajo, van más allá de las concepciones tradicionales que ligan este concepto casi unilateralmente al desempeño de los estudiantes en una tarea académica. Basados en el modelo propuesto por Hatie y Timperley (2007), entendemos a los procesos de retroalimentación desde una perspectiva amplia que los vincula a cuatro aspectos o áreas estrechamente relacionadas: retroalimentación sobre la tarea entendida como producto, retroalimentación sobre los pasos o procedimientos seguidos para completar la tarea, retroalimentación relativa a las estrategias puestas en juego para avanzar en la consecución de la tarea, retroalimentación vinculada con las autopercepciones de los estudiantes no necesariamente ligadas en forma directa con la tarea. Para Hatie y Timperley (2007), el feedback dirigido al *self* será efectivo solamente si logra orientar a los estudiantes hacia cambios en el esfuerzo, en el compromiso o en las creencias de eficacia en relación con los aprendizajes o con las estrategias que ellos usan cuando intentan entender o realizar una tarea. Precisamente en este trabajo centramos nuestra atención en el último nivel de feedback referido.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación de mayor envergadura llevada a cabo por el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el marco de un proyecto aprobado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT), orientado a identificar factores de riesgo de abandono y potencialidades para el éxito en los ingresantes de esta Facultad. Para este trabajo, nos focalizamos en uno de los objetivos del proyecto referido; esto es: conocer las percepciones autorreferenciales de los ingresantes y generar instancias de feedback en relación con las mismas.

Participantes. Participaron 175 aspirantes a cursar alguna de las Carreras que dicta la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto para el ciclo lectivo 2014. Específicamente, para este estudio contamos con la participación de ingresantes en Ingeniería Química (N=48), Ingeniería en Telecomunicaciones (N=36), Ingeniería Electricista (N=21) e Ingeniería Mecánica (N=70).

Instrumento. Los datos fueron recabados por medio del cuestionario Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu (2009)[ii], un cuestionario diseñado para medir cinco dimensiones del autoconcepto, a saber: académica/profesional, social, emocional, familiar y física. Está compuesto por 30 ítems distribuidos en grupos de 6 en cada una de las dimensiones referidas. Cada ítem se responde en base a una escala de 99 puntos, siendo 1 'totalmente en desacuerdo' y 99, 'totalmente de acuerdo'. A continuación se describe a qué hace referencia cada dimensión considerada por el instrumento.

Autoconcepto académico/profesional. Percepción que el sujeto tiene acerca de la calidad de su desempeño como estudiante o como trabajador. Se consideran dos aspectos: la percepción que se genera en el estudiante o en el trabajador acerca de su actividad a través de sus profesores o superiores (buen alumno, buen trabajador) y las referidas a cualidades valoradas especialmente en ese contexto (inteligencia, hábito de trabajo).

Autoconcepto social. Percepción que el sujeto tiene de su competencia en las relaciones sociales. Esta dimensión integra dos aspectos: uno, referido a la red social del sujeto y a su facilidad o dificultad para mantenerla o ampliarla; otro, concerniente a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable y alegre)

Autoconcepto emocional. Percepción del sujeto acerca de su estado emocional y sus respuestas a situaciones específicas. En esta dimensión se diferencian dos aspectos: la percepción general sobre el propio estado emocional (me asusto con facilidad, estoy nervioso) y la autovaloración emocional en situaciones específicas (cuando me preguntan o me hablan) en las que la otra persona es de rango superior (profesor, jefe).

Autoconcepto familiar. Percepción del sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El significado de esta dimensión se articula en torno a dos ejes: la confianza y el afecto experimentado en la familia; otras importantes variables de la familia y el hogar como el sentimiento de felicidad y de apoyo, la implicación en la familia y la aceptación de los otros miembros familiares.

Autoconcepto físico. Refiere a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. Esta dimensión incluye dos aspectos complementarios: uno referido a la práctica deportiva; otro relativo al aspecto físico.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

De acuerdo con los resultados obtenidos, todas las dimensiones del autoconcepto consideradas en este estudio obtuvieron en general puntuaciones medias que se orientan en sentido positivo pues

superan los valores teóricos promedio de la escala original comprendida entre 1 y 99. La Tabla 1 que presentamos a continuación sistematiza los valores obtenidos por el grupo de ingresantes total y discriminados por Carreras.

Tabla 1. Media y desvío estándar para cada una de las dimensiones consideradas por el AF5. Datos para 175 ingresantes en Ingeniería 2014. UNRC

Dimensiones autocepto	Ing. Electr.		Ing. Qca.		Ing. Mec.		Ing. Telecom.		Total ingresantes	
	M	s.d	M	s.d	M	s.d	M	s.d	M	s.d
Familiar	89	1,03	91	0,79	84	1,41	83	1,39	86	1,26
Social	72	1,89	71	1,66	72	1,45	72	1,88	73	1,65
Académica	72	1,27	78	1,11	69	1,22	73	0,91	72	1,19
Física	66	1,74	60	1,71	61	1,77	62	1,72	62	1,73
Emocional	54	1,52	58	2,11	60	1,70	57	1,82	58	1,82
N	21		48		70		36		175	

Fuente: elaboración propia

Considerando al grupo de ingresantes en su conjunto, llama la atención la dimensión *autoconcepto familiar* que adquiere valores promedio significativamente superiores respecto del resto de las escalas (M=86). El autoconcepto familiar es uno de los factores más importantes para el autoconcepto general. Según García y Musitu (2009) este factor correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y el laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar, con la integración escolar y laboral, con la conducta prosocial, con valores universalistas y con percepciones de salud física y mental. Si discriminamos los valores obtenidos en relación con la Carrera a la que los participantes aspiran ingresar, vemos que no se advierten diferencias significativas.

Acerca del feedback generado entorno a los resultados obtenidos

Los resultados obtenidos en el AF5 fueron comunicados a los estudiantes mediante dos instancias de feedback complementarias: una grupal y oral; otra, individual, escrita y opcional. Primeramente, los resultados fueron compartidos con cada una de las seis comisiones en las que estuvo organizado el ingreso; se presentaron los resultados obtenidos por el grupo total de ingresantes (N=175) y luego se discriminaron los valores obtenidos por Carrera.

En el marco de estos procesos de feedback se intentó que los aspirantes participaran, compartiendo sus apreciaciones acerca de la experiencia en sí y de los resultados obtenidos. Si bien en algunas comisiones se advirtió mayor participación que en otras (por ejemplo, la comisión de ingresantes en Ingeniería en Telecomunicaciones participó más y de modo más comprometido en comparación con la comisión de Mecánica), en general las apreciaciones brindadas por los alumnos fueron positivas.

Al final de esta primera instancia de feedback, se invitó a quienes estuvieran interesados a solicitar una devolución personal sobre los resultados obtenidos. Se aclaró cuáles serían los medios habilitados para esta solicitud informal y cómo se llevaría a cabo la comunicación de resultados, personalizada y confidencial. Recibimos 12 solicitudes de aspirantes cuyos perfiles autorreferenciales muestran en general situaciones bastante dicotómicas; esto es, se caracterizan por haber obtenido puntuaciones medias llamativamente elevadas o bien por haber logrado valores considerablemente bajos respecto del percentil en el que se ubican en relación con el grupo. Esta

disparidad de puntuaciones se hizo particularmente llamativa en la dimensión autoconcepto emocional -independientemente del sexo de los ingresantes y de la Carrera en la que se inscribieron-. Por ejemplo, en esta dimensión uno de estos 12 ingresantes obtuvo un promedio de 95 puntos mientras que otro, obtuvo una media de 32.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Entendemos que los hallazgos obtenidos en este trabajo se orientan en la misma dirección que resultados logrados en estudios previos, donde participaron también estudiantes universitarios de la misma universidad, no ingresantes, sino avanzados en Carreras de Ingeniería (Paoloni, 2013) y del área de educación (Paoloni et al., 2011; Paoloni y Rinaudo, 2009). Tanto en esta experiencia como en las anteriores, los resultados sugieren que la oportunidad de participar en instancias de feedback sobre autopercepciones puede redundar en una mayor conciencia de las representaciones que los estudiantes construyen acerca de sí. Si en teoría, la complejización de estas autopercepciones mejora la sensibilidad contextual que ayuda a identificar las condiciones necesarias para activar las versiones de sí que resultan más eficaces en cada situación, entonces parece que experiencias similares a la presentada deberían ser objeto de interés en los contextos de aprendizaje, principalmente en el espacio del ingreso universitario por ser una etapa particularmente controvertida en la vida de cualquier estudiante.

Nos parece que, a futuro, sería interesante aprovechar el potencial de este tipo de experiencias promotoras de procesos de diversificación y complejización en las percepciones autorreferenciales de ingresantes universitarios aunque acompañadas de oportunidades para conocer en profundidad las apreciaciones y valoraciones de los participantes al respecto. Hacia esta dirección pensamos dirigir nuestros pasos en el marco de las actividades de ingreso 2015.

NOTAS

[i] Un interesante antecedente local que incorpora el estudio de aspectos vinculados con las autopercepciones en estudiantes universitarios, lo constituye el trabajo de Garello (2008).

[ii] Se trata de un cuestionario elaborado en español y no de una traducción y/o adaptación. Teniendo en cuenta la influencia que pueden tener las diferencias en los significados idiosincrásicos a través de culturas (Sudman et al., 1996, en Tomás y Oliver, 2004), el hecho de que este instrumento haya sido elaborado en español supone, en principio, una ventaja importante para nosotros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, P. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Askew, S. y Lodge, C. (2000). Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning. En Askew, S (ed.), *Feedback for learning* (pp. 1-18). Londres: Routledge Palmer.

Fernandes Sisto, F., Marín Rueda, F. y Uriquijo, S. (2010). Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niños y jóvenes. *Libetabit*, 16(2): 217-226.

Fuentes, M, García, F., E. Gracia y M. Lila (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1): 7-12.

García, J. F. y G. Musitu (2009). *AF5: Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA ediciones.

Garello, M. V. (2008). Autopercepción y aprendizaje autorregulado. En *Actas de las XV Jornadas de Investigación y del Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. realizado en agosto de 2008, Buenos Aires, tomo 1: 252-254.

Hattie, J. y H. Timperley (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.

Luján, S., Montenegro, A., L. Ponti, A. Sánchez Malo, C. Savino, R. Vaschetto y G. Vélez (2004). *Aprendiendo a ser estudiante universitario*. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/folleto-aprendiendo-ser-est.pdf> (consultado el 2 de junio de 2014).

Nicol, D. y D. Macfarlane-Dick (2004). Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. En C. Juwah; D. Macfarlane-Dick, D.; Matthew, B.; Nicol, D. y Smith, B. (2004) *Enhancing student learning through effective formative feedback*, York: The Higher Education Academy.

Paoloni, P. V (2013). Metas y percepciones autorreferenciales de estudiantes de ingeniería. Un estudio orientado a promover autorregulación a partir del feedback. En *Actas del III Congreso de Psicología de Tucumán Nacional e Internacional*, realizado en septiembre 2013, San Miguel de Tucumán. Publicado en CD.

Paoloni, P. V., M. C. Rinaudo y A. González Fernández (2011). Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, N° 3, año X (pp: 2 a 18) Murcia: España.

Paoloni, P. y M. C. Rinaudo (2009). Feedback sobre autopercepciones. Aportes para la construcción de contextos académicos promisorios para la motivación y el aprendizaje. En *Actas del V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa* realizado en octubre de 2009. Cipolletti, Neuquén. Publicado en CD.

Peralta Sánchez, F. y M. D. Sánchez Roda (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 1(1): 95-120.

Rinaudo, M. C. y P. V. Paoloni (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidad en los contextos virtuales. En Chiecher, A; D. Donolo y J. L. Corica (eds.) *Entornos Virtuales y aprendizaje*. Nuevas perspectivas de estudio e

investigaciones (pp., 89- 126). Mendoza: Editorial Virtual Argentina.

Shavelson, R. y R. Bolus (1982) Self-concept. The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1): 3-17.

Tomás, J. N. y Oliver, A. (2004). Análisis Psicométrico Confirmatorio de una Medida Multidimensional del Autoconcepto en Español. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 38 (2): 285-293.

LA PRODUCCIÓN DE NARRATIVAS HISTÓRICAS: EL CASO DE LA “CONQUISTA DEL DESIERTO”

Parellada, Cristian

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Argentina

RESUMEN

En este trabajo nos interrogamos acerca del papel de los mapas históricos y los relatos territoriales en el proceso de construcción de identidad nacional. Hemos recortado como tema de estudio el acontecimiento histórico llamado “Conquista del desierto” ya que el mismo ha comprometido una gran porción del territorio que configura el espacio geográfico de la Argentina actual. Para estudiar este fenómeno analizamos 16 manuales de historia, utilizados en Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires, editados entre los años 2010 y 2013. Intentaremos agrupar, los relatos encontrados, en dos categorías (esencialistas y semi-esencialistas) que nos permitan analizarlos desde el marco teórico de los estudios actuales sobre aprendizaje y representación de la historia y de la psicología cultural. Como resultados observamos que ambas categorías, si bien con diferencias, tendrían algunos puntos básicos en común, lo que sostendría una narrativa basada en el estado-nación como categoría ontológica y preexistente a su propia formación que, por otro lado, permite a los sujetos compartir una historia territorial común y generar sentimiento de pertenencia. Se propone como discusión un punto de partida para futuras investigaciones que se podrían desarrollar tanto en el plano del aprendizaje de la historia como en el meramente psicológico.

Palabras clave

Territorio, Identidad nacional, Narrativas históricas

ABSTRACT

THE PRODUCTION OF HISTORICAL NARRATIVES: THE CASE OF “CONQUISTA DEL DESIERTO”

In this paper we will question about the role of the historic maps and territorial stories in the process of construction of national identity. We choose as a topic of study the historical event called “Conquista del desierto”. This event configured a large portion of Argentina’s territory and shaped the geographical space of the current Argentina. To study this phenomenon we have analyzed 16 history scholar textbooks, used in the Province of Buenos Aires and Buenos Aires, published between 2010 and 2013. The stories will be grouped in two denominations (essentialist and semi-essentialist) and were analyzed from the theoretical framework of cultural psychology. The results show that both categories have some basic similarities about the national identity development. The discussion is intended as a starting point for future historiographical and empirical researches.

Key words

Territory, National identity, Historical narratives

Introducción

El rol relevante de la enseñanza de la historia en el proceso de construcción de la identidad nacional ha sido destacado, en los últimos años, por numerosas investigaciones (Carretero & Krieger, 2011; Mendiburo, Guitart, & Badenas, 2010; Pirrone, 2005). El presente trabajo se encuentra inmerso en el marco del proyecto PICT 2012-1594, dirigido por Mario Carretero, en el que nos interrogamos por el papel de los mapas históricos, en el mencionado proceso, cuestión muy escasamente abordada. En este caso hemos analizado manuales escolares que se usan en la enseñanza primaria y secundaria. El interrogante que movilizó dicho análisis es qué tipo de mapas históricos se presentan a los alumnos y que narrativas acompañan dichas imágenes. Para intentar comenzar a responder éste interrogante recortaremos un momento controvertido de la historia nacional como es “La Conquista del Desierto”. Recurrimos a ésta campaña militar porque ha sido uno de los hitos históricos que ha contribuido a configurar el espacio geográfico de la Argentina actual y se encuentra incluida, como tema, en los contenidos escolares obligatorios.

Hemos seleccionado, como objeto de la investigación, el tipo de mapas históricos que aparecen en los manuales escolares porque si bien el papel que estos cumplen en el sistema educativo ha sido estudiado y considerado por la geografía (Lois, 2012; Quintero, 1999), no se han estudiado en relación a la construcción narrativas históricas.

En otras palabras, partimos del análisis del tipo de mapas que se presentan a los alumnos -a través de manuales escolares- y los relatos que los acompañan con el fin de problematizar de qué forma y en qué medida se entrelazan con las narrativas históricas y contribuyen al proceso de construcción de identidad nacional.

Marco de la investigación

Uno de los componentes fundamentales del relato histórico nacional es el territorio como fundamento de la nacionalidad (Kaplan & Herb, 2011; Romero, 2004). La referencia al territorio, como fundamento de la nación, no es sólo teórica. En la práctica numerosos conflictos territoriales han puesto y ponen de manifiesto la importancia del espacio físico para el estado nacional (Kosonen, 2008). En nuestro país la geografía ha sido considerada un área de conocimiento importante y apropiada, al momento de poner en marcha un plan de educación nacional, para favorecer el desarrollo del proceso de nacionalización de la sociedad. La Ley Nacional de Educación (1420), sancionada en 1884, privilegia la enseñanza de materias como la historia nacional y la geografía nacional por sobre otras áreas. Las repercusiones de este marco legal comienzan a tener eco en las propuestas educativas. Leemos en *El Monitor de la Educación* que la enseñanza de la geografía nacional, por su utilidad y por “*Razones de orden social y político*” (Rubianes, 1903, p. 468), debe ser una materia prioritaria en las aulas. En el año 1957 Federico Daus en su libro *Geografía y Unidad Nacional* considera que “*un esbozo*

de explicación geográfica de la Argentina y de los argentinos será una contribución útil para el ser nacional” (Daus, 1978, p. 5) con estas intenciones el autor aporta argumentos explícitos, desde la referencia territorial, para la construcción de una identidad nacional.

Las llamadas “*historias nacionales*” (Carretero, 2012) que se transmiten en el ámbito educativo, entre otros, configuran un relato y una metodología para su transmisión. Estas historias que fueron ideadas para ser enseñadas aseguran de alguna manera la constitución y consolidación, de forma eficiente, de una “plantilla o esquema” que nutre el pensamiento y el discurso de los miembros de una comunidad. En el caso de los argentinos, por ejemplo, la suposición de que se han sufrido pérdidas territoriales o la creencia de que la Patagonia “Le corresponde a la Argentina porque era territorio del Virreinato del Río de la Plata” configurarían *Schematics narratives templates* (Wertsch, 2012) en la mente de los sujetos, con las cuales entendemos la historia del país. Estas Plantillas Narrativas o Narrativas Maestras que se constituyen cumplen un papel importante en la conformación de los relatos de una comunidad y son transmitidas de generación en generación a través de la participación en prácticas culturales (Wertsch, 1997).

La distinción entre la transmisión y la apropiación, por parte del sujeto, de ese relato ha sido estudiada por la psicología socio-cultural recurriendo a la diferenciación entre los mecanismos de producción y consumo de las narrativas históricas (Carretero & Krieger, 2011). En este trabajo nos centraremos especialmente en el mecanismo de producción y concretamente en ciertos artefactos culturales a través de los cuales se transmiten contenidos históricos (Wertsch, 1997): libros de historia, medios de comunicación y otras fuentes que ofrecen versiones oficiales de historia; particularmente nos centraremos en libros de textos escolares.

Propuesta metodológica

Cómo hemos comentado, nos centramos en un método interpretativo de análisis de fuente, de la narrativa territorial, con que se presenta un hecho histórico como la “Conquista del Desierto” y el tipo de mapas que acompañan ese relato. Con el fin de problematizar algunos aspectos del proceso de formación de identidad nacional y su relación con las narrativas históricas que comprometen al territorio

Hemos delimitado un corpus de fuentes que permiten dar cuenta del proceso de producción de conocimiento, atendiendo a nociones como territorio, integración y/o unificación territorial, derechos de soberanía territorial, etc. En éste caso hemos explorado 16 manuales de historia de educación primaria y secundaria de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, editados entre los años 2010 y 2013. Los manuales seleccionados son de diversas editoriales y todos comparten las características de estar disponibles en el mercado y ser utilizados en las aulas para la enseñanza de la historia. Se han excluido del análisis los manuales de geografía. Sólo nos centramos en la enseñanza de la historia y se han considerado manuales en los que aparezca mención explícita al acontecimiento histórico mencionado.

Antes de presentar los resultados es necesario aclarar que los hemos agrupado en dos categorías: 1) Aquellos relatos que podría considerarse que presentan una visión *esencialista* de la Patagonia y 2) Aquellos que presentarían una visión *semi-esencialista* (sin llegar a presentar una visión que problematice historiográficamente el problema de la Patagonia matizan la visión expuesta en los relatos agrupados en la categoría anterior).

Resultados

Para exponer los resultados se debe tener en cuenta que nuestro objeto de estudio no son solamente los mapas sino las narrativas que los acompañan y que nos permiten poder estudiar la interrelación entre ellos. Al tener en cuenta las narrativas se nos torna un imperativo hacer algunas referencias a relatos oficiales que son ajenos al periodo que estamos estudiando (2010-2013), consideramos que podríamos interrogarnos por algunos nexos entre las narrativas que se enseñan hoy y los relatos que se transmitían a principios del siglo XX.

Perspectiva esencialista

Los relatos agrupados bajo ésta categoría comparten la característica de sostener que La Patagonia era territorio perteneciente al virreinato del Río de la Plata. Además estos relatos tenderían a generar un concepto esencialista del territorio, estableciendo el territorio presente como canon del pasado, así como un sentimiento de pertenencia de la porción territorial en cuestión, recurriendo por ejemplo al uso de posesivos. Un caso paradigmático lo ilustraría el *Manual Bonaerense Santillana* para quinto grado en el que leemos lo siguiente “Desde la época colonial, la presencia de pueblos originarios en **nuestro país** fue entendida como un problema por quiénes dirigían la política y la economía de **nuestro país**” (p, 69) (las negritas son nuestras). Este tipo de relato estaría sosteniendo explícitamente que “nuestro país”, la Argentina, existe desde la época colonial. Esta operación que promueve y transmite una visión romántica de la historia de un país no es propia de la escuela pero si es ella un ámbito que contribuye a la distribución de estas versiones. Carretero (2007; 2006) ha propuesto que la concepción romántica de la historia presenta dificultades para pensar la historia como proceso de cambios y transformaciones, ya que niega los conflictos y propone una visión incompleta, sesgada, de los sujetos de la historia. En el caso de las transformaciones territoriales, parecería que la concepción romántica de la historia sería el origen de sus consideraciones esencialistas sobre el territorio.

Reforzando lo comentado arriba el manual diseñado para sexto grado, de la misma editorial, relata que “entre 1878 y 1879, el ministro de guerra del presidente Avellaneda, el general **Julio. A. Roca**, organizó la mal llamada “**campaña del desierto**”, una agresiva operación militar contra los pueblos indígenas que habitaban la región sur del país” (p, 29) (el subrayado es nuestro). Nuevamente observamos en éste relato la consideración de las tierras del sur como pertenecientes al país desde antes de la campaña.

Si recurrimos a la historiografía observamos que la pertenencia de la Patagonia siempre ha estado cuestionada, tal es el caso del atlas de La Confederación Argentina de Martín de Moussy, de 1873, que presenta a la Patagonia como un territorio independiente de La Confederación Argentina. La importancia del mencionado atlas, para la política de la época, queda justificada en numerosas investigaciones históricas (Lois, 2006).

La visión esencialista se vería reforzada por la presencia de un mapa del territorio actual de Argentina que grafica el corrimiento de las “fronteras internas”. El concepto de “Fronteras internas” presentaría un país consolidado en sus límites externos y con conflictos al interior del mismo. Evidentemente esto no es lo que ocurría por aquellos años. Claramente éste concepto está sosteniendo junto a la imagen una visión de que la Argentina actual “existía” desde siempre.

En conclusión este tipo de categoría que ejemplificamos con estos manuales, pero que se repite en varios de ellos y en ambos niveles de educación, estaría proponiendo una visión del territorio nacional

como preexistente, único e indivisible. Así, la configuración del mismo queda justificada desde la época virreinal. Esta narrativa muestra al territorio actual, como si fuera el mismo del pasado o como el resultado de un proceso de unificación y pacificación interna. Éste concepto de “Unificación” podría entenderse como el corolario del relato oficial de construcción de la nación ya que permite borrar las diferencias entre grupos, pero siempre sosteniendo que esas diferencias fueron “internas” y que la pertenencia de La Patagonia, nunca estuvo en duda. Es decir, como si el conflicto violento con los nativos, caracterizado por el algunos investigadores como genocidio, hubiera sido una especie de “guerra civil” y no un exterminio sistemático y planificado para ampliar los límites del territorio.

Perspectiva semi-esencialista

En ésta categoría incluimos aquellos relatos, que parecería que consideran a los acontecimientos históricos como procesos históricamente determinados pero no llegan a hacerlo totalmente ya que continúan presentando una visión sesgada de la historia, omitiendo información historiográfica. Sin embargo, se diferencian de los relatos anteriores por el intento de promover una visión más integral del proceso, desde el punto de vista historiográfico.

Denominamos como semi-esencialista a este tipo de narrativas porque en ellas encontramos la persistencia de rasgos románticos en torno a la idea de nación, lo que es incompatible con la comprensión de la construcción del territorio como producto del devenir histórico y de lucha de intereses. En otras palabras, si bien se cuestionan algunos puntos de la visión esencialista, se sigue detectando un “núcleo duro” de supuestos nacionalistas. Así el *Manual Kapeluz Bonaerense de Ciencias Sociales* habla de “avance de la frontera sur” y presenta la cuestión sosteniendo que hacia mediados del siglo XIX “una gran parte del actual territorio argentino seguía habitada por **comunidades indígenas**” (p, 34). Esta situación no le permitía al Estado Nacional “afirmar su autoridad más allá de la frontera sur de Buenos Aires” (p, 34).

Se observan notoriamente las diferencias con los relatos contenidos en la categoría anterior, pero también sobresalen algunas características en común acerca del relato oficial de construcción de la identidad nacional sobre el territorio. Leemos que el Estado Nacional no podía “afirmar” su autoridad más allá de la frontera sur de Buenos Aires. Recurrir al verbo “afirmar” propone por un lado la fragilidad en la posesión del territorio y, por otro lado, remite a las acciones de revalidación y confirmación. Esta lectura sugiere que la Patagonia era un territorio en disputa (cuya posesión real por parte del estado no estaba dada) pero no se hace referencia a que el Estado Nacional se expandió hacia el sur sino que en todo caso ratificó sus derechos sobre esas tierras lo que permitió ocuparlas. Es interesante y oportuno mencionar que atlas mundiales “publicados en Norteamérica o en Europa consideran que Argentina y Chile se expandieron hacia el sur” (Escudé, 1987, p. 130). Esto nos permite demostrar, que en nuestro país el núcleo duro de las creencias de que la Patagonia era parte del virreinato y por tanto debía pertenecer a la Argentina sigue vigente. En otras palabras, si bien los manuales plantean la fragilidad de la presencia del estado nacional, continúan simplificando la explicación de los acontecimientos y no cuestionan el mito de la herencia histórica. Este tipo de relato al seguirse mostrando ajeno a toda historicidad contribuye a la transmisión de la imagen del territorio como herencia observando que las narrativas maestras siguen vigentes y operando.

Esta categoría que terminamos de comentar y que encontramos expresada en el relato del manual comentado solamente la pudimos encontrar, además de en el manual citado, en otro manual des-

tinado a la educación secundaria. Solamente dos manuales (uno de primaria y uno de secundaria) presentan una visión *semi-esencialista* del territorio de la “Campaña del desierto”. Carretero sostiene que “*las historias nacionales fueron diseñadas para ser enseñadas*” (Carretero, 2012, p. 231) estos datos parecen confirmarlo.

Discusión

Tras el análisis propuesto y los resultados comentados parecería quedar demostrado que las narrativas territoriales actuales, en torno al tema de la Conquista del Desierto, siguen sosteniendo el propósito por el que fueron ideadas. Es decir, transmitir el relato de que la región patagónica, de la Argentina actual, siempre lo fue -por lo menos- desde la época del virreinato. En palabras de Wertsch (2012) estas narrativas en tanto herramientas culturales, son apropiadas por los miembros de una comunidad y operan como fundamento de la identidad nacional.

Cómo hemos comentado, las narrativas nacionales fueron ideadas para enseñarse. El proyecto pedagógico de construcción de identidad nacional en nuestro país es de fines del siglo XIX. La visión que predomina en la enseñanza parecería ser heredero del proyecto político territorial ideado a fines del siglo XIX y predominante en la enseñanza escolar durante todo el siglo XX. El rol que se le otorga al territorio en el proyecto de construcción de identidad en nuestro país es central ya que sobre él se construye el relato unificador que garantiza la existencia de la nación (Romero, 2004). Este proyecto habría emergido de coyunturas políticas, económicas y territoriales de ese momento y estaría en el trasfondo de esos relatos. Esta necesidad de presentar el territorio se entrelazaría con el conocimiento cartográfico de la época configurando la forma de los mapas que hoy encontramos en los manuales de historia. Esta hipótesis merecerá ser sometida a prueba a través de futuras investigaciones históricas de revisión documental.

La eficacia de las narrativas escolares se expresa tempranamente en el desarrollo ontogenético (Carretero & Krieger, 2006), debido a que la enseñanza tanto de la geografía como de la historia contribuyen a crear identificación y sentimiento de pertenencia a la nación. Tan profundo es el sentimiento de pertenencia al territorio que lleva en la mayoría de los casos a que los sujetos paguen con su vida para defender a la tierra si se ve “amenazada” (Howsbawn, 1998). Hasta aquí hemos comentado algunos rasgos de los relatos que comprometen al territorio en relación con el estudio de las narrativas históricas y el proceso de construcción de identidad nacional.

Recientemente se han desarrollado algunas investigaciones que recuperan la categoría de consumo (Wertsch, 2012) de las narrativas históricas para explorar las construcciones que realizan los alumnos sobre el relato nacional (López, Carretero & Rodríguez-Moneo, 2013; López & Carretero, 2013). Estimamos que sería interesante continuar con dicha perspectiva en próximas investigaciones.

BIBLIOGRAFIA

- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2012). Representación y aprendizaje de narrativas históricas. In M. Carretero & J. A. Castorina (Eds.), *Desarrollo cognitivo y educación [III]. Procesos del conocimiento y contenidos específicos* (pp. 221-242). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. & Krieger, M. (2006). La Usina de la Patria y la Mente de los Alumnos. Un Estudio sobre las Representaciones de las Efemérides Escolares Argentinas. In M. Carretero, A. Rosa & M. F. González (Eds.), *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva* (pp. 169-196). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. & Krieger, M. (2011). History teaching and the common origin: How students in the American continent think about the "nation's awakening. *Culture and Psychology*, 17(2), 177-196.
- Daus, F. (1978). *Geografía y Unidad Nacional*. Buenos Aires: Instituto de Publicaciones Navales.
- Escudé, C. (1987). *Patología del nacionalismo. El caso Argentino*. Buenos Aires: Editorial Tesis.
- Howsbawn, E. (1998). *Naciones y Nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Kaplan, D. & Herb, G. (2011). How Geography shapes National Identities? *National Identities*, 13(4), 349-360.
- Kosonen, K. (2008). Making Maps and Mental Images: Finnish Press Cartography in Nation-Building. *National Identities*, 10(1), 21-47.
- Lois, C. (2006). TÉCNICA, POLÍTICA Y "DESEO TERRITORIAL" EN LA CARTOGRAFÍA OFICIAL DE LA ARGENTINA (1852-1941). *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, X(218). Retrieved from <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-52.htm>
- Lois, C. (2012). La patria es una e indivisible. *Terra Brasilis (Nova Série)* [on line], 1. Retrieved from <http://terrabrasilis.revues.org/138> doi:DOI:10.4000/terrabrasilis.138
- López, C. & Carretero, M. (2013) Conquest or Reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative. Submitted to *Journal of the Learning Sciences*.
- Lopez, C., Carretero, M. & Rodriguez Moneo, M. (2013). Telling a national narrative that is not your own. Does it enable critical historical consumption? Submitted to *Culture & Psychology*.
- Mendiburo, I., Guitart, M. & Badenas, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación*, 353, 39-65.
- Pirrone, G. (2005). EL ESTADO COMO CONSTRUCTOR DE LA IDENTIDAD NACIONAL. *Question*, 4(6), 1-19.
- Quintero, S. (1999). El País que nos Contaron. La Visión de la Argentina en los Manuales de Geografía (1950-1997). *Entrepasados*, 16, 135-154.
- Romero, J. L. (2004). *La Argentina en la Escuela. La Idea de Nación en los Textos Escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rubianes, J. (1903). El Problema de los Textos de Geografía. El monitor de la Educación Común. Retrieved from <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/103861>
- Wertsch, J. (1997). Consuming Nationalism. *Culture Psychology*, 3(4), 461-471.
- Wertsch, J. (2012). Texts of Memory and Texts of History. *L2 journal*, 4(1), 9-20.

LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOCIALES SOBRE LA PRODUCCIÓN DE NOTICIAS MEDIÁTICAS

Perelman, Flora; Nakache, Débora
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se presenta una investigación subsidiada por UBACyT cuyos dos objetivos son: indagar las conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias, y explorar situaciones didácticas que posibiliten leer críticamente los mensajes noticiosos. Se analizan resultados del primer objetivo desde el marco de un Constructivismo Relacional, poniendo foco en los estudios sobre psicogénesis de conocimientos sociales, y desde la Teoría Crítica del Discurso, considerando los estudios sobre la construcción del discurso de noticias en los medios. Se realizó un estudio exploratorio cuyos instrumentos de recolección fueron dibujos individuales y grupales del proceso de producción de las noticias, observaciones de aula de los intercambios grupales y colectivos vinculados con las producciones gráficas y entrevistas clínico-críticas. La población estuvo conformada por 215 alumnos de 3° a 7° grado de primaria que asisten a escuelas primarias públicas y privadas de CABA. Los resultados evidencian un proceso de aproximaciones sucesivas al concepto de producción noticiosa: desde la comprensión de los aspectos más visibilizados por las empresas mediáticas a los más invisibilizados, vinculados con las definiciones de cobertura noticiosa y los procesos de edición. La conceptualización de dichos procesos no es homogénea, depende de los soportes (TV, radio, diario o Internet) y de los tipos de noticias.

Palabras clave

Lectura, Noticias, Constructivismo, Infancia

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF SOCIAL KNOWLEDGE ABOUT NEWS MEDIA PRODUCTION

We present a research whose two objectives are: to inquire children's conceptualizations about news media production, and to explore didactic situations that allow critically reading the news messages, is presented. Results of the first objective are analyzed from a Relational Constructivism framework focusing on studies about social knowledge psychogenesis, and from the Critical Theory of Discourse, considering the studies on the news media discourse construction. An exploratory study was developed whose collection instruments were individual and group drawings of the process of news media production, classroom observations of group interactions related with the graphic production and clinical critical interviews. The population was conformed by 215 students from 3rd to 7th grade who attend public and private elementary schools from CABA. The results show a process of successive approximations to the concept of news production: from understanding the aspects made visible by media companies to those made non visible, related to definitions of news coverage and editing processes. The conceptualization of these processes is not homogeneous but depends on the media (TV, radio, newspaper or Internet) and the kinds of news.

Key words

Reading, News, Constructivism, Childhood

Comprender los procesos de producción mediática de noticias es una de las claves de la formación de un ciudadano crítico. Las noticias no son simple información, siempre son construcciones de la realidad: las editoriales, los directores y redactores eligen qué contar, pero también cómo y cuándo hacerlo. Detrás de las noticias hay empresas, instituciones, que producen discursos desde un punto de vista atravesado por intereses económicos, ideológicos y políticos no siempre explícitos ni armónicos. El objetivo no es sólo informar, es captar un público receptor recortado en segmentos dentro de un mercado que busca crear consumidores para aumentar su expansión: cuanta más audiencia, más ingresos.

El conflicto entablado en el interior de los medios a la hora de construir la pauta informativa se debe a su particular característica de ser, por una parte, productos de consumo, que buscan un lucro, sujetos a las leyes de un mercado con una competencia cada vez más feroz, y, a la vez, actores clave de la denominada sociedad de la información y el conocimiento, en la que son los encargados de construir y transmitir las bases, las imágenes, y los valores que una sociedad necesita para reconocerse y perpetuarse (De Fontcuberta y Borrat, 2006: 59).

Los datos que surgen de la primera Encuesta Nacional de Consumos Culturales y Entorno Digital realizada en el año 2013[i] son contundentes. El 98% mira TV "casi todos" o "algunos" días por semana y, en promedio, lo hacen casi tres horas por día. Consultados sobre para qué la encienden, 73% señala que para mirar noticieros. Un fenómeno similar sucede con la radio: se escucha en el 86% de las casas en promedio casi tres horas y media por día y los programas preferidos son los musicales, seguidos de los de noticias. A su vez, la sociedad se va perfilando como fuertemente digitalizada por el masivo acceso a las netbooks y los teléfonos celulares. El 71% tiene una PC, el 65% se conecta a Internet diariamente, y la lectura digital está siendo usada para los diarios más que para los libros. Claramente, la sociedad se aproxima a las noticias a través de la consulta cotidiana a los medios. Niños, jóvenes y adultos pertenecemos a una cultura en la que los medios de comunicación se han convertido en las agencias centrales de producción simbólica (Martín Barbero, 2002, Pinto 2003).

Este trabajo se propone presentar los ejes centrales de los hallazgos obtenidos en el primer objetivo de la investigación *Lectura crítica de noticias: conceptualizaciones de niños y jóvenes en situaciones didácticas*ⁱⁱⁱ, en la que indagamos las ideas sobre la producción de noticias. El segundo objetivo se dirigirá a avanzar en la exploración de situaciones didácticas que propicien la lectura crítica de los mensajes noticiosos. Por lo tanto, se trata de instaurar una estrecha articulación entre la investigación psicológica y la investigación didáctica desde una perspectiva dialéctica (Castorina, 2003; Lerner, 2001; Perelman, 2011).

En el abordaje del problema de investigación consideramos dos dimensiones de análisis íntimamente relacionadas.

La *dimensión cultural-discursiva* - en la que apelamos a estudios comunicacionales y de la Teoría Crítica del Discurso- nos permite

caracterizar el objeto de conocimiento. La *dimensión cognitiva* - enmarcada en un constructivismo situado en su versión crítica (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010) - posibilita indagar la perspectiva de los sujetos.

Presuponemos que los sujetos transforman significativamente el conocimiento que presenta el mundo mediático y elaboran hipótesis en una relación dialéctica con las condiciones socioculturales en las que participan. Un problema central es que, al tratarse de un objeto de conocimiento social, este ejerce una acción sobre los sujetos convirtiéndolos en “el blanco de su actividad” (“esto es lo hay que saber antes de salir de casa”), lo que limita el distanciamiento necesario para abstraer sus propiedades.

La lectura crítica de noticias supone, entonces, visibilizar las condiciones y los mecanismos de selección y producción del verosímil que crean las empresas de medios para posicionarse en el mercado informativo. Implica fundamentalmente desconfiar de la transparencia informativa y entender que siempre hay en juego un punto de vista en la construcción de los acontecimientos mediáticos.

METODOLOGÍA

La investigación en su primera etapa ha consistido en un estudio de naturaleza exploratoria en la que se estudiaron 215 alumnos de 3° a 7° grado de escuela primaria de sectores de clase baja y media. Se utilizaron, como instrumentos de obtención de datos, dibujos individuales y grupales con la consigna: “Hagan un esquema o dibujo de cómo piensan que se producen las noticias”, observaciones de aula y entrevistas clínicas. Se recolectaron 215 dibujos individuales, 29 grupales, 14 observaciones y 8 entrevistas clínicas en escuelas primarias públicas que participan del programa Medios en la Escuela y en escuelas privadas del Gobierno de la Ciudad

PRINCIPALES HALLAZGOS OBTENIDOS

Uno de los resultados más valiosos ha sido la detección de un proceso de aproximaciones sucesivas al concepto de producción noticiosa. La complejidad del objeto mediático conduce a la necesaria articulación entre diferentes conocimientos para lograr cierta objetivación de los mecanismos subyacentes a la producción de noticias. Algunas conclusiones del camino que van trazando los sujetos en la comprensión de este objeto social son:

1. La conceptualización de la producción de noticias avanza de aspectos más visibles a más invisibles. En el trayecto de construcción conceptual, los niños y jóvenes van infiriendo ciertos procesos invisibilizados por las propias industrias mediáticas (Perelman y Nakache, 2011). El primer avance en la comprensión del proceso es el de advertir los mecanismos de selección de la información. La idea ingenua de que las noticias reflejan los hechos parece perturbarse al hacerse observable el fenómeno de que no todos los hechos aparecen en los medios, por tanto comienzan a sospechar que habría un proceso de selección de aquello que se difunde como noticia. Uno de los modos de significarlo es la postulación de la existencia de un “jefe” que realiza el proceso de selección de aquello que se va a publicar. El proceso visible en ese momento es que las noticias llegan al medio y el jefe toma decisiones respecto de cuál “sale al aire”

En los datos relevados, encontramos que sin mediación didáctica hay aspectos que no terminan de poder develarse y por tanto resultan obstáculos en la comprensión de los procesos de producción noticiosa. Estos aspectos son: las definiciones de cobertura noticiosa y los procesos de edición mediáticos. Algunas líneas sobre cada uno:

- **Las definiciones de cobertura noticiosa:** Habitualmente, las no-

ticias se asocian a hechos que los medios se proponen representar. Por tanto, el punto más común para identificar el inicio del proceso de producción de noticias es un acontecimiento que sucede en la realidad. Pero esta idea, que el sentido común promueve, no permite advertir que la definición de que algo sea “noticiable” no siempre parte de los eventos que suceden en lo real, sino de las definiciones de cobertura que tenga cada medio en general y ese día en particular. Las rutinas periodísticas estructuran una gran cantidad de la información que consumimos diariamente. Se podría pensar que los medios “producen” los hechos que notician y no al revés, dado que generan formas de cobertura de aquello que, de antemano, identifican como pasible de ser difundido. Esta idea es sumamente opaca para los niños y jóvenes en su camino de aproximación a estos conceptos. Sólo la encontramos cuando advierten que la cobertura de ciertos hechos depende de si se trata de personas famosas o no.

- **Los procesos de edición mediáticos:** En la población estudiada, no aparece casi mención espontánea a estos procesos. Si bien pueden advertir que los medios seleccionan lo que se publica, no parece sencillo imaginar que las operaciones fundamentales de producción discursiva de los medios están en los modos de edición de la información (Perelman, Nakache y Estévez, 2013). El montaje audiovisual, la diagramación gráfica, la “mise en page” virtual son transformaciones que las propias industrias disimulan y no se accede a ellas de modo abierto. Por tanto resultan muy complejas de integrar en la comprensión del funcionamiento de la “maquinaria mediática”.

Cuando los niños logran advertir algunos de los mecanismos de edición de las noticias, sea por sí mismos o en el marco de una secuencia didáctica, parecen identificarlos con la producción de diarios y noticias en papel y les resulta más inaccesible generalizar estos procesos a los noticieros televisivos. La imagen televisada, por su carácter de inmediatez, pareciera reforzar la idea de las noticias como “espejo” de la realidad. La escritura en papel supone un pasaje que sugiere cierta transposición de algunos aspectos de lo que acontece que quedan transmutados al pasar al lenguaje escrito. En cambio, la imagen que se muestra en las pantallas permanecería mucho más apegada a los hechos tal como suceden y brinda una apariencia de “copiarlos”. Difícilmente los sujetos logran advertir cuán artificial resulta su factura, aun cuando esté “en vivo”, en el lugar mismo donde se trata de producir la noticia. Los mecanismos de la puesta de cámara y la producción previa que se realiza antes de que una información aparezca públicamente son aspectos que la propia pantalla se ocupa de ocultar y que resultan inaccesibles a la comprensión por parte de niños y jóvenes.

2. La conceptualización de producción de noticias avanza por aproximaciones sucesivas en un juego de centraciones y descentraciones. En nuestro estudio también nos preguntamos: ¿cómo se transforman las conceptualizaciones de los sujetos en torno a las noticias mediáticas? Esto es, si el pasaje corresponde a ir avanzando sobre la mirada ingenua acerca de los medios (esa mirada que considera que las noticias reflejan aquello que sucedió en la realidad), ¿cómo se producen estas transformaciones? Lo que observamos en la mayor parte de los sujetos estudiados es que, cuando aparece una perturbación de la idea de las noticias como reflejo de lo que sucede, surge la tendencia inversa: la concepción de que los medios mienten, inventan. Es decir, cuando la idea de los medios como benefactores sociales (que nos informan “objetivamente” de aquellos acontecimientos que suceden) entra en desequilibrio (generalmente por la evidencia de que habría manipulación de la información para ganar audiencia), la posibilidad de regulación es la de pensar que los medios mienten y que pueden decir cualquier cosa. Pareciera propio de procesos de centración y

descentración respecto de aspectos de los procesos de producción noticiosa que comienzan a tratar de significarse de modo conjunto. Si, como señalamos, en la producción de noticias hay dos propósitos complementarios que corresponden a las funciones de los medios (Charaudeau, 2003), estos son: la información y la captación, los chicos parecen apropiarse de estas funciones en principio de un modo disyuntivo, o sea, si informan no captan y si captan, no informan (Perelman y otros, 2014). La verdad como correspondencia con la realidad se conserva en ambas perspectivas y lo que se va haciendo visible son procedimientos de producción que atentan contra la posibilidad de una objetividad pensada como la no intervención de los sujetos.

3. Los procesos de avance hacia la lectura crítica no son homogéneos. Otro aspecto notable que surge en el análisis de los datos relevados es que los progresos hacia perspectivas menos ingenuas sobre la producción de noticias, y la consiguiente posibilidad de una lectura crítica de los medios, no se realiza al mismo tiempo en todos los soportes y en todos los aspectos. Lo que se observa es que habría especies de “decalages” en los procesos de complejización del objeto mediático, siendo los mismos contingentes a los soportes (se lee menos ingenuamente el diario y mucho más noticias de Internet) y al tipo de noticias (las políticas son más fácilmente identificables como construcción y mucho menos las policiales). Como planteáramos previamente, la posibilidad de interpelar críticamente el discurso televisivo resulta más compleja que la de visibilizar el armado en la edición de un periódico. Internet surge a su vez, como un soporte capaz de mostrar “a los ojos de los lectores” todos los puntos de vista posibles, por tanto no habría para los jóvenes una selección editorial sino una multiplicidad que podría abarcar la totalidad de aspectos de la realidad. Estas diferentes relaciones que se establecen con los soportes mediáticos mostrarían la débil eficacia de un programa educativo centrado en los diarios para el desarrollo de la lectura crítica.

Del mismo modo, si nos atenemos a los contenidos de las noticias, los sujetos advierten más pronto que las noticias políticas son el resultado de construcciones que están permeadas por los puntos de vista de quienes las publican. Mucho más frecuentemente, en nuestro país, a partir de la llamada “ley de medios” se generalizó la perspectiva de que los medios producen la información acorde a sus intereses políticos (oficialistas u opositores). En cambio, cuando se trata de acontecimientos policiales por ejemplo, difícilmente se advierta que lo que se transmite es una información producida con atención a los intereses de la audiencia de ese medio.

A MODO DE CONCLUSIONES

La complejidad de condiciones que intervienen en los procesos de construcción de las noticias pone en evidencia la imposibilidad de reducir a pocas variables la cuestión de la lectura crítica. Es importante sostener la multidimensionalidad de este proceso. Por ejemplo, parecería que no es suficiente el abordaje de aspectos discursivos vinculados con la prensa escrita en el aula (tema que ya está incorporado en los diseños curriculares). Aunque el trabajo sobre lo impreso resulta crucial para revelar algunas estrategias de construcción de las noticias, quedan sin interpretar, en el marco de situaciones didácticas, la producción de imágenes televisivas que son mucho más difíciles de desentrañar críticamente.

Por último, las conceptualizaciones de los niños y jóvenes desbordan el plano intrasubjetivo. Tanto las instancias mediáticas como el discurso sostenido socialmente posibilitan y limitan la interpretación de los mecanismos de producción de las noticias en los medios. Las ideas infantiles respecto de la producción de noticias

parecen ser el resultado de una interrelación entre avances conceptuales y representaciones sociales. En nuestras observaciones preliminares vamos detectando que, cuando no hay una estrategia de enseñanza (o una comunidad interpretativa muy cercana) que retome las ideas construidas, las representaciones sociales resultan dominantes y prevalece la mirada ingenua sobre los procesos mediáticos de producción informativa.

NOTAS

[i] La encuesta fue realizada por la Secretaría de Cultura de la Nación a través del Sistema de Información Cultural de la Argentina (SInCA). El trabajo buscó registrar los gustos de la sociedad con respecto a la cultura, y los consumos culturales que se están haciendo concretamente. Fue desarrollada por la Universidad Nacional de San Martín con la colaboración del Centro de Investigaciones en Estadística Aplicada (Cinea) de la Universidad de Tres de Febrero, y consistió en una encuesta en 3600 hogares de las seis regiones del país, a mayores de 12 años.

[ii] Proyecto trianual consolidado, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para el período 2013-2016. Facultad de Psicología, Cátedras de Psicología y Epistemología Genética I y Psicología Educacional I. Directora: Flora Perelman. Co-directora: Débora Nakache. Integrantes: Patricio Román Bertacchini, Olga López Broggi, Silvana Díaz, Jimena Dib, Vanina Estévez, Claudia Glaz, Mariana Ornique, María Elena Rodríguez y Gabriela Rubinovich, Adriana Torres.

BIBLIOGRAFIA

Castorina, J. A. (2003). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. *Psyche*, 12 (2), 15-28.

Castorina, J., Barreiro, A. y Carreño, L. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En J. A. Castorina y M. Carretero (eds). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.

Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.

De Fontcuberta, M. y Borrat, H. (2006). *Periódicos: Sistemas complejos, narradores en interacción*. Buenos Aires: La Crujía.

Lerner, D. (2001). Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica. En Castorina, J. A. (Comp.). *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*. Bs As: Eudeba.

Martín Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.

Perelman, F. (2011, junio). Relaciones entre Psicología y Didáctica en investigaciones sobre alfabetización en papel y en pantalla. Conferencia en I Encuentro Interamericano del Grupo de Trabajo de Psicología Educacional de la SIP, Universidad El Bosque, Bogotá.

Perelman, F. y D. Nakache (2011). Lectura crítica de las noticias en los medios: caminos cognitivos de niños y niñas en contextos escolares. *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Tomo 1, 418-422.

Perelman, F., D. Nakache y V. Estévez (2013) Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias. *XIX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA*, 363-373.

Perelman, F.; V. Estévez; M. Ornique; O. López Broggi y P. Bertacchini (2014). De la lectura ingenua a la lectura crítica de las noticias mediáticas en niños. *XX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA*, 181-193.

Pinto, M. (2003). Correntes da Educação para os Media em Portugal: Retrospectiva e Horizontes em Tempos de Mudança. In: *Revista Ibero-Americana de Educação*, 32, 119-143.

ABANDONO UNIVERSITARIO. IMPORTANCIA DE LA PREVENCIÓN PRIMARIA EN ORIENTACIÓN

Quiles, Cristina Haydeé; Cha, Rita Teresita

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El trabajo intenta enfatizar- desde el modelo de prevención múltiple inespecífica- el valor que se le asigna a la prevención primaria en el campo de la Orientación Educativa y Laboral. Se trata de acompañar a los jóvenes a través de diferentes estrategias en la elaboración de proyectos de vida saludables, atendiendo a los posibles obstáculos que se le puedan presentar y/o presentan al iniciar sus estudios de grado universitario. Estas situaciones pueden derivar en sentimientos de frustración y angustia que en muchos casos se resuelven a través de recursos inapropiados que pueden incluso llegar al consumo de psicofármacos, alcohol y/o drogas. El Proyecto de Investigación "Abandono Universitario. Estrategias de Inclusión", desarrollado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y dirigido por la Dra. Mirta Gavilán nos permitió conocer la situación de los jóvenes que ingresan a la UNLP y realizar un seguimiento del grupo seleccionado lo que nos permitió transferir, ampliar y enriquecer las herramientas propias de la Orientación para una adecuada inserción e inclusión de los mismos propiciando la contención de aquellos que abandonan para que puedan realizar otros proyectos socioeducativos y /o laborales minimizando el riesgo de caer en situaciones que afecten su salud en sentido integral.

Palabras clave

Ingresantes, Inclusión, Estrategias, Prevención

ABSTRACT

COLLEGE DROPOUT. PRIMARY PREVENTION IMPORTANCE IN GUIDANCE
This paper attempts to emphasize the value assigned to primary prevention in the Educational and Vocational Guidance field from the non-specific multiple prevention model. Walking youths through different strategies while they develop healthy life projects, and looking after possible obstacles that may come across the beginning of their college degree studies. These situations may lead to frustration and anguish feelings which in many cases are resolved through the wrong use of other ways out, that can even reach the consumption of psychotropic drugs, alcohol and/or drugs. The Research Project "College Dropout. Inclusion Strategies" developed by the Psychology Career from La Plata's National University and guided by Dr. Gavilán allowed us to get in touch with the situation of entrants and keep track of the selected group. This enabled us to transfer, expand and enrich the tools used in Guidance for their proper insertion and inclusion. Helping contain those who dropped out, in order to let them take over other socio-educational and/or working projects minimizing the risk of them falling into situations that may affect their overall health.

Key words

Entrants, Inclusion, Strategies, Prevention

El Modelo Teórico Operativo de la Orientación (Gavilán, M. 2006) pensado desde el paradigma de la complejidad (Morin, E. 1994) incluye a la Prevención en sus diferentes niveles y modalidades, como uno de los ejes que sustenta el concepto de la Orientación Educativa y Laboral.

Entendemos la prevención como la capacidad que posee el ser humano y su grupo social para anticiparse, con diferentes estrategias, a situaciones que puedan provocar diversos tipos de daño, posibilitando así crear y/o fortalecer los conocimientos, actitudes, habilidades y valores que ayudarán a impedir o minimizar el daño (Gavilán, 2004).

El presente trabajo intenta, a través de los resultados obtenidos en el Proyecto de Investigación "Abandono Universitario. Estrategias de Inclusión" (2010-2013), aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, dirigido por la Dra. Gavilán y desarrollado por docentes investigadores que integran un "equipo intercátedras" de la Facultad de Psicología, dar cuenta del aspecto preventivo de la Orientación en su modalidad de intervención inespecífica conforme a las estrategias desarrolladas durante el curso de la citada investigación.

Consideramos que la problemática del abandono durante los dos primeros años de haber ingresado a los estudios de grado universitario constituye una situación de riesgo ante la posibilidad de que los jóvenes queden excluidos del sistema y por consiguiente expuestos a padecer sentimientos de angustia, ansiedad, confusión, culpa y fracaso ante el proyecto frustrado.

El abandono universitario en las carreras de grado ha sido y es una problemática que demanda esfuerzos académicos y económicos para su atención. Si bien se ha destinado tiempo y recursos por parte de las políticas de educación superior, la complejidad que requiere la investigación y tratamiento del problema es de difícil solución.

En la Universidad Nacional de La Plata se realizaron investigaciones en diferentes Unidades Académicas de las cuales surgieron planes y programas para revertir el abandono a través de diferentes acciones tendientes a incrementar y optimizar las estrategias de inclusión y retención de los estudiantes durante los cursos de ingreso a las carreras de grado. (Gavilán, Quiles & Cha, 2011)

El Proyecto de Investigación analiza el abandono en carreras representativas de las diferentes áreas de conocimiento: ciencias aplicadas, ciencias básicas, ciencias de la salud, ciencias humanas y ciencias sociales, para conocer cuáles son los factores predominantes vinculados al abandono y las migraciones durante los dos primeros años de la cohorte seleccionada, a los efectos de realizar transferencia proponiendo estrategias integrales de prevención para la inserción y retención de los alumnos que ingresan y la reorientación educativa ocupacional de aquellos que abandonan, a los efectos de que puedan implementar otros proyectos educativos, laborales, personales y sociales tratando de evitar situaciones de vulnerabilidad psicosocial.

Conocer el perfil sociodemográfico de los ingresantes, nos permitió identificar las cuestiones académicas, y/o aquellas que podríamos

llamar extra- académicas que tienen que ver con la singularidad de cada uno de los alumnos y su contexto social, cultural y económico. Para ello elaboramos un instrumento (encuesta) que fue administrado a 1400 inscriptos/ ingresantes (20% de la totalidad) correspondiendo:

- 358 a la Facultad de Psicología
- 279 a la Facultad de Ciencias Jurídicas
- 132 a la Facultad de Ciencias Veterinarias
- 256 a la Facultad de Ingeniería
- 291 a la Facultad de Ciencias Exactas

Los datos más relevantes y que nos ofrecieron mayor información fueron:

- Datos personales, como edad y sexo.
- Procedencia en cuanto al lugar geográfico.
- Año de egreso del secundario.
- Escolaridad y ocupación de los padres.

Asimismo y en forma más cualitativa, se recabó información acerca de:

- Las relaciones estudio/trabajo.
- Los motivos de la elección de la carrera.
- Experiencias previas de haber ingresado a otras carreras.
- Percepción subjetiva acerca de la forma en que se sentían preparados para iniciar los estudios universitarios.
- Elección de la carrera con acompañamiento profesional, a través de procesos de orientación.

En relación a la sistematización de este material inicial, algunos rasgos interesantes para destacar globalmente son:

- Mayor cantidad de mujeres que varones.
- Más del 50% de los ingresantes tienen la edad esperada para hacerlo.
- Un 22% lo hace con edades superiores a los 20 años.
- El 50% de los ingresantes proceden de La Plata y alrededores.
- En cuanto a ocupación, nivel de ingreso y escolaridad de los padres, el 90% corresponde a niveles altos y medios.
- El 73% de los ingresantes no trabaja.
- El 25% de los ingresantes inició otra carrera en años anteriores.
- El 75% de los ingresantes no realizó Orientación Vocacional.
- El 80% manifiesta sentirse preparado para asumir las responsabilidades de ser estudiante universitario.

Luego de este relevamiento se conformaron los grupos para realizar el seguimiento de los ingresantes.

Se seleccionaron tres variables: a) el nivel educativo de los padres; b) la ocupación de los padres y c) el lugar de procedencia de los alumnos.

Los grupos de seguimiento quedaron conformados con cifras entre 120 y 140 alumnos. Para realizar el seguimiento, el equipo pensó diferentes alternativas:

Primero se envió vía correo electrónico un mensaje especial en el que se comunicaba el interés por conocer la situación en que se encontraban y simultáneamente ofrecer diversas alternativas de acompañamiento.

El número de respuestas recibidas fue mínimo en relación al número de correos enviados. Luego se intentó el contacto telefónico. Se dedicaron muchas horas hasta ubicar a los destinatarios. En este caso se priorizaron los alumnos que, habiendo cumplido con los requisitos del ingreso y aun habiéndolo finalizado, no se anotaron en ninguna cursada de ninguna materia. Esta información fue aportada por los agentes institucionales quienes colaboraron ampliamente con la tarea.

Se contactó alrededor del 25 % de los estudiantes en cada unidad académica, sobre un promedio de 130 alumnos por carrera, el resto jamás pudo contactarse. Los motivos fueron:

- a- no correspondía la línea telefónica,
- b- atendía un contestador en el que se dejaba un mensaje pero no se volvían a contactar con el investigador,
- c- nadie atendió el llamado, en un promedio de tres llamadas por caso.

Dentro de este 25% sobre el que se obtuvo algún tipo de información, el 50% había decidido abandonar los estudios, algunos en forma definitiva y otros en forma transitoria para retomarlos el próximo año. Los motivos relevados fueron:

- No aprobar el curso de ingreso o no superar las dificultades mínimas por no haber rendido los parciales, etc.
- Problemas de salud
- Insatisfacción por la carrera elegida
- Abandono e incorporación a educación superior no universitaria
- No aprobar materias adeudadas del nivel secundario

Podríamos considerar como motivos involuntarios del abandono el no haber cumplido con los requisitos para el ingreso o no haber podido obtener en el tiempo reglamentario el título terminal de enseñanza media exigido y como motivos voluntarios: insatisfacción por la carrera elegida o elección de carreras más cortas en otro tipo de sistema educativo

Teniendo en cuenta lo que se denomina “la calidad decisional” (Himmel, E. 2002) en que se da el abandono, el cual puede ser voluntario (para continuar con otras trayectorias) o involuntario (por exclusión académica, incumplimiento administrativo, violación reglamentaria) encontramos que el motivo voluntario fue mayoritario dentro de los casos de abandono que se detectaron. Los motivos identificados responden a una variedad de factores que fueron operando desde el ingreso a la universidad, donde incidieron cuestiones asociadas a la desorientación y el desconocimiento de las carreras, hasta factores personales vinculados a cuestiones culturales, sociales, de metas y expectativas y también económicas; dificultades para asumir la responsabilidad del ser estudiante universitario y dificultades en la integración al ambiente, etc.

En este punto se ponen en evidencia los aportes de Tinto (1992) al considerar las dimensiones psicológicas, económicas, sociales, organizacionales y de interacción que siempre juegan un papel en la posibilidad de que el alumno pueda abandonar lo iniciado, o aún abandonar en un tiempo más tardío.

El debilitamiento de las intenciones iniciales, las percepciones de la vida universitaria que se tienen luego del ingreso, la perseverancia, el grado de autoestima y el nivel de aspiraciones, la forma en que se eligió la carrera, el grado de involucramiento y compromiso que se vaya sintiendo, son sin duda factores que inciden en las decisiones de abandonar voluntariamente lo iniciado y en muchos casos muy rápidamente.

En el caso de alumnos con menores posibilidades económicas y con poco apoyo familiar, el abandono se produce ante la necesidad de obtener un trabajo lo que lleva a postergar indefinidamente su próxima inclusión.

A pesar de las ayudas económicas que la UNLP presta hoy a sus alumnos, los factores personales y sociales juegan aquí un papel muy importante. Observamos que en los casos de poblaciones menos favorecidas, se detecta claramente el abandono al menos transitorio y esto responde a la desigualdad de ingresos de los hogares y a una condición social que aleja la posibilidad de la aspiración a pertenecer realmente y permanecer con convicción, se detecta de este modo un efecto de auto-exclusión.

Los resultados de este Proyecto dieron origen a algunos Programas de Extensión subsidiados por la misma Facultad de Psicología

y por el Rectorado de nuestra Universidad a través de convenios interinstitucionales en los que participó activamente el equipo de profesionales/ docentes/investigadores/extensionistas del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional dirigido por la Psic.Chá.

El objetivo de estos programas es intervenir mediante una modalidad inespecífica múltiple de prevención, considerando la posibilidad de implementar estrategias tendientes a “contener” estimulando la comunicación, la participación, la cooperación, la creatividad y la orientación (Gavilán,2006) hacia otros proyectos posibles ya sea personales, laborales, educativos y/o sociales que den sentido de mismidad y continuidad aportando calidad de vida a la constitución subjetiva de los jóvenes, minimizando de este modo el riesgo de recurrir a alternativas poco saludables a fin de soportar el desarraigo y el sentimiento de frustración y fracaso por el proyecto truncado.

Se trabajó intensamente la problemática, en forma voluntaria, a partir de los casos detectados durante la etapa de seguimiento. Se ofreció a los jóvenes un espacio en el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional para realizar procesos de re-orientación vocacional pensado desde un sentido amplio. Durante estos procesos no solamente se revisaron las elecciones realizadas, sino que se analizó, profundizó y acompañó a los jóvenes mediante otras estrategias articulando con derivaciones a los servicios de salud de la UNLP, poniendo énfasis en la terminalidad de los estudios secundarios a través de los planes FINES, tratando de que aquellos que abandonaron la carrera por motivos involuntarios pudieran ir paso a paso, analizando los aspectos que obstaculizaban la concreción de un proyecto de estudio. Esta tarea tuvo como destinatarios hasta la fecha a 160 jóvenes que pudieron contar con un espacio de acompañamiento específico que les permitió nuevas miradas sobre el futuro. Estas miradas no sólo estuvieron puestas en reforzar los deseos de continuar estudios de grado sino de reconocerse en sus verdaderas necesidades y deseos profundos, definiendo proyectos de estudio en otras dependencias educativas no universitarias.

De este modo pensar la orientación en sentido amplio y abarcativo, cuyo sentido más claro es acompañar la elaboración de proyectos, coloca a esta investigación-acción en un lugar de profundo entrecruzamiento con las acciones saludables - objetos preferenciales de la prevención primaria -. Conocer los motivos de abandono de los jóvenes que formaron parte del grupo de seguimiento, nos permitió no solamente poder reforzar las vinculaciones con las unidades académicas involucradas y establecer relaciones con instituciones educativas a las que ingresaron, sino que también los procesos de acompañamiento que pudimos concretar nos posibilitaron producir salud a través de prácticas orientadoras que permitieron a los jóvenes el reconocimiento de sus verdaderos intereses, el desarrollo de su autonomía, la estimulación de la autoestima, el reconocimiento y /o aceptación de los otros iguales y diferentes, favoreciendo de este modo la inclusión y la contención de todos los involucrados, realizando de este modo, un pequeño pero no menor aporte al abordaje de la problemática del abandono.

BIBLIOGRAFIA

Gavilán, M. (2004). Hacia una estrategia integral de prevención. En Serie Pedagógica, 5, La Plata: UNLP Ed.

Gavilán, M. (2006). La Transformación de la Orientación Vocacional: hacia un nuevo paradigma. Rosario: HomoSapiens.

Gavilán, Quiles & Chá (2011). Abandono Universitario. Un problema en discusión. Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.

Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. Calidad de la Educación. 2º semestre. 91-107.

Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. Cuadernos de Planeación Universitaria, 3 a . Epoca, Año 6, N° 2, Octubre.

DIFICULTADES PARA LA COMPRENSIÓN DE UNA ARGUMENTACIÓN CON CONCEPTOS POLISÉMICOS

Raventos, Marta Elena
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se describen las características de la polisemia: uno de los casos de ambigüedad léxica que se da entre interpretaciones relacionadas de un mismo término. A través de una serie de tareas (cinco) realizadas con un grupo de ingresantes a la universidad (N=66), se indaga acerca de las dificultades para la comprensión de un texto argumentativo de contenido epistemológico, donde intervienen conceptos polisémicos como “ver” y “descubrir”. En especial, el análisis se centra en un cuestionario de comprensión efectuado con un subgrupo (N=40), cuyas respuestas muestran la dificultad de seguir al autor en una analogía que relaciona los dos términos mencionados. Las dificultades detectadas incluyen: 1) el reconocimiento de las voces presentes en el texto; 2) la reversibilidad en la comprensión de una comparación (de “ver” a “descubrir” y viceversa); 3) la comprensión de aspectos retóricos de una contraargumentación; 4) obstáculos epistemológicos para superar concepciones del sentido común, cuando el autor del texto las pone en discusión.

Palabras clave

Psicolingüística, Polisemia, Argumentación, Comprensión de la lectura, Escritura

ABSTRACT

DIFFICULTIES IN UNDERSTANDING AN ARGUMENTATION WITH POLYSEMIC CONCEPTS

Polysemy is one of the cases of lexical ambiguity that is given between related interpretations of the same word. Some of its characteristics are described in this paper. Through a series of tasks (five) performed with a group of students who enter the university (N=66), we look into the difficulties in understanding an argumentative text of epistemological content. Polysemous concepts as “see” and “discover” are included in the text. In particular, the analysis focuses on a questionnaire conducted with a subset of the sample (N=40). The responses show the difficulty to follow the author in an analogy that relates the two terms mentioned. The difficulties identified include: 1) recognition of voices in the text; 2) reversibility in understanding a comparison (to “see” to “discover” and vice versa); 3) understanding of rhetorical aspects of a counterargument; 4) epistemological obstacles to overcome conceptions of common sense, when the author puts the text under discussion.

Key words

Psycholinguistics, Polysemy, Argumentation, Reading comprehension, Writing

1. Introducción:

En ciertos casos, es posible asignar más de un significado a una unidad léxica. En las dos series de ejemplos que siguen, las unidades subrayadas, llama y veo, están usadas con significados diferentes, pero el contexto (en este caso, el cotexto o texto contiguo) alcanza para diferenciar el significado designado: 1-La llama está en el corral/ La llama permaneció encendida/ Juan llama a su perro. 2-Veo un pájaro (percibo) / Veo que no fuiste sincera conmigo (comprendo). Pero en cambio, en los ejemplos 3 y 4, es difícil saber cuál es la acepción utilizada: 3-La llama está ahí (¿animal? ¿fuego?). 4-No ve lo que tiene ante los ojos (¿no percibe por defecto visual? ¿percibe pero no comprende/no quiere comprender?) Cuando esto ocurre, estamos ante un caso de ambigüedad en la interpretación de los términos. Si las posibles interpretaciones no están relacionadas, como ocurre con llama en los ejemplos 1 y 3, se trata de un caso de homonimia. Si las interpretaciones están relacionadas, como ocurre con los ejemplos 2 y 4, se trata de un caso de polisemia. “Una unidad léxica es polisémica cuando su contenido corresponde a una red estable (aunque dinámica) de interpretaciones que se encuentran asociadas entre sí, fundamentalmente, mediante relaciones de tipo metafórico o metonímico.” (Rojas Gallardo, 2011:165). “Se requiere una diferencia de procesamiento lexicográfico [en los diccionarios] entre polisemia y homonimia. [Generalmente], los sentidos identificados como pertenecientes a homónimos se disponen en artículos separados, mientras que los sentidos de un ítem polisémico se reúnen bajo una sola entrada [...]. Dado el carácter convencional de los sentidos pertenecientes a un ítem polisémico, su descripción lexicográfica debe reflejar la distinción de sentidos mediante acepciones para todos y cada uno de los sentidos identificados, en la medida en que sus características tipológicas lo permitan.” (Rojas Gallardo, op.cit.:168). Como ejemplificamos previamente, “ver” es un término polisémico. En el Diccionario de la Real Academia (DRAE), tiene dos entradas: una como verbo, con 22 acepciones y 25 locuciones; la otra entrada, como sustantivo, tiene 2 acepciones y 1 locución. Otro término con estas características es “descubrir”. En el DRAE figura con 7 acepciones; el sustantivo “descubrimiento” tiene 3. Klimovsky (2006), refiriéndose específicamente al “descubrimiento científico” señala al menos 4 sentidos del término, que -aclara- no agotan su polisemia. La ambigüedad polisémica provoca situaciones problemáticas para los traductores, los estudiantes de una segunda lengua, e incluso para los lectores nativos en contextos temáticos desconocidos. “Estos problemas pueden presentarse en dos fases principales de la lectura: en la comprensión y en la interpretación, ya que el lector -si la comprensión es incorrecta- puede elegir una interpretación que a él le parece evidente, pero en realidad, no corresponde a la intención del autor. A veces, sin embargo, puede darse cuenta de la ambigüedad de una palabra en un enunciado concreto, y vacilar al tener que escoger una de las interpretaciones posibles” (Abd Al-Aziz, 2008:335). En ocasiones, es el contexto extralingüístico (universo temático de referencia, idiosincrasias discursivas, regio-

nalismos, etc.) el único que puede facilitar la interpretación.

2. Argumentación, polifonía y polisemia

En el marco del proyecto Ubacyt 01/W014 (1), trabajamos con alumnos ingresantes a la universidad (2) para ver qué tipo de dificultades de comprensión les agregan los términos polisémicos implicados en una argumentación polifónica compleja. Utilizamos un texto argumentativo en el cual se discute la naturaleza epistemológica de un concepto polisémico: el “descubrimiento científico”. El autor analizado -Thomas Kuhn- apela, como parte de su argumentación, a la analogía con otro término polisémico: el verbo “ver”, lo cual, cabe suponer, aumenta la complejidad del texto para un lector poco experto en la temática (contexto de la argumentación poco conocido). Esta es precisamente la situación de los estudiantes que forman la muestra analizada, en tanto ingresantes a la universidad en sus primeros días de clases. El texto (3) contiene varias citas entrecorilladas (algunas de ellas incluidas dentro de otras) y una, más extensa, transcripta en tipología menor, con sangría. La distinción de varias voces en el texto (polifonía) es otro elemento que contribuye a la dificultad de comprensión que la argumentación escogida puede plantear. En esta comunicación nos centraremos en un fragmento, donde figura la referida cita extensa, transcripta acá sin sangría ni tipología reducida: En su libro *La estructura de las revoluciones científicas**, Thomas Kuhn se refiere a la forma en que suelen ocurrir los denominados «descubrimientos científicos». Para ello, ejemplifica con el caso del oxígeno. Relata que en 1774, J. Priestley, en una serie de experimentos, recogió un gas liberado por óxido rojo de mercurio y lo identificó como óxido nitroso. Luego -agrega Kuhn- «en 1775, J. Lavoisier señaló que el gas obtenido mediante el calentamiento del óxido rojo de mercurio era “el aire mismo entero, sin alteración [excepto que] sale más puro, más respirable”. Hacia 1777, probablemente con la ayuda de Priestley, Lavoisier llegó a la conclusión de que el gas constituía una especie bien definida, que era uno de los dos constituyentes de la atmósfera, conclusión que Priestley no aceptó nunca». (Kuhn, op.cit., p. 95; corchetes del autor). Lavoisier se estaba refiriendo al gas que conocemos hoy, precisamente, como oxígeno. A continuación, Kuhn analiza estos hechos de la siguiente manera: Aunque sea indudablemente correcta la frase: «El oxígeno fue descubierto», induce a error, debido a que sugiere que el descubrir algo es un acto único y simple, asimilable a nuestro concepto habitual de la visión (y tan discutible como él). Por eso suponemos con tanta facilidad que el descubrir, como el ver o el tocar, debe ser atribuible de manera inequívoca a un individuo y a un momento dado en el tiempo. Pero la última atribución es siempre imposible, y la primera lo es con frecuencia [...]. Podemos decir con seguridad que el oxígeno no fue descubierto antes de 1774 y podríamos decir también, probablemente, que fue descubierto aproximadamente en 1777 o un poco después. Pero dentro de esos límites, o de otros similares, cualquier intento de ponerle fecha debe ser, de manera inevitable, arbitrario, ya que el descubrimiento de un tipo nuevo de fenómeno es necesariamente un suceso complejo, que involucra el reconocimiento tanto de que algo existe, como de qué es [ese algo]. (p. 97. Los corchetes son nuestros). *Kuhn, T. (1982): *La estructura de las revoluciones científicas*, Bs. As., FCE.

3. Comprensión de las indicaciones de las comillas como primer abordaje del texto

El primer paso fue analizar si los estudiantes comprendían la información ortográfica que brindan los diferentes tipos de comillas (bajas y altas) para distinguir cuántas voces están literalmente pre-

sentes en el texto (el Autor de la introducción y el cierre, Kuhn y Lavoisier), cuántas voces son referidas indirectamente (Priestley), cuántas funciones cumplen las comillas que aparecen, además de enmarcar otras voces (p.ej., a quién remite la frase entrecorillada: «El oxígeno fue descubierto»), etc. Llamaremos a esta actividad Tarea 1. Los resultados fueron publicados en otro trabajo (cf. Raventos, 2013), donde figura el texto completo (4). 3. “Ver” las premisas de una argumentación compleja Una de las premisas de la argumentación de Kuhn en el fragmento transcrito (y uno de los recursos retóricos que emplea) es la analogía del concepto “descubrimiento” con el concepto “ver”; también menciona a la “visión” (DRAE: 8 acepciones). Antes de analizar con los estudiantes la concepción de Kuhn sobre el descubrimiento científico, decidimos tematizar la cuestión de la polisemia del verbo “ver”, por ser esta cuestión más cercana al universo coloquial y vivencial de cualquier lector. La actividad se desarrolló en dos tareas, que denominamos Tareas 2 y 3, cuyas características y resultados son analizados en otro trabajo (5).

4. Comprender la analogía planteada

Kuhn considera que “la frase: «El oxígeno fue descubierto», induce a error, debido a que sugiere que el descubrir algo es un acto único y simple, asimilable a nuestro concepto habitual de la visión (y tan discutible como él)”. El tipo de respuestas observadas en la Tarea 3 permitía inferir que, para la mayoría de los sujetos, la analogía descubrimiento-visión, incluida en la argumentación, dificultaba más que aclaraba el planteo del autor. En efecto, si bien la mayoría de los estudiantes podían reconocer complejidades para interpretar el sentido del verbo “ver” en contextos lingüísticos familiares (Tarea 2), resultaba muy complejo para 6 sujetos de cada 10 responder por qué esa complejidad volvía discutible para el autor, el concepto habitual de la visión (Tarea 3) (6), y, por analogía, el concepto habitual de “descubrir”. Al respecto, es ilustrativa una respuesta de las observadas en la Tarea 3: -Ej. T3: «Creo que Kuhn plantea como discutible el concepto de “la visión...” porque esta acción está involucrada con el concepto de “descubrimiento” y no hace más que confundirnos. “Descubrir” es el simple hecho de ver como individuos algo que antes no veíamos y plantearlo como nuevo. No todos van a lograr ver eso (aquí lo de “acto único”) [sic] entonces se plantea como un descubrimiento para que esa visión única y simple sea “masiva” » [Suj.5, transcripción literal. Bastardillas y subrayado nuestro]. 4.1. Tarea 4 Se discutieron los resultados de la Tarea 3 con los estudiantes y se les pidió, dadas las dificultades observadas en las respuestas, que volvieran a responder la misma pregunta (cf. nota 6), pero en el marco de un cuestionario más amplio, cuya pregunta 1 era: «¿Qué significa que un concepto (o el resultado de una acción, o el significado de un hecho, etc.) es discutible?». Como 2.a figuraba la pregunta referida, seguida de la 2.b (ver a continuación). En total eran doce preguntas. Se pidió que las respondieran en forma escrita, voluntaria y domiciliaria. Esta Tarea 4 se realizó sólo con sujetos del segundo grupo. Se entregaron 38 cuestionarios y se devolvieron 5 menos, de modo que N=33. Dada la extensión de la presente comunicación, nos centraremos en la consideración de tres de las doce preguntas. —PREGUNTA 2.b.: ¿Con qué idea es a menudo asimilable el concepto habitual de la visión para Kuhn? La respuesta esperada es que se lo asimila con la idea de descubrimiento. En esta pregunta invertimos el orden de la analogía que hace Kuhn, apuntando a tematizar la reversibilidad de la misma: “descubrir asimilable a -o análogo a- visión” (en K.), “visión asimilable a -o análogo a- descubrir” (acá). -Responden “descubrir”, “descubrimiento”: 12 sujetos (36 %) -Responden de otra manera:

21 sujetos (64 %), 11 de ellos en forma incorrecta, y 10 dejan el ítem en blanco. Ejemplos de respuestas consideradas incorrectas [tanto éstos como todos los ejemplos de respuestas que siguen están literalmente transcritos. Errores ortográficos señalados con *; la puntuación es la original]: -Ej. 1: «Es asimilable con el concepto de ver, como sentido de la visión, otro concepto es el de ver para entender o comprender» (suj.10). [Confunde los dos sentidos principales de “ver” con los dos términos de la analogía de Kuhn.] -Ej. 2: «Es asimilable con ver simplemente» (suj.17). [“Asimilable” no es entendido como analogía entre dos términos] -Ej. 3: «Es a menudo asimilable, con la fundamentación detallada de algo que ha sido corroborado por más de una persona, para presentarse ante un gran grupo de personas» (suj. 30) [¿Se referirá al “descubrimiento” o a la “visión”?] -Ej. 4: «El concepto es asimilable porque la palabra “ver” es *polisémica, por eso se tienen varios significados al mismo tiempo: “ver” con los ojos, “ver” de comprender» (suj.43). [idem Ej.1] —PREGUNTA 3: ¿Qué es lo que Kuhn considera que sería “de manera inevitable, arbitrario”? ¿por qué? Todos los sujetos respondieron correctamente la primera parte de la pregunta: lo que Kuhn considera arbitrario es ponerle fecha al descubrimiento; la diferencia radicó en el tipo de justificación que cada uno dio. Aquí se pueden apreciar ejemplos: -Justificaciones Muy Aceptables (MA) o Aceptables (A): 21 sujetos (70%). -Ej. 5: «Kuhn considera que cualquier intento de ponerle fecha de descubrimiento a un nuevo fenómeno debe ser de manera inevitable, arbitrario, porque el hecho de “descubrir” es un proceso complejo que tiene como objetivo tener conocimiento de ese nuevo fenómeno, y este proceso no comienza ni termina en una fecha exacta» (MA, suj.14) [Basada en razones de Kuhn]. -Ej. 6: «Lo que Kuhn considera que sería “de manera inevitable, arbitrario” es ponerle fecha a un descubrimiento, porque no se sabe con exactitud *cuando se vio o se dieron cuenta que era oxígeno» (A, suj. 22). [En la última frase se coordina la polisemia de “ver” con la extensión en el tiempo que implica, para Kuhn, la arbitrariedad de poner una fecha única]. -Respuestas clasificadas como Insuficientes (Ins): 10 sujetos (30%). -Ej. 7: «Lo que considera de “manera inevitable, arbitrario” es el tema de poner la fecha, puede ser arbitrario, porque queda a voluntad de uno poner la fecha del descubrimiento, o mejor dicho queda a voluntad saber cuándo fue descubierto» (suj.10). [El contexto no ha disipado la ambigüedad en la referencia del término “arbitrario”, para este sujeto y para el siguiente, pues ambos interpretan que la fecha sería un libre arbitrio del descubridor o, quizás, del lector]. -Ej. 8: «Lo que Kuhn considera que sería “de manera inevitable, arbitrario” es cualquier intento de ponerle fecha a los descubrimientos porque el individuo siente la necesidad de ponerle fecha a su descubrimiento, para saber cuándo vio tal o cual cosa» (suj.24). —PREGUNTA 7: ¿“Por eso suponemos con tanta facilidad que el descubrir, como el ver o el tocar, debe ser atribuible de manera inequívoca a un individuo y a un momento dado en el tiempo”, dice Kuhn en el texto citado (busque la frase allí). ¿Está él de acuerdo con esa fácil suposición? Elija una opción de las siguientes y complete por qué la elige: a)-Sí, yo creo que él está de acuerdo con esa suposición porque... b)-No, yo creo que él no está de acuerdo con esa suposición porque... [correcta] c)-Según el texto no se puede saber si él está o no de acuerdo con esa suposición pues.. —Elijan la opción “b” (él no está de acuerdo): 22 sujetos, 67%. Ejs. de justificaciones: Ej. 10: «no, porque dice después que la última atribución es siempre imposible (se refiere a que el descubrir sea atribuido de manera inequívoca a un momento en el tiempo)[sic paréntesis]» (suj.17). [Justifica con razones de Kuhn] -Ej. 11: «no, porque el descubrimiento es un suceso complejo que involucra reconocimiento de que “algo existe”

como de “qué es”» (suj.30). [Ídem. Ej. 10]. —Elijan la opción “a” (él sí está de acuerdo): 5 sujetos, 15%. Ejs. de justificaciones: -Ej. 12: «sí, porque la palabra “suponemos” (que se encuentra al comienzo de la oración) nos da a entender que Kuhn comprende porque [¿o “por qué”?] le atribuimos diferentes significados al concepto de descubrimiento» (suj.5). [El término “suponemos” desorienta en cuanto a la ubicación del argumentador, a este sujeto y al suj. del Ej.15] -Ej. 13: «sí, porque después lo explica más detalladamente y podemos darnos cuenta que es una suposición que *el apoya, y luego lo afirma con la frase final subrayada» (suj.30). -Ej. 14: «sí, porque él mismo lo dice» (suj.27). [Ejs. 13 y 14 coinciden en no dar razones] —Elijan la opción “c” (no se sabe): 4 sujetos, 12%. Ejs. de justificaciones: -Ej. 15: «no se sabe, porque no da su propia opinión, sino que se incluye en ese “suponemos”, ya que al parecer, todo implica que se lo supone de esa manera» (suj.1). -Ej. 16: «no se sabe, porque *el solo muestra las dos posibilidades sobre el “posible descubrimiento del oxígeno”» (suj.30). [Parece atribuir “no se sabe” a “una fecha cierta”] —Respuestas en blanco: 2 sujetos, 6%.

5. Comprender una contraargumentación

La contraargumentación es la neutralización de las opiniones del oponente. Implica anticipar las objeciones de quienes sostienen puntos de vista distintos, y refutarlas o negociar con ellas, como hace Kuhn en el texto: “Aunque sea indudablemente correcta, la frase...”, a continuación explica qué es lo que no acepta él, de lo implicado en esa frase. La contraargumentación incluye el uso de recursos lingüísticos (p.ej., conectores concesivos) y recursos retóricos (como la analogía) que no siempre son bien comprendidos por los ingresantes a la universidad (Raventos 2012). Como en las tareas anteriores, también se discutieron con los estudiantes las respuestas al cuestionario. Dado que muchos sujetos, en sus respuestas, adjudicaban a Kuhn razones opuestas a las que él expresa, volvimos sobre un párrafo ya analizado, pero para abordarlo desde otro punto de vista: queríamos indagar si quedaba claro qué sostenía y qué no sostenía Kuhn en su argumentación, según el texto. 5.1. Tarea 5: Con los objetivos señalados, se pidió a estudiantes del mismo grupo que realizó la Tarea 4 (N=38) que respondieran, en clase, en forma conjunta pero con respuesta individual, a la siguiente pregunta de opción múltiple: —¿Señale cuál es la opción correcta (sólo una), que describe lo que afirma Kuhn: «Aunque sea indudablemente correcta, la frase: “El oxígeno fue descubierto”, induce a error, debido a que sugiere que el descubrir algo es un acto único y simple, asimilable a nuestro concepto habitual de la visión (y tan discutible como él)». Opciones: -a-para él, nuestro concepto habitual de la visión no admite discusión. -b-para él, el descubrir algo es un acto único y simple, que ocurre una sola vez en una fecha determinada. -c-para él, la frase: “El oxígeno fue descubierto” es incorrecta. -d-todas las anteriores afirmaciones son correctas para él -e-ninguna de las anteriores es correcta para él [respuesta esperada] El párrafo seleccionado contiene varios de los núcleos de la argumentación: a) la concepción habitual de descubrir (como un acto único y con fecha determinada) b) su comparación con el concepto habitual de la visión, c) la discusión que Kuhn plantea con ambas concepciones (discutibles para él), aceptando para el caso del descubrimiento (por ejemplo, del oxígeno) que, si bien es cierto que algo fue descubierto en algún período temporal (por eso la frase citada es correcta), resulta arbitrario el establecimiento de una fecha y de un individuo puntual (pues, para él, los descubrimientos científicos implican varios momentos a lo largo de un proceso). A la vez, el párrafo escogido nos permitiría detectar si era comprendido por los estudiantes el giro de contraargumentación implicado en el

comienzo de la frase con el conector concesivo “aunque”. Los resultados obtenidos fueron: —Eligen opción “c” (opción incorrecta): 22 sujetos, 58% —Eligen opción “e” (opción correcta): 14 sujetos, 37% —Otras opciones: 1 opción “b” y 1 opción “d”: 2 sujetos, 5% Es decir: 6 de cada 10 sujetos (más de 6 si consideramos las “otras opciones”) interpretan que Kuhn dice algo que no dice. Luego de recogidas las hojas con las elecciones marcadas, se planteó la discusión grupal acerca de la respuesta correcta, analizando una por una las opciones. Cuando se señaló que Kuhn dice explícitamente que considera correcta a la frase citada, la reacción de la mayor parte de los estudiantes no se hizo esperar, alegando razones como las siguientes: -¡Pero si él dice que es un error! -¡Él no está de acuerdo con eso, para él es incorrecta! -...Si dice que induce a error no puede ser correcta... Confrontados una vez más al texto (donde dice «Aunque sea indudablemente correcta...»), algunos de los comentarios fueron: “es confuso, no se entiende eso”, “no está claro lo que él piensa”, “sí, pero él más adelante dice que no está bien...” Estos comentarios mayoritarios dejaban en evidencia que no se tomaba en cuenta el giro retórico del autor (conceder para marcar diferencias). Sólo después de varios ejemplos de contraargumentaciones similares, donde se utilizaba el conector “aunque”, se pudo llegar a un consenso.

6. Reflexiones finales

La serie de tareas realizadas por los estudiantes, en las cuales el resultado de cada una de ellas potenciaba el desempeño en la siguiente a través de la discusión y la reflexión sobre lo realizado, nos permitieron detectar, por lo menos, las siguientes dificultades para comprender este texto argumentativo: 1)-Dificultad para reconocer las diferentes voces de un texto polifónico y para identificar las diferentes funciones de las comillas (Tarea 1). En este último aspecto, resultó alentador el uso adecuado de la información ortográfica que se les brindó, observable en los diferentes escritos realizados a posteriori (cf. Ejs transcriptos). 2)-Dificultad para trasladar la polisemia de un término (p.ej., ver/visión), cuyo sentidos resultaron problemático de discernir para cada sujeto (Tarea 2), a la discusión sobre otra concepción donde se lo incluye. Por ejemplo, explicar por qué, para Kuhn, es discutible la concepción habitual de “la visión como un acto único y simple” (Tarea 3), dado que el autor presenta esta discusión en forma paralela con su análisis de la concepción habitual de “descubrir” (cf. sección 4, Ej.T3). 3)-Dificultad para seguir al autor en su analogía: si una concepción es comparable a otra, es lícito trasladar la discusión de una a otra: del “descubrir” a la “visión”, y viceversa, es decir, en forma reversible. Pero, como la psicología genética lo demuestra, la reversibilidad no es un logro fácil ni rápido: en la Tarea 4, pregunta 2.b., sólo 3 de cada 10 sujetos responden que la concepción sobre la “visión” es asimilable a la de “descubrir”. 4)-Dificultad para reconocer algunos recursos lingüísticos incluidos en una contraargumentación, tales como el uso retórico de la primera persona del plural en “suponemos”, que, para algunos sujetos, incluye al autor automáticamente entre los sostenedores de esa idea (Ejs.12 y 15), o el uso de conectores concesivos (Tarea 5). 5)-Dificultad para aceptar posiciones argumentativas matizadas, es decir, no extremas: o bien es A o bien es no A, típicas de una lógica binaria. Si el autor considera arbitrario colocar una fecha única en el tiempo (7 de cada 10 lo reconoce en la Tarea 4, preg. 3), y el autor no coincide con la “fácil suposición” de adjudicar un descubridor y una fecha exacta (6 de cada 10 lo reconocen, Tarea 4, preg.7), entonces se da por hecho que el autor cree que es incorrecto decir «El oxígeno fue descubierto» (6 de cada 10 lo afirma, Tarea 5, opción “c”). Esta afirmación, consecuente-

mente, estaría llevando a decir que el autor sostiene que el oxígeno no fue descubierto (estableciendo una consecuencia del tipo: “si no tiene una fecha, no fue descubierto”). Por eso, muchos estudiantes defienden la creencia de que es necesario poner una fecha a un descubrimiento (Ejs.7 y 8). 6)-Dificultades epistemológicas. En la última creencia mencionada, los estudiantes coinciden con la epistemología del sentido común, reflejada en multitud de textos y publicaciones, que en general adjudica una fecha y un descubridor para cada descubrimiento. Ello aumenta la dificultad para comprender la argumentación, ciertamente compleja, de un autor como Kuhn, que no coincide con tal postura. Pero es a estas dificultades que se enfrentan y se seguirán enfrentando los estudiantes que ingresan a la universidad, a lo largo de su trayecto de formación. En esa tarea merecen ser guiados y apoyados por sus formadores.

NOTAS

- (1) Ubacyt 01/W014 : “Léxico y gramática: una perspectiva teórico-aplicada y su extensión a otras áreas”. Directora: Dra. Mabel Giammatteo.
- (2) Alumnos del CBC, UBA, quienes comenzaban a cursar la asignatura Introducción al Pensamiento Científico. Las tareas desarrolladas como parte de la investigación se integraron en la ejercitación académica tendiente a facilitar la comprensión del pensamiento del autor analizado, Thomas Kuhn.
- (3) El texto fue preparado ad hoc por mí y se presentó sin mención de autor. Al no figurar un nombre de autor, todas las preguntas se referían al Autor en forma genérica. Esta circunstancia se aclaraba en el propio cuestionario (cf. Raventos, 2013).
- (4) La mayor dificultad encontrada fue que 1 de cada 2 sujetos no tomaba conciencia de que cada texto citado tiene un “citante” diferente del “citado”. Los resultados publicados fueron reconfirmados, en líneas generales, con un segundo grupo de 44 estudiantes ingresantes en la universidad, pertenecientes a otra cohorte.
- (5) Ver Raventos, M.: Acerca de la comprensión de la polisemia del verbo ver, en esta misma publicación.
- (6) Se preguntaba: «¿Por qué le parece a Ud. que Kuhn considera que el concepto habitual de “la visión como un acto único y simple” es un concepto discutible?»

BIBLIOGRAFIA

- Abd Al-Aziz, A. (2008): “Un enfoque semántico-conceptual sobre la ambigüedad polisémica en El otro, de Borges”, en Revista de Investigación Lingüística, N° 11 (2008); pp. 309-337. Universidad de Murcia.
- Raventos, M. (2012): “Desempeño argumentativo de estudiantes que inician la universidad”. En Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Fac. de Psicología, UBA, T.1, pp. 344-348.
- Raventos, M. (2013): “Comillas y marcas gráficas en la detección de las diferentes voces de un texto argumentativo”. En Memorias del V Congreso Internacional de Investigación. Fac. de Psicología, UBA, T.1, pp.349-353.
- Klimovsky, G. (comp.) (2005): Los enigmas del descubrimiento científico. Bs.As. Alianza.
- Núñez, M.D. (1999): La polisemia léxica. Publicaciones de la Universidad de Cádiz
- Valenzuela Miranda, J. (1993): “Homomimia y polisemia: entre la ambigüedad y el juego verbal”. En Didáctica, Lengua y Literatura, N°5. Publicaciones Universidad Complutense de Madrid; pp. 225-240.

ACERCA DE LA COMPRENSIÓN DE LA POLISEMIA DEL VERBO VER

Raventos, Marta Elena
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se analiza el desempeño de un grupo de ingresantes a la universidad (N=40) en dos tareas escritas e individuales, acerca de los sentidos del polisémico verbo *ver*, con el objetivo de facilitar la comprensión de un texto argumentativo de T.Kuhn, donde se relacionaba el “*ver*” con el “*descubrir*”. En la primera tarea, se debía optar entre los sentidos nucleares (“*percibir con los ojos*” y “*percibir con el intelecto*”) en doce frases. Los resultados mostraron una variación de las opciones y sus justificaciones, en función de la ambigüedad léxica de cada frase. En la tarea siguiente, debían responder por qué el autor sostiene que es discutible considerar el “*ver*” como “*un acto único y simple*”. Solo tres de cada diez estudiantes respondieron satisfactoriamente. Después de discutir grupalmente sobre el porqué de las distintas opciones para cada frase, se les pidió una segunda versión de la respuesta a la citada pregunta, lográndose un mejor desempeño para explicar la postura del autor. Se concluye que la doble reflexión léxica (individual y grupal) sobre la complejidad de sentidos del verbo “*ver*” fue condición necesaria para comprender una argumentación compleja, en la cual la polisemia del concepto “*ver*” era una de sus premisas.

Palabras clave

Psicolingüística, Polisemia, Argumentación, Comprensión de la lectura, Escritura

ABSTRACT

ABOUT UNDERSTANDING THE POLYSEMY OF THE VERB “TO SEE”

It is analyzed the performance of students who enter university (N=40) in two written, individual tasks, whose theme was the polysemy of the verb *to see* in Spanish, in order to facilitate the understanding of an argumentative text of T. Kuhn, in which he relates “*see*” with “*discover*”. First, they had to choose between the main senses of the verb (“*to perceive with the eyes*” and “*to perceive with the intellect*”), in twelve sentences. The results showed a variation of the options and their justification, depending on lexical ambiguity of each sentence. Second, they had to answer why the author argues that it is questionable to consider the “*seeing*” as “*a single, simple act.*” Only three out of ten students answered satisfactorily. After a group discussion about the reasons of the various options for each sentence, they were asked to answer again the question; this time a best performance was reached to explain the author’s position.

Key words

Psycholinguistics, Polysemy, Argumentation, Reading comprehension, Writing

1. Introducción

La polisemia es un caso de ambigüedad léxica; hay ambigüedad cuando una palabra tiene más de un significado y el contexto no permite distinguir claramente en cuál de ellos se está usando un término. La ambigüedad léxica se denomina polisemia cuando las posibles interpretaciones, aunque difieran, guardan un “*aire de familia*” que los une en su significado, como ocurre con el verbo *ver* en “*ver un cuadro*” (*percibir con los ojos*) y “*ver por qué algo es muy difícil*” (*percibir una relación, comprender con el intelecto*) (1). “*La concepción de la polisemia como un conjunto de relaciones semánticas con ‘aire de familia’ la coloca entre los fenómenos sincrónicos que los hablantes competentes gestionan y que los diccionarios ofrecen dentro de un mismo artículo lexicográfico*” (Battaner y Torner, 2006:204) (2). La polisemia se aprecia, en consecuencia, en los diferentes sentidos o acepciones de un término léxico en una misma entrada de diccionario; el verbo “*ver*”, por ejemplo, presenta 22 acepciones y 25 locuciones diferentes en el Diccionario de la Real Academia (DRAE). “*La multifuncionalidad de los signos lingüísticos, el que la misma forma léxica sirva para diferentes usos y reciba diferentes valores semántico-gramaticales, es un fenómeno del lenguaje natural que permite a los sistemas lingüísticos ser muy potentes y algo más económicos*” (Battaner, 2008pag). Sin embargo, uno de los precios que se paga por esa simplificación de recursos es precisamente la ambigüedad léxica. En el caso de la polisemia, establecer el sentido más adecuado en un contexto lingüístico dado puede presentar problemas cuando se trata de procesar por medios tecnológicos el lenguaje o cuando se intenta codificar claramente las distintas acepciones como herramientas para la traducción de una lengua a otra, porque muchas interpretaciones dependen del contexto extralingüístico (Borges). Por otra parte, como señala Battaner: “*El significado de las voces es fluido, se inclina a un sentido y a otro, se traspasa, se cuele por las rendijas que el contexto ofrece. Esta permeabilidad no solo dificulta los objetivos de la lingüística computacional sino hace difícil e insatisfactoria la descripción semántica, asunto central de la labor lexicográfica*” (op.cit.año:15). El mismo tipo de dificultad es el que enfrentan los lectores nativos de un idioma, cuando el contexto temático o el cotexto (el texto que lo rodea) no les brinda -o el lector no interpreta- suficiente información de la disponible en el texto, como para elegir una u otra interpretación posible.

2. El polisémico verbo *ver*

Ver es el verbo prototípico de la vista, y la vista es uno de los principales, si no el principal, entre los sentidos que nos conectan con el mundo. No es de extrañar entonces, la extraordinaria polisemia que este verbo tiene, en español y en la mayoría de las lenguas indoeuropeas (Larssen, 2009:4). Los dos significados nucleares o prototípicos de “*ver*” son los que en el DRAE figuran como las dos primeras acepciones: 1-*Percibir por los ojos los objetos mediante la acción de la luz.* 2-*Percibir algo con cualquier sentido o con la inteligencia.* Ambos aluden a la percepción. Larssen clasifica en

varias ramas los sentidos principales del verbo ver. Por un lado, ver denota la percepción pura, directa, no activa (o no agentiva): puedo ver el paisaje, Ana te vio en el auto. Por otro lado, ver puede expresar la percepción activa (agentiva), que a su vez, puede ser directa o indirecta; esta última, la indirecta, es básicamente, la percepción intelectual (comprender -veo que te has aburrido-, reflexionar -estoy viendo cómo sería-, imaginar -veo un gran futuro para él, etc.). La primera, la percepción activa directa, es la que se manifiesta en expresiones como ver la televisión, ver una película (cf. Larssen, op.cit.). Pero, algunos lingüistas que tratan el tema de la polisemia de los verbos de los sentidos, señalan que el otro verbo prototípico de la vista, el verbo mirar, se entrecruza y a veces se opone con los sentidos de ver. Por ejemplo: -“Desde siempre se ha considerado que ver representaría de forma paradigmática, la percepción pura de la visión, mientras que mirar se ocuparía de la percepción visual que entraña una actividad” (Fernández Jaén, 2006:4) -“La percepción de ver siempre es, en un primer momento, una percepción pura, que se sujeta a las características cognitivas de este tipo de percepción (falta de control, etc). Pero si dicha percepción se sostiene mucho en el tiempo, pasa a una segunda fase en la que se convierte en una acción. Por lo tanto, la oposición percepción pura/percepción activa por lo que a la vista se refiere no se expresa en español a través de la pareja ver/mirar, sino que se lexicaliza con tres verbos: primero estaría un ver 1, que expresa la percepción pura, y del que derivaría un ver 2 capaz de expresar una acción visual. Por último estaría mirar, verbo de acción visual mucho más concreta y limitada, ya que, por ejemplo, frente a ver 1 y 2, debe haber menos distancia entre el sujeto receptor y el objeto percibido y dicho objeto debe ser normalmente más tangible que los que pueden acompañar a ver 1 y 2. Por ello, aunque mirar sea un verbo prototípico, estaría, en términos cognitivos, en un rango ligeramente inferior a ver, ya que las percepciones que expresa son más limitadas” (Horno Chéliz, 2002:564). Como se aprecia, las interpretaciones de los distintos sentidos del verbo ver pueden ser discutibles, y, en todo caso, distan de ser simples y unívocas en todos los casos.

3. ¿Cuál es el sentido?

Quisimos averiguar si se reconocían los principales sentidos del verbo ver y en qué medida se tomaba conciencia de que ciertas interpretaciones del concepto “ver” pueden ser discutibles. El objetivo era ver si influía o no en la interpretación que, a continuación, los sujetos realizarían de un pasaje de un texto argumentativo, donde el autor, Thomas Kuhn, alude en forma central a la complejidad del concepto “ver”: «Aunque sea indudablemente correcta la frase: «El oxígeno fue descubierto», induce a error, debido a que sugiere que el descubrir algo es un acto único y simple, asimilable a nuestro concepto habitual de la visión (y tan discutible como él). Por eso suponemos con tanta facilidad que el descubrir, como el ver o el tocar, debe ser atribuible de manera inequívoca a un individuo y a un momento dado en el tiempo». [La estructura de las revoluciones científicas, p.97, Bs. As., FCE, 1982] Thomas Kuhn se refiere aquí a la concepción habitual de “descubrimiento científico”, la cuestiona, y para hacerlo, la “asimila” a la concepción habitual de ver, a la cual califica de tan discutible como la primera. De tal modo que, retóricamente, establece una analogía entre una y otra concepción, por lo cual el carácter discutible de una puede trasladarse a la otra. Básicamente se manifiesta en desacuerdo con la posibilidad de considerar que “el descubrir, como el ver o el tocar, debe ser atribuible de manera inequívoca a un individuo y a un momento dado en el tiempo”. En el texto completo (que los alumnos leyeron), el

autor ejemplifica con el caso del descubrimiento del oxígeno. Tanto descubrir como ver son concebidos por Kuhn, en oposición a la concepción habitual, como procesos complejos y con una cierta extensión temporal. Pero, entender la premisa central de esta argumentación para poder seguir al autor hasta su conclusión, implica tener clara la complejidad que el acto de ver entraña. Esta complejidad se manifiesta en la polisemia del verbo ver, en nuestra lengua y en muchas otras. ¿Muestran los alumnos ingresantes tener clara esta característica del verbo ver? ¿La reconocen en un texto que deben analizar como parte de su preparación académica? 3.1. Tarea 2, primera parte: Para analizar el texto de Kuhn se realizaron una serie de tareas incluidas en el desarrollo temático de la materia en la cual se estudia a este autor, orientadas hacia facilitar la comprensión de su pensamiento (3). En esta comunicación, analizaremos dos de ellas (entre cinco) (4), la segunda y la tercera, específicamente diseñadas para tematizar la polisemia del verbo ver. La Tarea 2, dividida en dos partes, se desarrolló en clase, con dos grupos de alumnos, en total N=66. Con uno de los grupos (N=40) agregamos una pregunta de reflexión que se transcribe más adelante. En ambos casos, se realizó en forma grupal con respuestas escritas individuales. -Consigna escrita: «El verbo “ver” está usado en dos sentidos o con dos significados en las frases 1 a 10. Ellos son: “ver” como el acto de percibir, con los ojos y el nervio óptico, unos estímulos del mundo exterior. Llamaremos a este sentido “P” (de “Percibir”) y “ver” como comprender algo que se ha visto, oído, leído, vivido, etc. Llamaremos a este sentido “C” (de “Comprender”). Le pedimos que coloque una “P” o una “C” sobre los puntos, al final de las frases 1 a 10, de acuerdo a cómo le parezca que está usado el verbo “ver” en cada una». -Análisis de los resultados: A continuación, agregamos las 10 frases entregadas a los sujetos y, al final de cada una, la opción esperada (C o P), y los resultados registrados. De estos últimos sólo consignamos la opción más elegida, pues la otra es deducible. P.ej.: para la frase N°1 resultó que la opción C=96% y la P=4%, pero sólo incluimos la primera. (Porcentajes sobre N=66). [“e”=esperado; negrita=opción registrada y % resultante] Frases 1 a 10: 1-Él no vio la diferencia entre las dos argumentaciones escuchadas en el debate (e: C) (C=96%) 2-Él no vio la diferencia en la forma de los dos esquemas gráficos (e: P) (P=73%) 3-A menudo no vemos cosas que tenemos enfrente de los ojos (e: C o P) (P=59%) 4-Es necesario prestar atención para ver cada detalle del plano y no perdernos. (e: P) (P=66%) 5-¿Cómo no ver que hay mala intención en sus palabras? (e: C) (C=79%) 6-Por fin Sofía pudo ver que Félix no era sincero con ella. (e: C) (C=84%) 7-Los científicos finalmente vieron esos resultados como altamente positivos. (e: C) (C=71%) 8-Los científicos vieron restos de un polvo extraño que analizaron cuidadosamente (e: P) (P=91%) 9-Mientras Juan veía claramente un círculo en la figura, yo veía un óvalo con la misma claridad (e: P) (P=94%) 10-El testigo está seguro de que vio entrar en la casa al acusado a las 22 hs., pero está comprobado que a esa hora este hombre estaba detenido en el puesto policial (e: P) (P=78%) Como se puede apreciar en los resultados de las diez frases, en la totalidad de los casos el porcentaje mayor de elecciones coincidió con lo esperado al planificar la tarea. Implícito está en el significado polisémico de ver que en todas las frases hay algún grado de ambigüedad para interpretarlas. Pero no es el mismo grado de ambigüedad el que se aprecia, por ejemplo, en la frase 1 o en la 3. Por lo mismo, los porcentajes de coincidencia son mucho mayores en la 1 que en la 3, donde se dan los más bajos porcentajes de unanimidad entre los sujetos. Se esperaba que esta última, la 3, fuera la frase que provocara mayor cantidad de dudas (por eso colocamos C o P esperado), y así fue. -Pregunta adicional (sólo para

un grupo, N=40): ¿Cuál/es de la/s frase/s le resultó/resultaron más difícil de clasificar? ¿Por qué? Cada sujeto podía señalar más de una, y, en promedio, se señalaron dos. Las frases más señaladas fueron: ?la 3, señalada por 14 sujetos (35%), ?la 10, señalada por 9 sujetos (23%), ?la 7, señalada por 7 sujetos (18%). Frase 3: ¿Qué razones aducen los sujetos para dudar? [Transcripción literal, con puntuación original y errores ortográficos señalados con*]. -Ej.1: «La 3, ya que uno puede estar buscando algo y no verlo con los ojos o *sino en el sentido como lo dice “El principito” que lo esencial es invisible a los ojos, es decir, que solo se puede ver con el corazón entonces uno puede tenerlo enfrente y no verlo de esa manera» [suj.6. Optó por clasificar como P]. -Ej.2: «La 3 ya que puede *con- considerarse como “conocimiento” pero luego cuando uno lo lee detenidamente se da cuenta que es una frase utilizada de manera irónica y el contenido o significado del verbo cambia completamente» [suj.24. Optó por P]. -Ej.3: «porque resulta engañoso el sentido que se le da a esa palabra» [suj.33. Optó por C] -Ej.4: «porque hace referencia al órgano encargado de “ver”, pero pareciera que pretende aludir a la capacidad de entender o comprender» [suj.34. Optó por C]. ?Más llamativo fue que algunos sujetos encontraran dificultoso desentrañar el sentido de ver en las frases 7 y 10, pues en ellas el cotexto brinda bastante información. Frase 7: ¿Qué razones aducen los sujetos para dudar? -Ej.5: « [...] porque se puede tomar también como algo que se puede percibir con los ojos y comprobar si los resultados son positivos» (suj.29. Optó por C) -Ej.6: « [...] porque los resultados pueden ser escritos, pruebas que ellos mismos ven con sus ojos, como puede ser usada en el segundo sentido» (suj.38. Optó por C) -Ej.7: « [...] porque habla de haber visto pero a la vez no se sabe si realmente lo vieron» (suj.46. Optó por C) Frase 10: ¿Qué razones aducen los sujetos para dudar? -Ej.8: « [...] ya que *el *esta percibiendo algo que *vió, pero también lo vivió en el momento» (suj.7. Optó por P) -Ej.9: « [...] porque no aclara con exactitud si lo vio con los ojos o escuchó, [o] sintió que el acusado estaba [sic] en la casa» (suj.27. Optó por C) Frase 4: presentó dificultades para el 15%. Una interesante explicación de por qué: -Ej.10: « porque habla de “ver” un plano (con los ojos) pero luego menciona las palabras “para no perdernos” lo que quiere decir que se intenta comprender lo que se ve» (suj.11. Optó por C) 3.2.Tarea 2, segunda parte (con los mismos sujetos, continuación de T.2, primera parte) Consigna y Frases: Le pedimos que lea las frases 11 y 12 y luego responda por escrito las preguntas correspondientes a cada una: Frase11-A pesar de que había varias decenas de personas en la playa mirando hacia el mar, nadie vio al hombre que pedía auxilio, salvo el bañero, quien vio exactamente el momento en que aquél levantaba los brazos, corrió a ayudarlo y, finalmente, lo salvó. Frase12-El Lic. Martínez vio, a través del microscopio, unos filamentos que corroboraban exactamente su hipótesis; pero, antes de publicar los resultados, prefirió que otros dos compañeros vieran la misma muestra en el microscopio para saber si ellos también veían lo mismo. Preguntas: Frase 11: ¿Por qué si todos en la playa estaban en condiciones de ver (con los ojos) al hombre que pedía auxilio, sólo el bañero lo vio? Frase 12: ¿Por qué el Lic. Martínez, que está seguro de haber visto (con los ojos) unos determinados filamentos, quiere que otros los miren para saber si ven lo mismo que él? -Análisis de los resultados (N=66) ?Las respuestas a la frase 11, bañero, se pueden agrupar en cuatro categorías: 1) él vio y los otros no, porque él está atento -alerta, él observa detenidamente, etc.-: 36%; 2) él vio y los otros no, porque es su trabajo -obligación, función, etc.-: 32%; 3) él vio y los otros no, porque él comprendió -se dio cuenta-: 15%; 4) él vio y los otros no, porque él está entrenado para ver eso; porque está ubicado en un lugar más alto: 11%. ?Las

respuestas a la frase 12, científico, se pueden agrupar en dos categorías: 1) él consulta a sus colegas para estar seguro de que los otros ven/comprenden lo mismo que él -para tener otra opinión, para tener testigos-: 52%; 2) él consulta a sus colegas para estar seguro de lo que él vio/para no equivocarse: 48%. ?En las respuestas a la frase 11, la mitad de los sujetos (o sea, 33) apelan a la oposición que, técnicamente, se denomina percepción pura, no activa (o no agentiva) vs. percepción activa (o agentiva). La primera es atribuida a la gente que está en la playa y la segunda al bañero. ¿Con qué verbos se refieren a cada una? Al bañero (percepción activa) se le atribuye: “ver como comprender”: 9 veces; “ver con atención”: 7 veces; “percibir”: 7 veces; “mirar”: 4 veces; “observar”: 3 veces; “ver”+otros complementos: 3 veces. A la gente que está en la playa (percepción no activa) se le atribuye “mirar” 12 veces; “solo percibir”: 7 veces, y el resto, por la negativa de lo atribuido al bañero, en forma explícita o tácita: “no comprendieron”, “no observaban”, etc. Es decir, lo que Hornos llamaría “ver2”, un ver con atención y acción prolongada (cf. sección 2 de este trabajo) representaría la percepción activa para estos sujetos, mientras “mirar” representaría la percepción pura, no activa en forma mayoritaria. El verbo “percibir” es usado indistintamente para indicar actividad intencional o recepción pasiva, si bien en este último caso es acompañado por la restricción “solo percibir”. 3.3.Tarea 3, primera parte Se realizó en forma escrita, domiciliaria y voluntaria, con el plazo de una semana. Las hojas con la consigna de esta tarea se entregaron el mismo día en que se realizó presencialmente la T. 2. Recién en el momento en que se devolvieron las respuestas de la T.3, se realizó la puesta en común y discusión del análisis de la T.2. -Consigna: « ¿Por qué le parece a Ud. que Kuhn considera que el concepto habitual de “la visión como un acto único y simple” es un concepto discutible? » [La pregunta estaba escrita con los mismos resaltados en negrita y cursiva que aquí] -Análisis de los resultados sobre un total de N=47 (la diferencia entre el total de los sujetos que realizó la tarea 2 y los de la tarea 3 se debe a que 19 sujetos no devolvieron la hoja de respuestas de la segunda de ellas). La primera característica detectada en las respuestas fue la falta de atinencia de las mismas, es decir, la respuesta no contestaba la pregunta formulada (ver ejemplos más adelante). Dividimos las respuestas en las siguientes categorías, en relación con la pertinencia o no de las mismas: A)-Responden sobre lo preguntado: 19 sujetos, 40% B)-Respuestas inatinentes: 28 sujetos, 60% -Ejemplos de respuestas “A” [transcripción literal, con puntuación original y errores ortográficos señalados con*]: -Ej.1: «Me parece que el autor considera que es discutible porque la palabra “ver” tanto como la palabra “descubrir” adquiere más de un significado, dependiendo del transcurso de la oración, pero en algunos casos, se confunde el sentido de la palabra, ya que puede referirse a ambos casos, y en esos momentos llega a convertirse en un concepto discutible» (suj.1). -Ej.2: «En mi criterio el autor quiere que no veamos a la visión como algo único y simple ya que eso sólo se limita a ver como percepción y sin tener en cuenta la visión como comprensión» (suj.6) -Ej.3: «Yo creo que el autor considera discutible el concepto de “la visión...” porque dicho concepto puede llegar a abarcar más de un significado o interpretación, dependiendo del contexto en el que se encuentre. Por lo tanto, es mucho más complejo de lo que se cree popularmente. Podemos estar hablando de “visión” como el acto de ver con los ojos o de comprender» (suj.28) En el grupo “B” encontramos, entre otros tipos, respuestas sobre por qué, para Kuhn, es discutible el concepto “descubrimiento científico” (y no la visión) como un acto único y simple (15 sujetos, 32%): -Ej.4: « [...] es discutible ya que para alguien que tiene la

oportunidad de ver algo “nuevo”, cree que descubrió ese “algo” *por que cree que es el primero en verlo. Pero en otro contexto otra persona lo pudo descubrir primero» (suj.19) ?Dentro de su respuesta sobre descubrimiento, tres sujetos incluyen opiniones sobre la visión, pero que son exactamente opuestas a lo que sostiene el autor: -Ej.5: « [...] es discutible ya que el descubrir como el ver o el tocar debe ser atribuible irremediamente a un individuo y a un momento dado en el tiempo [...]» (suj.2b) -Ej.6: « [...] porque no hay manera de comprobar lo que un sujeto individual *vé (o no), ya que es un acto único» (suj.33) -Ej.7: «Creo que Kuhn plantea como discutible el concepto de “la visión...” porque esta acción está involucrada con el concepto de “descubrimiento” y no hace más que confundirnos. “Descubrir” es el simple hecho de ver como individuos algo que antes no veíamos y plantearlo como nuevo. No todos van a lograr ver eso (aquí lo de “acto único”) [sic] entonces se plantea como un descubrimiento para que esa visión única y simple sea “masiva”» (suj.5). [Bastardillas nuestras] 3.4.Tarea 3, segunda parte Luego de la discusión grupal sobre las interpretaciones de las doce frases de la T.2, se pidió a todos los sujetos que respondieran nuevamente a la pregunta que estamos analizando, pero dentro de un cuestionario más amplio (ver Raventos, nota 3). Se trató de una nueva tarea escrita domiciliaria, voluntaria y con el plazo de una semana. Se entregaron 40 hojas y se recibieron de vuelta 35. La mayoría de los estudiantes incluidos en la categoría de respuestas “B” mejoraron sensiblemente su desempeño. ?Segunda versión de tres de los sujetos antes mencionados: -Suj.del Ej.2: « [...] es discutible debido a que al verbo ver podemos diferenciarlo en ver cuando percibimos algo con la vista, como cuando vemos una silla, o un sillón, y también tenemos al verbo ver desde la comprensión/concepción, esto significa cuando no solo vemos con los ojos sino que entendemos lo que estamos viendo ya sea una acción o un hecho. Por ejemplo: ver la diferencia entre una opinión u otra» (suj.6) -Suj.del Ej.4: « [...] es un concepto discutible porque el verbo “ver” tiene dos significados observar y entender, y se pueden confundir» (suj.19) -Suj.del Ej.7: « [...] es discutible porque la palabra “ver” no es utilizada siempre como acción de ver con los ojos, sino que se la utiliza como si fuese sinónimo de comprender, de razonar. En realidad, tiene una connotación que va mucho más allá del sentido biológico de ver con el ojo.» (suj.5).

4. Conclusiones finales

Los resultados de la Tarea 2 muestran que la tematización de los sentidos nucleares del verbo ver y la obligación de optar entre ellos, incentivó la atención y la reflexión sobre matices y connotaciones posibles, incluso más allá de las interpretaciones razonables (cf. 3.1, ejs. 5 a 10). Sin embargo, las dudas que se les plantearon a la hora de optar no se tradujeron en opciones concretas dispares, pues los porcentajes mayoritarios coincidieron con aquellos esperados para las interpretaciones de frases corrientes con el verbo ver (cf. 3.1, Frases 1-10). En frases más elaboradas (cf.3.2), las explicaciones se basaron en discriminar más sutilmente el sentido del verbo, otorgándole carácter de percepción activa, prolongada en el tiempo, con atención, a la visión del bañero cuando éste “ve” el mar vs. la manera en que lo hace la gente que está en la playa -cuya percepción sería pura, no activa- (Frase 11). Por otro lado (Frase 12), el científico que ve unos filamentos en el microscopio y quiere que sus colegas “vean” también, lo hace porque no está seguro de lo que vio, porque quiere saber si otros colegas ven lo mismo, “para comprobar que sus sentidos no lo engañaban respecto de lo que él quería ver” (suj.19), “porque tal vez su implicación personal le impida ver claramente” (suj.34), etc. Todas estas fueron

razones expresadas por los estudiantes, por escrito. Sin embargo, esta reflexión individual resultó necesaria pero no suficiente para que todos respondieran por qué Kuhn considera que es discutible considerar “la visión como un acto único y simple” (cf. 3.3). Solo 4 de cada 10 lo hicieron. Para responder la pregunta era menester, además, comprender los dos términos de la analogía planteada por Kuhn: tener en claro por qué es discutible el concepto habitual de la visión para él y por qué, también para él, el concepto de descubrimiento científico está lejos de ser un acto único y simple. De lo contrario, las dos visiones se solapaban, interfiriendo en la comprensión de la argumentación y provocando respuestas sobre una cuando se preguntaba por la otra. Era necesario seguir al autor en sus giros argumentativos sin perder de vista lo ya comprendido sobre los diferentes sentidos de ver. Conservar la “visión panorámica”. Ocurría casi como cuando un niño que está aprendiendo a leer descifra trabajosamente letra por letra una palabra y, al llegar al final, no puede reconstruir lo que ha “leído” como un término con sentido. Sucedió con esta relación descubrimiento-visión lo que una alumna describe como “no hace más que confundirnos” (cf.3.3, Ej.7). Solo después de discutir grupalmente sobre los sentidos de ver que ellos mismos habían expresado (diríamos, siguiendo a Piaget, después de reflexionar sobre la propia reflexión), en una segunda versión escrita de la respuesta, se mejoró notablemente el desempeño de la mayoría de los estudiantes, tanto de los que habían dado respuestas inadecuadas, como de aquellos que ya habían contestado satisfactoriamente (cf.3.4).

NOTAS

- (1) Cuando las posibles interpretaciones de un término pertenecen a distintos ámbitos, la ambigüedad léxica se denomina homonimia (como ocurre con cabo, “accidente geográfico”, y cabo, “jerarquía militar”).
- (2) La polisemia se origina en la extensión semántica o conceptual del significado de un término fuera de su alcance primitivo. La metáfora y la metonimia constituyen el principal mecanismo de extensión del significado.
- (3) Ver Raventos, M.: Dificultades para la comprensión de una argumentación con conceptos polisémicos, en esta misma publicación.
- (4) En el marco del programa Ubacyt 01/W014 : “Léxico y gramática: una perspectiva teórico-aplicada y su extensión a otras áreas”. Directora: Dra. Mabel Giammatteo.

BIBLIOGRAFIA

- Abd Al-Aziz, A. (2008): “Un enfoque semántico-conceptual sobre la ambigüedad polisémicas en El otro, de Borges”, en Revista de Investigación Lingüística, nº 11 (2008); pp. 309-337. Universidad de Murcia.
- Battaner, P., Torner, S. (2006): “La polisemia verbal que muestra la lexicografía”. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispana. Alicante, pp. 204-216
- Battaner, P. (2008): “El fenómeno de la polisemia en la lexicografía actual: otra perspectiva”. Revista de Lexicografía, XIV, pp. 7- 25
- Fernández Jaén, J. (2006): “Verbos de percepción sensorial en español: una clasificación cognitiva”, Interlingüística, 16, pp.1-14
- Horno Chéliz, M.C. (2002): “Aspecto léxico y verbos de percepción: a propósito de ver y mirar”. R. M Castañer (ed). Archivo de filología aragonesa, LIX, Zaragoza; pp. 555-575.
- Larsson, C. (2009): «No veo lo que dices». De la percepción visual directa a la percepción intelectual indirecta”. Tesis. Universidad de Gotemburgo. Depto. de Lengua y Literatura Españolas.

SER ACOSADO Y ACOSAR COMO PREDICTORES DEL AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES

Resett, Santiago; Oñate, María Emilia
Universidad Católica Argentina. Sede Paraná. Argentina

RESUMEN

El acoso escolar en la adolescencia es un factor de riesgo para el ajuste psicosocial de víctimas y agresores. Sin embargo, existen pocos estudios empíricos a este respecto en la Argentina. Un aspecto relevante de la salud mental es el autoconcepto. Así la presente investigación tenía como objetivo explorar las distintas formas de ser acosado y acosar y determinar si estos predecían diferentes dominios del autoconcepto. Para ello se aplicó el Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas de Olweus y el Perfil de Autopercepción de Harter a una muestra intencional de 240 adolescentes de la ciudad de Paraná, Entre Ríos que cursaban la escuela media. Los resultados mostraron que las formas de ser acosado y acosar predominantes fueron la utilización de sobrenombres y burlas sobre el aspecto físico. Se detectó que tanto el ser acosado y el acosar predecían percibirse negativamente en la capacidad para caerle bien a las personas y las habilidades para hacer amigos; el ser acosado se asociaba con estar más disconforme con la apariencia física, mientras que el agredir se relacionaba con evaluar peor el buen comportamiento y percibir un mayor atractivo amoroso. En las conclusiones se analizan estos hallazgos; además, se brindan sugerencias para futuros estudios.

Palabras clave

Ser acosado, Acosar, Autoconcepto, Adolescencia

ABSTRACT

BEING BULLIED, BEING BULLY AND SELF-CONCEPT IN ADOLESCENCE
Bullying is a major risk factor for psychosocial adjustment of both victims and perpetrators. However, there are few empirical studies in this subject in Argentina. An important aspect of mental health is self-concept, that is, how people assess their competence in different areas of your life. Thus, the purpose of the present investigation was to assess bullying (victimization and aggression) and its association with self-concept in adolescents from high schools. A convenience sample of 240 middle school students from the city of Paraná, Entre Ríos, completed the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire and the Harter Self-Perception Profile for Adolescents. The results showed that victimization predicted lower school competence, social acceptance, and intimate friendship. Aggression predicted worse social acceptance, behavioral conduct, and better romantic appeal. In the conclusions we discuss these findings and their implications, also suggestions for future studies are provided

Key words

Victimization, Aggression, Self-Concept, Adolescence

Introducción

El ser víctima del acoso escolar (bullying en idioma inglés) como el ser agresor son importantes factores de riesgo para el desarrollo psicosocial de los niños y adolescentes (Nansel, Craig, Overbeck, Saluja y Ruan, 2004; Olweus, 1993). Hablamos de acoso escolar cuando un alumno es expuesto repetidamente a acciones negativas por parte de otro estudiante o por parte de un grupo y, generalmente, el sujeto que es agredido tiene menos fuerza, es más débil que el agresor. En lo referente a las víctimas del acoso, está sólidamente establecido que sufren de mayores problemas emocionales, como depresión, ansiedad, baja autoestima, presentan más somatización y muestran una peor actitud hacia la escuela (peores calificaciones, mayor ausentismo, etc.) (Olweus, 1993). En lo concerniente a los perpetradores del acoso escolar, es sabido que los alumnos agresores presentan un peor rendimiento escolar (Nansel, Overbeck, Pilla, Ruan, Simons-Martin y Scheidt, 2001) y un patrón de problemas de conductas: conducta antisocial, consumo de sustancias tóxicas, etc. (Olweus, 1993). Los agresores, a diferencia de los que se creía, no tienen una peor autoestima global ni una imagen más negativa en comparación con los grupos neutrales (Juvonen, Graham y Schuster, 2003).

Un aspecto vital para la salud mental de los individuos son las creencias y representaciones que tienen del sí mismo. Si bien dicho tema es crucial a lo largo de todo el ciclo vital, cómo el individuo se percibe a sí mismo adquiere relevancia en la adolescencia debido a los importantes cambios que se producen en dicha etapa y a que el individuo tiene ahora una mayor capacidad de percibirlos (Steinberg, 1999, citado en Facio, Resett, Mistrorigo y Micocci, 2006). Harter (1999) señala que el autoconcepto se refiere a la autoevaluación en distintos dominios, tales como moralidad, sentido del humor, competencia escolar, apariencia física, etc. Las autopercepciones en las diferentes dimensiones del autoconcepto ayudan a entender el comportamiento de los sujetos y tienen importantes funciones: organizacionales (proveer expectativas y guías, por ejemplo), motivacionales (brindar energías para alcanzar metas escogidas, etc.) y protectoras (maximizar el placer y minimizar el sufrimiento) (Harter, 1999).

Es sabido que el sí mismo puede ser afectado por ser víctima de la violencia o el abuso o, incluso, que el percibirse como incompetente o poco capaz en la adolescencia predice un mayor rechazo por parte de los pares (Harter, 2006). En lo referente al autoconcepto y victimización, las víctimas del acoso escolar presentan una visión más negativa en diferentes aspectos de sus vidas (Card, Isaacs y Hodges, 2007). Así está bien establecido que aquellos alumnos víctimas del bullying se evalúan como menos competentes socialmente (Boulton y Underwood, 1992; Nansel y otros, 2001), por ejemplo, menos habilidosos para caerle bien a los demás, con menor capacidad para hacer amigos y conservarlos, etc. Además, creen tener una menor competencia para el rendimiento escolar y pueden percibirse menos atractivos físicamente y con menor capacidad atlética (Andreou, 2001).

En lo referente a la asociación entre perpetrar el bullying y el auto-concepto en la adolescencia, la evidencia no es tan consistente, por ejemplo Webster y Kirkpatrick (2006) no hallaron asociación entre la agresividad y una percepción más negativa en distintas dimensiones del autoconcepto. Sin embargo, algunos estudios han hallado relación entre ser agresor y un peor autoconcepto social (Werner y Crick, 2004) y escolar (Donnelland, Trzesniewski, Robbins, Moffitt y Caspi, 2005). Una menor competencia social percibida, de este modo, se ha visto reflejada a partir de medidas sociométricas, las cuales indican que los alumnos agresores son rechazados por los demás (Werner y Crick, 2004). Que algunos estudios indiquen que los agresores percibían una menor competencia escolar, puede deberse al hecho de que los agresores presentan un peor rendimiento académico como parte de su patrón de problemas de conducta (Nansel y otros, 2001).

En la Argentina también la temática del acoso escolar ha despertado un profundo interés, pero existen pocos estudios empíricos que hayan estudiado este fenómeno, menos aún con instrumentos como el cuestionario de Olweus para medir el bullying. Asimismo, escasamente se ha estudiado el acoso y la autopercepción de los alumnos víctimas y agresores en nuestro país. Estudiar cómo se perciben los adolescentes que están involucrados en el acoso es fundamental para estudiar el proceso de por qué algunos alumnos son victimizados y otros son perpetradores de esta agresión, como también lo es para planificar, en parte, futuras intervenciones para reducir esta problemática. De este modo, este estudio contribuirá a examinar la relación entre el ser víctima y el ser agresor, y el autoconcepto.

OBJETIVOS:

- Explorar los porcentajes de las distintas formas de ser acosado y acosar.
- Determinar si los índices de ser acosado y acosar son predictores significativos del autoconcepto.

METODOLOGÍA:

Muestra:

Se constituyó una muestra de conveniencia de 240 adolescentes de dos escuelas medias de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. El 29% asistía a primero; el 22%, a segundo; el 22%, a tercero; el 14%, a cuarto y el 13%, a quinto. La media de edad era de 14,3 años ($s=1,5$), con las edades fluctuando de 11 a 17. El 41% era del sexo masculino. El 99% tenía a su madre viva y el 96%, a su padre. El 92% tenía al menos un hermano.

Instrumentos:

Los instrumentos utilizados en la recolección de datos fueron:

- *Cuestionario estructurado para recabar datos sociodemográficos:* sexo, edad, cantidad de hermanos, nivel de estudios de los padres, etc.

- *Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas de Olweus (1996).* Consiste en 38 preguntas para medir distintos aspectos del agredir o ser agredido durante los últimos meses. Evalúa la frecuencia y duración del acoso; los tipos de acoso (física, verbal, indirecta, sexual); lugares donde ocurre la agresión (en el aula, en el patio escolar, en el camino a la escuela); la cantidad, el sexo y el grado al que concurren los alumnos que llevan adelante la intimidación; actitudes a favor o en contra de la agresión y las reacciones de la comunidad escolar (docentes, pares, padres) frente a ella.

Para medir la frecuencia del acoso escolar, el cuestionario emplea las siguientes alternativas de respuesta: "nunca", "una o dos veces", "dos o tres veces al mes", "más o menos una vez por semana"

y "varias veces por semana". Las respuestas se puntúan desde 0 ("Nunca") a 4 ("Varias veces por semana").

Olweus señala que para que un sujeto se considere agredido o agresor debe responder que esto ha sucedido al menos dos o tres veces al mes. Está empíricamente demostrado que este punto de corte diferencia claramente a víctimas y agresores de los grupos no involucrados. Asimismo, dicha frecuencia se asocia con los problemas emocionales -depresión, baja autoestima, etc.- y de conducta -conducta antisocial, agresividad, etc.- (Solberg y Olweus, 2003).

Las virtudes psicométricas del Cuestionario Olweus han sido sólidamente comprobadas en muestras de 5000 o más sujetos. En estudios conducidos en diversos países, demostró alta consistencia interna con alfas de Cronbach de alrededor de 0,90, tanto para la escala de victimizar como para la de ser victimizado (Olweus, 2013). En nuestro medio, Resett (2011) encontró alfas de Cronbach de más de 0,80 en ambas escalas en la adaptación argentina de dicho instrumento. En el presente estudio sólo se usaran las dos preguntas globales de identificación de víctimas y agresores. Esta investigación empleó la adaptación argentina que hizo Resett (2011).

- *Perfil de Autopercepción de Harter para Adolescentes (1988).* Consiste de 45 ítems que evalúan ocho dimensiones del autoconcepto (aparición física, atractivo amoroso, aceptación social, amistad íntima, buen comportamiento, competencia escolar, laboral y deportiva) y autoestima global. En el presente estudio no se trabajó con la escala de autoestima global. Cada escala está compuesta por cinco ítems de cuatro alternativas; puntajes más altos indican una percepción más positiva. La autora del test diseñó un formato original de respuesta que solicita optar primero entre la afirmación de la derecha y la de la izquierda (por ejemplo, ¿se considera inteligente o no?) y luego decidir cuál nivel de intensidad (¿se ve muy o sólo bastante inteligente?) refleja mejor cómo se percibe. Intentaba, así, legitimar ambas opciones y mejorar el problema de la tendencia a producir respuestas socialmente deseables de escalas anteriores del autoconcepto.

Al ser estudiadas sus virtudes psicométricas en distintas muestras argentinas, demostró una confiabilidad interna adecuada (Facio, Resett, Braude y Benedetto, 2006). En el presente estudio las alfas de Cronbach fluctuaban entre 0,59 y 0,75.

Procedimiento:

Primero se contactó a los directores de las escuelas y se solicitó su autorización para recabar los datos. Una vez obtenida la misma, se explicó a los alumnos los propósitos de la investigación y se les aseguró la confidencialidad y el anonimato. La recolección de datos se llevó a cabo en la escuela en las horas que los directores destinaron a este fin.

Análisis de datos:

Se empleó el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 17 para calcular estadísticos descriptivos e inferenciales.

RESULTADOS:

En lo referente al primer objetivo -explorar los porcentajes de las distintas formas de ser acosado y acosar- un 44% decía nunca haber sido acosado; un 38%, una o dos veces en el mes; un 6%, dos o tres veces; un 5%, más de una vez por semana y un 7%, varias veces por semana. Los porcentajes para acosar eran: 60%, 32%, 5%, 1% y 2%.

En la *tabla N°1* se muestran los porcentajes de las diferentes formas de ser acosado y acosar teniendo en cuenta el criterio de Olweus de sufrirlo o realizarlo al menos 2 ó 3 veces al mes.

Formas	Ser acosado	No ser acosado	Acosar	No acosar
Sobrenombres	14%	86%	10%	90%
Exclusión	5%	95%	3%	97%
Golpes, empujones	2%	98%	2%	98%
Mentiras	11%	89%	2%	98%
Sacar, romper cosas	6%	94%	1%	99%
Amenazas	1%	99%	2%	98%
Burlas sobre aspecto físico	8%	92%	5%	95%
Burlas sexuales	7%	93%	2%	98%
SMS o con Internet (cyberbullying)	2%	98%	1%	99%
N = 240				

Tabla 1: Porcentajes de las distintas formas de ser acosado y acosar.

Al promediar las distintas formas de ser acosado, se halló un 1,67 (S = 3,90). El índice para acosar fue 3,27 (S = 5,37).

Si bien no era un objetivo de este trabajo, con respecto al autoconcepto, los puntajes más altos se obtuvieron en los dominios: aceptación social y amistad íntima. En cambio el que tenía el puntaje más bajo fue competencia escolar (ver tabla N°2).

Dominios	Medias	Desvíos típicos
Competencia escolar	2,42	0,61
Competencia deportiva	2,46	0,73
Aceptación social	2,84	0,63
Apariencia física	2,55	0,78
Competencia laboral	2,53	0,60
Amistad íntima	2,84	0,73
Buen comportamiento	2,74	0,61
Atractivo amoroso	2,50	0,60
N = 240		

Tabla 2: Medias y desvíos típicos en distintos dominios del autoconcepto.

Con relación al segundo objetivo -determinar si los índices de ser acosado y acosar son predictores significativos del autoconcepto- se llevaron a cabo regresiones lineales múltiples en las cuales se predecía primero cada dominio del autoconcepto a partir de los índices de ser acosado y, luego, el mismo procedimiento se realizaba para acosar. En la tabla N° 3 se puede observar los resultados de las distintas ecuaciones de predicción:

Dominios	Ser acosado	Acosar
Competencia escolar	ns	ns
Competencia deportiva	ns	ns
Aceptación social	R ² = 8%*** β -0,28 t -4,58	R ² = 2%** β -0,16 t -2,56
Apariencia física	R ² = 2%□ β -0,12 t -1,85	ns
Competencia laboral	ns	ns
Amistad íntima	R ² = 4%*** β -0,20 t -3,15	R ² = 4%** β -0,15 t -2,28
Buen comportamiento	ns	R ² = 5%*** β -0,23 t -3,63
Atractivo amoroso	ns	R ² = 2%** β 0,13 t 2,03

*** p < 0,0001 ** p < 0,01 □ p < 0,07 ns: no significativo

Tabla N° 3: Predicción de distintos dominios del autoconcepto a partir de índices de ser acosado y acosar.

DISCUSIÓN

En el presente estudio se exploraron los porcentajes de las formas de ser acosado y acosar. Los resultados indicaron que las formas de ser acosado predominantes fueron la utilización de sobrenombres, decir mentiras y burlas sobre el aspecto físico; también cuando se preguntó por el llevar a cabo el acosar el decir sobrenombres y las burlas eran la más frecuente. Esto coincide con numerosos estudios extranjeros (Berthold y Hoover, 2000; Fonzi, Genta, Menesini, Bacchini, Bonino y Costabile, 1999; Rigby y Slee, 1999), como nacionales que emplearon el cuestionario de Olweus (por ejemplo, Resett, 2011). Otros tipos de agresión, como la física o el amenazar -las cuales se consideran como las más graves- no eran tan frecuentes, como indican numerosos estudios extranjeros (del Barrio y otros, 2008; Defensor del Pueblo, 2000). Al igual que en otros estudios recientes (Olweus, 2012; Resett, 2011), el cyberbullying mostraba niveles bajos.

Cuando se trató de determinar si los índices de ser acosado y acosar eran predictores del autoconcepto, se observó que el ser acosado predecía aceptación social, amistad íntima y apariencia física, mientras que el acosar predecía aceptación social, amistad íntima, buen comportamiento y atractivo amoroso. Que ambos grupos se evalúen peor en los dominios sociales (amistad, y aceptación de los otros) no es llamativo, ya que ambos presentan dificultades -aunque por distintos motivos- en las relaciones con los pares.

Que las víctimas del bullying se evaluaran peor en el área social es un hallazgo también detectado por investigaciones extranjeras (Donnelland y otros, 2005; Werner y Crick, 2004). Diversas investigaciones señalan que las víctimas tienen menos amigos, son más rechazados, son muy tímidos en las relaciones y presentan déficits en sus habilidades sociales; todo esto suele llevarlos al aislamiento social y a ser poco populares (Nansel y otros, 2001; Olweus, 1993). Ser impopular, sin embargo, es tanto un antecedente como una consecuencia del ser agredido (Card y otros, 2007). Los alumnos con pocos amigos y que se perciben como inseguros son un blanco más fácil del acoso; a su vez, la victimización disminuye la deseabilidad social por parte de los pares a lo largo del tiempo. Tampoco es llamativo que se perciban menos atractivos en su

aparición física, lo cual también se ha detectado en otros estudios (por ejemplo, Andreou, 2001). Como se señaló, las víctimas tienen una imagen negativa de sí, por ejemplo, presentan baja autoestima y mayores niveles de autoestima que los alumnos no acosados o que los agresores.

Por otra parte, los alumnos agresores percibían más negativamente su aceptación social, su capacidad para hacer amigos y la adecuación de su comportamiento. Si bien los agresores pueden tener amigos o compañeros que los secundan en la agresión -muchos de ellos también con problemas de conducta- suelen ser rechazados por el grupo de pares debido a su mala conducta, agresión y dominancia (Olweus, 1993). Se ha comprobado que presentan relaciones más conflictivas con los pares, ostentan menor empatía y son más agresivos tanto con pares como con adultos (Nansel y otros, 2004; Olweus, 1993). Estos factores explicarían, en parte, por qué se perciben menos competentes en las relaciones con los pares. Se sabe los agresores provienen de hogares más conflictivos y con mayores niveles de agresión marital y parental (Farrington, 1993). Que estos alumnos evaluaran su conducta como más incorrecta puede deberse no sólo al hecho de que acosen, sino también a otros problemas de conductas (Juvonen y otros, 2003), como conducta antisocial, consumo de sustancias tóxicas, precocidad sexual, etc. Jessor y Jessor (1997) postularon en su teoría de los problemas de conducta que dichos problemas tienden a co-ocurrir en determinados sujetos con personalidad desviada. Incluso es posible que muchos adultos -como docentes, directivos y padres- les señalen muchas veces que su comportamiento es poco correcto o, en ocasiones, perciban los consecuencias negativas de su comportamiento desviado. El bullying es uno de los predictores más significativos de conducta criminal adulta (Olweus, 2011). En un estudio longitudinal, Olweus (2011) halló que un 55 % los alumnos perpetradores del bullying a los 16 años, ocho años después, tenían una condena criminal y un 36% de los acosadores, al menos tres condenas.

Que los agresores se evalúen mejor en su capacidad amorosa puede explicarse, en parte, por su patrón de problemas de conducta -precocidad en las relaciones románticas- como por el hecho de que los agresores no tienen una imagen negativa de sí, por ejemplo, no tienen niveles bajos de autoestima o depresión (Olweus, 1993). En lo referente a las limitaciones del presente trabajo, es de importancia resaltar la naturaleza correlacional y transversal del mismo. Por ende, no puede afirmarse qué es causa y qué es consecuencia del acoso escolar. Futuros estudios longitudinales deberían examinar las variables estudiadas a lo largo del tiempo para poder establecer la dirección de la causalidad y la permanencia o no de los efectos. Una segunda limitación es el carácter intencional y el tamaño de la muestra estudiada. Una muestra representativa permitiría una mayor generalización de los resultados obtenidos. Una tercera limitación es haber empleado solamente medidas de autoinforme para recolectar los datos, lo cual aumenta artificialmente las asociaciones entre las variables. Por esto se sugiere la utilización en futuros estudios de otras fuentes de información para medir el ser acosado y acosar.

A pesar de dichas limitaciones, estos datos revisten una gran importancia debido al acotado estudio empírico de la temática del bullying en la Argentina, principalmente en una temática actual y de relevante interés psicosocial.

BIBLIOGRAFIA

- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behavior in confliction peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Berthold, K. A. y Hoover, J. H. (2000). Correlates of Bullying and Victimization among Intermediate Students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78.
- Boulton, M. y Underwood, K. (1992) Bully/Victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology* 62, 73-87.
- Card, N. A., Isaacs, J. y Hodges, E. (2007). Correlates of school victimization: Recommendations for prevention and intervention. En J. E. Zins, M. J. Elias y C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 339-366). Nueva York: Haworth Press.
- Defensor del Pueblo (2000). Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Ministerio del Interior.
- Del Barrio, C., Martín, E., Moreno, I., Gutiérrez, H., Barrio, A. y De Dios, M. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- Donnelland, M.B., Trzesniewski, K.H., Robins, R.W., Moffitt, T.E. y Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior and delinquency. *Psychology Science*, 16, 328-335.
- Facio, A., Resett, S., Braude, M. y Benedetto, N. (2006). El Perfil de Auto percepción de Harter en adolescentes de Paraná, Buenos Aires y Río Gallegos. *Revista Investigaciones en Psicología del Instituto de Investigaciones de la UBA*, 11(3), 7-25.
- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C. y Micocci, F. (2006). Adolescentes argentinos. Cómo piensan y sienten. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.), *Crime and justice* (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago.
- Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costabile, A. (1999). Italy. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Nueva York: Routledge.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the Self*. Nueva York: Guilford Press.
- Harter, S. (2006). Self-processes and developmental psychopathology. En D. - Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory & Method* (Vol. 1 pp. 370-418). Hoboken, NJ: Wiley.
- Jessor, R. y Jessor, S. (1997). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Nueva York: Academic Press.
- Juvonen, J., Graham, S. y Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Nansel, T., Craig, W., Overbeck, M., Saluja, G. y Ruan, W. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviours and psychosocial adjustment. *Pediatric and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.
- Nansel, T., Overbeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Martin, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Noruega: HEMIL, Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (2011). *Bullying at school and later criminality: Findings from*

three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11(2), 151-156.

Olweus, D. (2012). Invited expert discussion paper: Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5): 520- 538.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, (9): 751-780.

Resett, S. (2011). Aplicación del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 13 (7), 27-44.

Rigby, K. y Slee, P. (1999). Australia. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Nueva York: Routledge.

Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 2, 239-268.

Webster, G. y Kirkpatrick, L. (2006). Behavioral and self-reported aggression as a function of domain-specific self-esteem. *Aggressive Behavior*, 32, 17-27.

Werner, N. y Crick, N. (2004). Maladaptive Peer Relationships and the Development of Relational and Physical Aggression During Middle Childhood. *Social Development*, 13, 495-514.

LEER Y ESCRIBIR PARA APRENDER EN LA ESCUELA SECUNDARIA. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Roni, Carolina; Carlino, Paula

Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

RESUMEN

Esta ponencia aporta una revisión bibliográfica en torno a leer y escribir para aprender en las asignaturas del nivel secundario. Presentamos en primer lugar trabajos que han historizado los programas de investigación y las prácticas educativas publicadas. Estos trabajos dan luz sobre los principios pedagógicos fundacionales y las configuraciones que las propuestas de leer y escribir para aprender han ido adoptando. En segundo lugar, examinamos algunas revisiones que dan cuenta de las controversias y debates. Por último, relevamos investigaciones que describen situaciones de enseñanza, tanto en el ámbito anglo-norteamericano como en el ámbito nacional. La muestra consiste en publicaciones obtenidas de bases de datos virtuales y hemerotecas, que se destacan por su relevancia sobre el tema de la lectura y escritura para aprender en asignaturas del nivel secundario y superior. Nuestro análisis identifica áreas de estudio predominantes, filiaciones, debates, desarrollo histórico de las líneas de trabajo, y problemas sin resolver en la bibliografía. A través de esta sistematización, procuramos ocupar un área de vacancia en la bibliografía en lengua castellana.

Palabras clave

Educación, Controversia, Literacidad, WAC

ABSTRACT

READING AND WRITING TO LEARN IN HIGH SCHOOL. A LITERATURE REVIEW

This paper contributes a literature review about reading and writing to learn in the subjects at the secondary level. We first present studies that have historicized research programs and documented educational practices. They shed light on the foundational pedagogical principles and the configurations that have adopted in the classroom reading and writing to learn approaches. Secondly, we examine some revisions that reflect the controversies and debates. Finally, we review research which describes teaching situations, both in Anglo-American and Argentine highschools. The sample consists on publications obtained from virtual databases and libraries, relevant to the field of reading and writing to learn in courses of secondary and higher education levels. Our analysis identifies areas of predominant study, affiliations and debates, historical development of the lines of research, and problems that remain unresolved in the literature. This paper provides with an overview of the field, which has not been covered by previous reviews in Spanish.

Key words

Education, Controversy, Literacy, WAC

Introducción

La expresión *leer y escribir para aprender* explicita una intencionalidad educativa para las situaciones de lectura y escritura como herramientas de elaboración epistémica y no sólo como habilidades para extraer o comunicar conocimientos acabados. En este sentido, la planificación del docente de ciertos usos de la lectura y la escritura por parte de los alumnos estaría guiada por la intención educativa de favorecer en ellos mayor actividad cognitiva (Carlino, 2009). De este modo, los alumnos no sólo reciben indicaciones, explicaciones y datos por parte del profesor, sino que pueden ser guiados para discutirlos, relacionarlos, elaborarlos, utilizarlos y así aprenderlos (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010).

En el medio anglosajón se destacan por su consistencia teórica las investigaciones sobre “alfabetizaciones académicas” (Lea y Street, 1998). Asimismo, las propuestas del movimiento pedagógico “escribir a través del curriculum” o “WAC” (Bazerman et al, 2005) sobresalen por su desarrollo sostenido desde hace tres décadas. Este último, ha pretendido cambiar las prácticas áulicas en lo referente a la escritura en las distintas materias de la universidad (Carlino, 2005b).

En nuestro país, las situaciones de lectura y escritura con estos fines han sido investigadas con preponderancia en la escuela primaria (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2009; Espinoza et al, 2009) y en el nivel superior (por ejemplo, Carlino, 2005^a; Fernández y Carlino, 2010). En contraste, la escuela secundaria es uno de los niveles educativos menos estudiados (Serra y Landau, 2003). Este trabajo pretende aportar a esta vacancia.

Metodología

La recolección y selección de los artículos se realizó a través de la hemeroteca virtual EBSCOHost, y de una segunda etapa de la localización de autores referentes que brindaron materiales relevantes. La primera etapa de selección se logró a través de búsquedas booleanas con fórmulas complementarias para alcanzar una cobertura representativa de las publicaciones (Cooper, 1988 en Randolph, 2009). Así, se logró una muestra historizante siguiendo la técnica de muestreo de “bola de nieve” (Spelt, E. et al, 2009; Atkinson y Flint, 2001).

Resultados

El presente es un relevamiento de revisiones de bibliografía sobre leer y escribir para aprender. Los mismos se organizan en tres apartados vinculados con: a) la historización y definición de esta área de estudio y práctica pedagógica, b) la identificación de los debates internos y aspectos aún no resueltos desde la bibliografía, y c) la caracterización de las publicaciones y las propuestas de enseñanza que contienen.

En lo que respecta al ámbito anglosajón, la bibliografía relevada como antecedente da cuenta del movimiento pedagógico denominado Escribir a través del Currículum (en adelante WAC). Esta preponderancia se debe a que WAC ha sido y es una línea de investigación y acción pedagógica que ha encarnado casi exclusiva-

mente para esa región las preocupaciones entorno a escribir para aprender y aprender a escribir en las disciplinas, tanto en nivel superior como en nivel medio. Este movimiento, surge hacia finales de los años '60 y principios de los '70 para dar respuesta a los problemas vinculados con el ingreso masivo de las capas medias de la población a la educación media y superior, y la consecuente heterogeneidad de origen sociocultural que se expresaba en las prácticas de lectura y escritura de estos estudiantes. Lo que trajo aparejado un cuestionamiento sobre las posibilidades reales que las instituciones educativas brindaban a los alumnos respecto del acceso y participación en los saberes.

WAC incluye tanto el *escribir para aprender* (*writing to learn*, en adelante WTL) como el aprender a *escribir en las disciplinas* (*writing in the disciplines*, en adelante WID). WTL haría un mayor énfasis en actividades metacognitivas del tipo aprendiendo a aprender a través de la escritura personal o libre sobre los contenidos de enseñanza, mientras que WID se enfoca en la escritura profesional, por ejemplo, en cómo escribe un historiador, un biólogo, etc. Ambos abrevan por un aprendizaje activo. Veamos qué nos aportan las revisiones.

Revisiones con foco en la historia y definición de principios WAC:

Bazerman (et al, 2005) presentan un libro que compendia, a través de la revisión de investigaciones, programas y experiencias, la historia y desarrollo del movimiento pedagógico WAC. Su obra está organizada en tres partes: la primera refiere a los conceptos principales que definen a WAC, su historia y los programas concretados; la segunda sección explica sus líneas teóricas y de investigación con capítulos específicos para WTL y WID; y un tercer y último apartado acerca de las recomendaciones prácticas para la enseñanza según los principios WAC. Otra revisión que amplía la obra de Bazerman y la puntualiza para el nivel secundario, son los trabajos de Lillge (2011a y b). Esta autora retoma y conceptualiza sobre los principales momentos históricos de WAC, y da cuenta de su resonancia en el nivel medio. Ella identifica cuatro grandes momentos históricos en los cuales se van definiendo y ampliando los principios pedagógicos del movimiento.

Ambos autores coinciden en identificar en 1966 el momento de nacimiento de WAC cuando el británico James Britton y sus colaboradores presentan sus trabajos de corte etnográfico como una respuesta original a las dificultades de aprendizaje que estaban evidenciando las nuevas masas de estudiantes en el ingreso al nivel superior. En sus investigaciones señalan que cuando los alumnos pueden hablar y escribir sobre lo que están pensando acerca del contenido que se les enseña tienen mejores oportunidades de reorganizarlo y comprenderlo. A este tipo de escritura, que no se ceñía a ningún género, se la denominó "*expressive writing*", y se la consideró un paso previo y necesario para el desarrollo de la escritura pública (o "*transactional writing*") regulada por las convenciones gramaticales. Bazerman y sus colaboradores explican que hasta la llegada de los trabajos de Britton las investigaciones sobre escritura en la enseñanza eran escasas. La escritura era considerada una habilidad básica, un vehículo de comunicación, y quienes presentaban dificultades se debía a falencias en su instrucción primaria o propia debilidad.

Luego, según estos autores, a mediados de los 70' sucede una segunda oleada de propuestas WAC a raíz los trabajos de Elbow (1973) y Emig (1977). Ambos trabajos señalan que las tareas de escritura en las disciplinas libres de cánones, del tipo "pensar en voz alta", se convierten en oportunidades para la reflexión, la autorregulación y la toma de conciencia acerca de lo que se está aprendiendo. Si bien, varios autores señalan que el vínculo directo entre escritura

y aprendizaje no han sido suficientemente fundamentadas por la empiria, ha logrado inexplicablemente impactar en las prácticas de los docentes (Ackerman, 1993; Bazerman et al, 2005; Lillge, 2011a y b). Según Bazerman et al, en este momento surge WTL como una línea de investigación específica al interior de WAC que remite a la escritura al servicio del aprendizaje en general y para todas las formas disciplinares. WTL se basa en la idea de que el pensamiento y la comprensión de los estudiantes mejoran a través de la escritura. Un tercer momento en el desarrollo de WAC surge en los '80, cuando evoluciona hacia Escribir en las Disciplinas (WID) representado en los trabajos de Bazerman (1988) y Miller (1984), entre otros, sobre los cursos de composición escrita en universidad y la concepción de género como acción social, quienes enfatizaban sobre la inmersión de los estudiantes en la comunidad disciplinar y en el desarrollo de la escritura profesional. Esta tercera línea de investigación, WID, crece en el reconocimiento de que sus prácticas de escritura están estrechamente unidas a las prácticas específicas de pensamiento e indagación disciplinar. Lillge añade que estas propuestas para el nivel medio adoptan el nombre de Escritura en las Áreas de Contenidos (*writing in content areas*), pues en las últimas décadas las asignaturas del nivel secundario se van configurando como espacios curriculares definidos por el conjunto de contenidos a ser enseñados, como un espacio social definido por el tipo de actividades que se proponen, y no por una disciplina.

Lillge puntualiza además que, en los últimos años, el nivel medio está atravesando una cuarta etapa de desarrollo de WAC con motivo del arribo del Common Core State Standards (en adelante CCSS). Los CCSS son una serie de estándares nacionales que apelan a una responsabilidad compartida en la enseñanza de la escritura por los docentes de todas las asignaturas. Esta autora, enuncia que hasta la llegada del CCSS, las preocupaciones en torno a la escritura sólo tenían resonancia en el tramo final del nivel secundario, preparatorio para la universidad. Y considera al presente un momento para superar el collage de propuestas individuales sobre WAC, con excepción de las acciones desarrollada por el National Writing Project (NWP). Tanto Bazerman como Lillge reconocen en el NWP uno de los pocos modelos extensivos de WAC en el secundario, que formó y brindó seguimiento a la tarea docente, al mismo tiempo que evaluó el impacto en los logros académicos de sus estudiantes.

No queremos dejar de mencionar que, si bien el lugar de la lectura es aparentemente marginal, ambos autores consideran que las propuestas de escritura WAC están fuertemente ligadas a la lectura. Estos señalan que muchas de las actividades de escritura demandan prácticas específicas de lectura y viceversa. Especialmente en el nivel medio se adoptaron términos como "lectura en las asignaturas" o "en las áreas de contenido".

Revisiones con foco en la controversia al interior de WAC

McLeod y Maimon (2000), dos de los principales referentes de programas WAC en Norteamérica, publicaron una revisión que tuvo por finalidad refutar el contenido de algunos artículos y reposicionar las bases teóricas e históricas del movimiento, por lo que la consideramos otro de los antecedentes relevantes para nuestro estudio. Allí argumentaron en contra de algunas ideas, a saber: la supuesta focalización de WAC en sus comienzos en los aspectos de la gramática de la escritura; la dicotomía entre WAC y WID y la concentración de WAC en escribir para aprender desatendiendo la especificidad disciplinar; la superioridad de WAC sobre WID dado que este último se habría concentrado en aspectos sobre la correcta gramática de un género; y por último que WAC no habría introducido una verdadera discusión que desafíe el estatus de la departamentalización educativa.

Las autoras recurrieron a diferentes estudios publicados en la historia de WAC para dar cuenta no sólo de la masividad y el impacto del movimiento en cientos de instituciones sino de la diversidad de experiencias desarrolladas, la mayoría de las cuales evidencias ir más allá de la corrección gramatical. Señalaron también que el movimiento WAC introdujo tanto en nivel medio como superior, una crítica a la pedagogía de “depósito” de información, pues retomaron las teorías del aprendizaje de Dewey que proponen un vínculo activo con los contenidos de enseñanza. Lo que animó a poner en el centro de la enseñanza al alumno, en lugar de al docente y su clase magistral monológica. En este sentido, al decir de las autoras, WAC ha subvertido un orden y promovido un profundo cambio de dos maneras: escribiendo para aprender y enseñando a escribir en las disciplinas.

A pesar de los esfuerzos de McLeod y Maimon, son varios los trabajos que claman por mayor definición de los principios teóricos y rigor en la medición de los logros por parte de quienes desarrollan las investigaciones sobre, más puntualmente, WTL. Ackerman (1993) realiza una crítica a la fundamentación empírica sobre la consideración de la escritura como vía inevitable al aprendizaje. Si bien, reconoce en las propuestas pedagógicas de Britton y Emig la integración de todos los tipos de prácticas de escritura -no sólo las canónicas- y el darle voz y lugar a los estudiantes, no valida, basándose en las investigaciones empíricas que referencia, que la escritura sea una herramienta única e inevitable para favorecer aprendizajes. Y agrega que son muchas las condiciones que podrían permitir o no que la escritura en el aula promueva aprendizajes, tales como la organización del tiempo, el contenido a enseñar, el tipo de tarea que se solicita, las circunstancias contextuales, etc. Otro de los trabajos críticos es el realizado por Oscher y Fowler (2004) quienes se propusieron revisar los logros que se le adjudican al movimiento y su viabilidad en las instituciones. Para ello tomaron artículos publicados desde finales de los '60 hasta 2002 provenientes de las principales revistas de investigación. De este modo, alcanzaron un corpus compuesto por 25 estudios naturalistas - de seguimiento de la experiencia de un estudiante o docente-, 22 estudios con grupo control -de experiencias de aula-, 33 ensayos -de quienes trabajan al interior del movimiento y reflexionan al respecto de este -.

Ellos sugieren que las investigaciones no han demostrado suficientemente que los programas de escritura promuevan o mejoren los aprendizajes en las disciplinas y sostienen que las actividades de escritura per se no se vinculan directamente con el aprendizaje. Pero, sí se ha demostrado que ciertos tipos de escritura, cuando se usan bajo determinadas condiciones, pueden ser herramientas intelectuales, entre otras, para mejorar los aprendizajes y que la intervención del docente y de la lectura son indispensables para que los alumnos aprendan. Además, al igual que Ackerman, consideran que la escritura no es diferente en importancia que otras variables que deben ser tenidas en cuenta en la enseñanza, o que otras formas de uso del lenguaje. Ambos trabajos, afirman que los docentes deben preguntarse primero por el tipo de aprendizaje que desean favorecer en sus estudiantes para luego considerar los medios, y no a la inversa.

En el orden de lo institucional, los autores consideran que WAC se enfrenta a los problemas de las tradiciones pedagógicas de la enseñanza expositiva centrada en los contenidos disciplinares y al limitado presupuesto escolar. Pues, no es fácil transmitir esta pedagogía al docente sin que las instituciones deban invertir en formación, tiempo y esfuerzos.

Sobre los programas de investigación, Oschner y Fowler señalan

que las críticas a comienzo de los 90' les han aportado mayor rigor. Investigaciones de corte naturalista, estudios de grupo control y algunas secuencias didácticas son ejemplos de mejores definiciones en los estudios. Sin embargo, los resultados positivos sobre WTL seguirán siendo inconsistentes si se obtienen respecto de la satisfacción de los docentes y estudiantes sobre las experiencias y no del progreso académico individual.

Revisiones con foco en el contenido de las publicaciones sobre WAC

Chris Anson (2010; Anson y Lyles, 2010) realizó una revisión de artículos que comprende los 40 años de historia de WAC. Anson se preguntó cómo cada comunidad disciplinar adoptó y adaptó la pedagogía WAC. Para ello relevó 14 revistas vinculadas a la enseñanza disciplinar de artes y humanidades, ciencias sociales, y ciencias exactas y aplicadas. En el análisis las publicaciones fueron agrupadas en dos etapas: de 1967 a 1986 con 141 artículos y de 1986 a 2006 con 537.

Anson encontró que, para las primeras dos décadas, los artículos pertinentes son un muy pequeño porcentaje de los cientos de páginas publicadas. Si bien, en los primeros 5 años los artículos fueron sólo 7, este número se fue duplicando en cada periodo del mismo rango, hasta alcanzar un total de 75 publicaciones para el tramo 1982 y 1986. Además, pudo apreciar que las experiencias que se publicaron muchas veces se alejaban de los principios fundacionales del movimiento. Algunos autores se concentraron en la mejora de las “habilidades” de escritura de sus estudiantes, partían del diagnóstico acerca de las dificultades de los alumnos para luego describir un método remedial, como por ejemplo un checklist a aplicar sobre el texto escrito. Su foco estaba en las convenciones de los textos disciplinares y en cómo escribir un informe de laboratorio, un ensayo filosófico, etc. La concepción de escritura subyacente, en estos casos, fue la de un producto para ser evaluado. Otros autores concibieron la escritura como un modo para aprender y explorar las ideas. Se concentraron principalmente en la resolución de problemas disciplinares y de escritura, en la escritura libre que expresa las propias reflexiones, y la articulación del nuevo conocimiento a lo ya conocido. El objetivo no fue mejorar la escritura de los estudiantes per se, sino enriquecer su proceso de aprendizaje y razonamiento a través de una serie de problemas que ciertas tareas de escritura proponen, la mayoría de las cuales eran informales y dialógicas. Estas dos tradiciones conviven al interior de WAC e incluso al interior de una misma experiencia o publicación. La primera orientación está más vinculada con el escribir para comunicar, el texto final, las convenciones, los logros en la mejora de habilidades, los géneros disciplinares convencionales, la evaluación final y formal. En cambio la segunda orientación descrita se relaciona con la escritura personal y reflexiva, la preocupación por el proceso de producción de un texto, la flexibilidad en el uso de los géneros y la evaluación informal durante el aprendizaje. Las publicaciones relativas a la primera de las orientaciones cayó precipitadamente a partir de principios de los '80, momento en el cual la segunda comenzó a tener mayor preponderancia, en concordancia con el desarrollo de los trabajos sobre el constructivismo en la enseñanza, el aprendizaje basado en problemas y colaborativo.

Para el segundo período estudiado (1986-2006) el autor, y su colega Lyles, encontraron que el interés por la escritura vinculado al aprendizaje se cuadruplicó en relación con la etapa anterior, así como se multiplicó la presencia de actividades de tipo programáticas en las instituciones sobre WAC. Observaron la presencia de un mayor interés en aspectos como el contexto social de los estu-

diantes y el impacto de la diversidad de origen sociocultural en las instituciones educativas. Del mismo modo, una creciente influencia de la tecnología informática sobre la escritura y el aprendizaje. Sin embargo, las dos orientaciones definidas para analizar el contenido de los artículos de la etapa anterior debieron abandonarse para este corpus dada la complejidad en los énfasis y tendencias. WAC, en este momento, desarrolló su propia terminología y alcanzó sofisticación en sus conceptos centrales. En esta etapa floreció, también, el movimiento WID desde el cual: -se promovió una relación más profunda entre las características epistemológicas de cada campo ("las formas de conocer en cada disciplina") y sus marcas textuales, géneros; - y se cuestionó el concepto de "habilidad" de escritura. Por su parte, también siguió creciendo el interés sobre la escritura personal para facilitar el aprendizaje en las disciplinas, a través de situaciones de escrituras de periódicos de aula, diarios personales y blogs, por ejemplo, y ampliando la diversidad de textos que se proponen producir: autobiografías, diálogos escritos, postales, folletos, etc. Anson y Lyles también sugieren algunos aspectos que aún necesitan ser investigados, como el modo en que la escritura es integrada en cada disciplina, con las orientaciones epistemológicas de cada área de indagación, y las propias tendencias pedagógicas. Nosotros realizamos un trabajo exploratorio en el que se analizaron 28 trabajos publicados entre 2005 y 2009 en revistas electrónicas del medio anglosajón, cuyos resultados presentan ciertas coincidencias a los hallados en Anson (2010). Las propuestas en torno a la lectura y la escritura de las publicaciones presentan ciertas regularidades que hemos categorizado en tres líneas teóricas (Roni, Rosli y Carlino, 2010a). La primera línea, a la que denominamos "Habilidad elemental", asume a la lectura y la escritura como capacidades generales, independientes de los contenidos acerca de los cuales tratan, y cuyo aprendizaje se logra en los niveles básicos de enseñanza. Son consideradas habilidades de decodificación y extracción del significado, y de comunicación de información ya adquirida. La segunda línea la designamos como "Habilidad de complejidad creciente enseñable periféricamente", porque reconoce los desafíos que se presentan al leer y escribir en los distintos niveles educativos, pero propone enseñar estrategias de aprendizaje por fuera de los contenidos específicos de cada materia, tales como: guías de razonamiento, prelectura o predicción/anticipación, identificación de la idea principal del párrafo, etc. También se enseñan aspectos estructurales y generalizables de la escritura académica: cómo se realiza una introducción, una conclusión, un texto descriptivo, uno argumentativo, etc. A diferencia de las dos primeras líneas (habilidades generales), la tercera -"Práctica situada"- las concibe como actividades sociales, en tanto se vinculan con quehaceres propios de ciertas comunidades discursivas, que involucran un proceso interactivo condicionado por el contenido y el contexto en el que se lee o escribe. El trabajo integrado entre determinadas tareas de escritura y contenidos disciplinares puede ser potencialmente epistémico. La lectura incide en la construcción cognoscitiva en la medida en que suele exigir poner en relación fuentes y saberes, y es precedida y proseguida por la escritura. Y la escritura (planificación-textualización-revisión) resulta una herramienta epistémica cuando impulsa procesos psicológicos que permiten elaborar el conocimiento y hacerlo propio.

Para este mismo estudio, y como consecuencia de no encontrar a nivel nacional antecedentes de revisiones sobre leer y escribir para aprender en la escuela secundaria, realizamos un relevamiento de las ponencias de 11 congresos nacionales realizados en el mismo periodo de tiempo, sobre las que conformamos un corpus de 30 publicaciones que remitían a nuestra temática de estudio (Roni,

Rosli y Carlino, 2010b). Observamos que aspectos vinculados con la didáctica y las situaciones de aula, más puntualmente con la lectura y la escritura, tienen casi nula presencia en los foros académicos y educativos para este nivel en nuestro país^{II}. De esta exploración se ha observado que se investiga "la convivencia escolar", "la violencia", "la autoridad" o "las cuestiones de género", pero existe un abordaje escaso de las cuestiones sobre la enseñanza. Y en aquellos ámbitos de estudio donde la enseñanza es la temática convocante la lectura y la escritura se ven relegadas en contraste con propuestas sobre "salidas recreativas", "análisis de películas", "robótica", entre otros. De lo relativo a la temática que delimitamos, se encontraron trabajos que refieren a la enseñanza de aspectos del lenguaje vinculados con prácticas de estudio y con enfoques que no atienden especificidades disciplinares de las asignaturas, próximo a lo que en el estudio anterior denominamos "Habilidad de complejidad creciente enseñable periféricamente". Estas ponencias indagan sobre situaciones en las que ciertos "cuestionarios" o un "plan lector" universal favorecerían "la comprensión lectora" en todas las asignaturas, o bien situaciones de explicación a los alumnos sobre las características de un texto argumentativo que permitiría que escriban mejor en el nivel medio. Consideramos que este tipo de trabajos no tienen en cuenta que a través de la lectura y la escritura se piensa, se dice, se argumenta, se interactúa, siempre en función de un contenido disciplinar particular (Bautier, E.; Bucheton, D., 1997; Schneuwly, 1995).

Cierre

La producción de conocimiento didáctico en lo que respecta a la función epistémica de la lectura y la escritura tiene deudas que saldar. El presente relevamiento bibliográfico no sólo da cuenta de la vacancia relativa a comprender cómo o bajo qué condiciones de enseñanza la lectura y la escritura promueven aprendizajes en las diferentes disciplinas del nivel secundario. Sino, también, resulta un aporte para conocer el estado del conocimiento alcanzado en esta temática, capitalizar las experiencias estudiadas, consolidar los principios educativos que pretende sostener y señalar caminos a seguir en futuras investigaciones: estudios situados en las asignaturas, datos relativos a las situaciones de aula, evidencia empírica sobre la progresión en los aprendizajes, entre otras.

NOTA

[j] De 11 congresos nacionales con 3734 ponencias, sólo 30 de ellas remiten de alguna manera a prácticas de lectura y escritura en el nivel secundario

BIBLIOGRAFIA

- Ackerman, J. (1993). The promise of writing to learn. *Written Communication*, 10; 334
- Anson, C. (2010). The Intradisciplinary Influence of Composition and WAC1967-1986. *The WAC Journal*, 21,5-19.
- Anson, C y Lyles, K. (2010). The Intradisciplinary Influence of Composition and WAC, Part Two: 1986-2006. *The WAC Journal*, 22, 9-19.
- Atkinson, R. y Flint, J. (2001) Accessing Hidden and Hard-to-Reach Populations: Snowball Research Strategies. Issue 33 *Social Research Update*. en <http://sru.soc.surrey.ac.uk/>
- Bautier, E. & Bucheton, D. (1997): Les pratiques socio-langagieres dans la classe de francais? Quels enjeux? Quelles démarches?. *Repères*, 15 (13), 11-26.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bazerman, CH. (1988). Shaping Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science. *WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies*: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/.
- Carlino, P. (2005a). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. *Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR "Avances, nuevos desarrollos e integración regional"*, Tomo I, pp. 181-185, 4-6 de agosto de 2005. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2009) Más allá de lo académico: Desarrollo profesional de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 50: 30-46 Barcelona.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2010). "Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace". *Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, 9-10 de sep de 2010.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford University Press
- Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28 (2), 122-128.
- Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Paidós. Buenos Aires
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿Es diferente leer y escribir en la universidad y en la escuela secundaria? Perspectivas de alumnos y profesores en Ciencias Humanas y Veterinarias". Artículo aceptado para publicar en *Lectura y Vida*, 31(3), *Revista de la International Reading Association*.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, (23)2, 157-172.
- Lerner, D.; Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2009). La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. En: J. A. Castorina y V. Orce (coords.) (2009): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Lillge, D. (2011a). Toward secondary writing instructional models: Identifying and representing teachers' professional learning about secondary disciplinary writing instruction. Unpublished manuscript, Joint Program in English and Education. University of Michigan. Ann Arbor.
- Lillge, D. (2011b). Reconnecting writing across the curriculum with the future of secondary writing instruction. Manuscript submitted for publication.
- Mcleod, S. y Maimon, E. (2000). *WAC Myths and Realities*. *College English*, 62 (5), 573-583.
- Miller, C (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167
- Ochsner, R. y Fowler, J. (2004). Playing Devil's Advocate: Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement. *Review of Educational Research*, 74 (2), 117-140
- Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=13>.
- Roni, C., Rosli, N. y Carlino, P. (2010a). ¿Cómo se lee y se escribe para aprender las asignaturas de la escuela secundaria? Hacia un estado del arte. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 22, 23 y 24 de noviembre, Facultad de Psicología de la UBA.
- Roni, C., Rosli, N. y Carlino, P. (2010b). Leer y escribir en la escuela secundaria. Revisión crítica de bibliografía. Ponencia en las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar", 9 y 10 de septiembre de 2010, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. En: J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*. 47-62. Paris : Nathan.
- Serra, Jc. y Landau, M. (2004). Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas. Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina. (2000-2001). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Unidad de Investigaciones Educativas.

LA ELECCIÓN ACADÉMICA SUBJETIVA: UNA (A)PUESTA ANTICIPATORIA AL FUTURO COMO SIGNIFICANTE VACÍO. LA INTERPELACIÓN DEL MUNDO ADULTO EN LA FUNCIÓN DE TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL Y SUS EFECTOS EN LAS ESTRATEGIAS DE LOS ADOLESCENTES EN RELACIÓN A LAS EL

Rossi, Gloria Diana

Facultad de Psicología, Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Abordaremos los avances del actual proyecto de investigación, desde el paradigma crítico en Orientación Vocacional, acerca de la problemática de las elecciones académicas en tanto apuestas anticipatorias al futuro en relación a la crisis de la función de transmisión intergeneracional y su incidencia en la producción de proyectos identificatorios y estrategias desarrolladas por los adolescentes. Articulado con estas categorías e interrogantes, profundizaremos en algunos de los rasgos de la cultura actual que inciden en las elecciones académicas, a saber: a) la inversión en el vínculo asimétrico entre generaciones, que pone en cuestión la relación tradicional con la autoridad, b) la situación de (des)amparo y orfandad de muchos adolescentes en cuanto a la caducidad de representaciones acuñadas en la sociedad industrial, y la obsolescencia de las referencias y saberes de los adultos. c) la intemperie material y simbólica, producto de la ruptura generacional entre sí, que bloquea la función de transmisión frente a un futuro incierto y un puro presente conjuntamente con la existencia de un déficit de ideales y de interdicciones estructurales que brinden referentes identificatorios que posibiliten la creación de lazos sociales, dejando a los adolescentes expuestos al padecimiento del sinsentido.

Palabras clave

Elección académica, Futuro, Función de transmisión

ABSTRACT

THE SUBJECTIVE ACADEMIC ELECTION - AN ANTICIPATORY FUTURE CHALLENGE AS A SIGNIFICANT SPACE. THE QUESTION OF THE ADULT WORLD IN THE FUNCTION OF INTERGENERATIONAL TRANSMISSION AND THE EFFECT IN THE STRATEGIES OF THE TEENAGERS RELATED TO THE **ACADEMIC ELE**

We will cover the advances on the current research project from the critical paradigm in Vocational Orientation about the difficulties in the academic elections, as well as future anticipatory challenges related to the crisis of the function in intergenerational transmission and its incidence in the production of identifying projects and strategies developed by teenagers. Related to these categories and questions, we will deeply cover some of the characteristics of the current culture that have an impact in the academic elections, for example: a) the investment in the asymmetric relationship between generations, that calls into question the traditional relationship with the authority, b) the situation of abandonment and helplessness of

many teenagers regarding the expiration of the representations coined in the industrial society, and the obsolescence of the references and knowledge of the adults, c) the material and symbolic environment, product of the generational rupture between them, that avoids the transmission function in an uncertain future and a pure present in conjunction with the existence of a deficit of ideals and structural interdictions that provide identifying references which allow the creation of social bonds, leaving the teenagers exposed to the no sense condition.

Key words

Academic election, Future, Function of transmission

Presentación.

El presente Proyecto de Investigación continua en la misma línea de investigación de los Proyectos de Investigación ya finalizados y aprobados, los cuales se encuentran radicados en la Facultad de Psicología de la U. N. R. e integran parte de la Tesis Doctoral en curso.^[1]

Introducción

En la presente investigación, continuamos en la misma línea de investigación, a partir de las ideas centrales producidas en las conclusiones ^[1], poniendo el énfasis en la elucidación en la compleja trama de relación singular - colectivo, de la incidencia que la crisis de la función de transmisión intergeneracional posee en el lazo social entre adultos y adolescentes, y su incidencia en las representaciones sobre los horizontes de futuro, que sobredeterminan las elecciones académicas en los adolescentes, de las diferentes clases sociales.

En el presente proyecto avanzaremos en el desarrollo del orden de determinación socio - económica directa e indirecta a partir de profundizar el análisis del futuro como significante vacío en la disputa por la hegemonía en el campo de lo político y sus efectos en las posibilidades "objetivas" de inserción y ascenso social en los adolescentes y centraremos la profundización del análisis, con respecto al orden de determinación histórica - singular de la elección académica, en cuanto a las representaciones y percepciones subjetivas de horizontes de futuro y su incidencia en la producción de subjetividad adolescente.

Laclau, E. se pregunta acerca de lo que él denomina **significante**

vacío articulándolo con la política, y responde que "... es un significativo al cual no le correspondería ningún significado (...) pero un significativo sin relación con el proceso de significación, no pertenecería en absoluto al orden significativo, sería simplemente una secuencia de sonidos. De modo que si tenemos algo que podemos llamar un significativo vacío, deberemos descubrir (...) de qué modo dentro del proceso mismo de la significación, un vacío - que es inherente al ^[2]acto significativo mismo - puede llegar a ser positivo. Y en ese sentido, el significativo vacío es el significativo de la vacuidad, no es un significante que carezca de la relación con el proceso de significación..." ^[iv].

El relevamiento de diferentes autores provenientes del campo de las Ciencias Sociales y de la Sociología del Trabajo, nos ha permitido analizar respecto del orden de determinación socioeconómica directa e indirecta de la elección académica, que en las condiciones actuales, al romperse la linealidad en la proyección de vida futura en los jóvenes, tal como se desarrollada en la Modernidad, se da una doble crisis, a saber: a) crisis de normatividad y b) crisis de previsibilidad, lo cual produce una crisis en el campo de las anticipaciones subjetivas.

Estas últimas crisis son centrales para pensar nada menos que la tramitación de la elección en la cual se pone en juego de parte del consultante un trabajo de anticipación respecto de su futura identidad laboral y por ende de sus posibilidades de inserción y ascenso social.

En la actualidad, la organización característica de la sociedad industrial, basada en la esfera del trabajo, de la protección social, y del trayecto de vida se desarticula. Aparecen en consecuencia, tanto una nueva flexibilidad temporal como una discordancia de los tiempos de vida. Esta evolución se advierte principalmente en los tiempos del trabajo, ligados al retroceso del sistema fordista de producción y al surgimiento de una sociedad de la información, de las redes y del conocimiento. En primer lugar, la carrera se ha fragmentado, la vida en el trabajo y el trayecto profesional son cada vez menos unidimensionales y continuos y la arquitectura de la protección social basada en una distribución tripartita de las edades y los tiempos sociales a lo largo del ciclo de vida está quebrada.

Este proceso de crisis se da a nivel de las relaciones intergeneracionales (en los procesos de filiación) y a nivel macrosocial, en la compleja relación del Estado, la sociedad Civil y el mercado. Los procesos y dinámicas de la profunda mutación histórica en el campo de la cultura han erosionado las instituciones familiares y sociales que históricamente se constituían en anclajes fundamentales, en el proceso de transmisión intergeneracional.

La pérdida de referencias fundamentales en el proceso de socialización secundaria, en la adolescencia que implica el pasaje de la escena familiar al campo de lo social, genera una crisis en la función de transmisión intergeneracional, en cuanto a la (im)posibilidad de donar a las nuevas generaciones de recursos y posibilidades que permitan el despliegue de estrategias para afrontar la producción de un proyecto identificatorio.

En todo proceso de elección académica, se juega en el sujeto, la puesta en acto, por vía de los procesos identificatorios singulares, la tramitación de la impronta de los universos simbólicos paterno y materno, en relación a los procesos, fantasías, fracasos, detenciones, etc. atravesados por las figuras paternas, de elección, los cuales se inscriben en el proceso de transmisión e inscripción filiante en la cadena generacional.

En todo proceso de tramitación de una elección académica, todo sujeto se enfrenta a la encrucijada de los universos simbólicos paternos, sus ideales, sus fantasías, sus valores, prejuicios, etc, que

se instituyen en una fuerte impronta, en términos de los procesos identificatorios, en la constitución de la subjetividad. Estas marcas, que responden a la época, se ponen en juego en el trabajo de filiación, atravesando diferentes generaciones.

Esos otros fundacionales, en el psiquismo subjetivo, han investido sus propios objetos, cuya sombra, marca las investiduras presentes del consultante y devienen, no pocas veces, en conflictos severos ante la toma de decisiones.

Toda elección académica es una apuesta anticipatoria, y la vivencia subjetiva del sujeto, de gratificación en el encuentro con ese objeto que ella implica, y cuyo carácter de satisfacción diferida, implica que el sujeto pueda tolerar la espera y el enigma que ella conlleva, el cual puede confirmar o no cuando efectivamente se enfrente con los obstáculos y dificultades devenidos de su elección.

Según L. Wettengel "... La expectativa de un proyecto a futuro es la dimensión temporal en la que convergen los miembros de generaciones sucesivas que comparten el tiempo de existencia incluyéndolos de modo diferenciado. Los quiebres referenciales importantes dificultan la transmisión de emblemas de una generación a otra, ya sea porque han quedado vacíos de su impronta valorativa o porque sus premisas culturales han entrado en obsolescencia. La falla de estas transmisiones perturba el aspecto organizador que debiera producir. Finalmente la precarización termina expresándose en los vínculos. La ambigüedad que provocan los límites no eficientes o la carencia de ideales como modelos posibles colocan los sujetos en amenaza de confusión y riesgo..." ^[iii].

"... La transmisión familiar organiza prescripciones y proscripciones, distribuye los lugares de cada miembro de la familia, da cuentas de los mitos, los ideales y modula los proyectos de vida. La función identificatoria de la familia propone o impone una imagen de familia inscrita en una historia y marcada por un ideal que opera como identificante. Esto vale tanto en lo sincrónico como en lo diacrónico. Retomar ese discurso pertenece al vínculo familiar y adherir a cierta forma de creencia..." ^[iv].

"... Las transmisiones se articulan principalmente en discursos. Estos toman su valor de significación de acuerdo con un sistema de valores que es instituido en cada momento histórico del colectivo social y transmitido en función instituyente a las generaciones siguientes. Las sucesivas crisis de transformación de los sistemas de valores inherentes a las representaciones sociales están causadas por las diferencias entre las imágenes y valores del pasado y la realidad del presente. Del mismo modo podemos pensar las transformaciones que sufren las transmisiones de una generación a otra. Siempre en sí mismas conflictivas, no necesariamente desembocan en crisis y rupturas. Los procesos identificatorios que resultan de los vínculos entre generaciones reproducen lo semejante, pero también al modo de construir lo diferente..." ^[v].

"... La expectativa de un proyecto a futuro es la dimensión temporal en la que convergen los miembros de generaciones sucesivas que comparten el tiempo de existencia incluyéndolos de modo diferenciado. Los quiebres referenciales importantes dificultan la transmisión de emblemas de una generación a otra, ya sea porque han quedado vaciados de su impronta valorativa o porque sus premisas culturales han entrado en obsolescencia. La falla de estas transmisiones perturba el aspecto organizador que debieran producir. Finalmente la precarización termina expresándose en los vínculos. La ambigüedad que provocan los límites no eficientes o la carencia de ideales como modelos posibles colocan a los sujetos en amenaza de confusión y riesgo..." ^[vi].

Planteo del Problema.

Nos interesa problematizar esa articulación de la percepción subjetiva de los adolescentes respecto de los horizontes de futuro, y los puntos de tensión, por un lado de las demandas de la sociedad de consumo, hacia los adolescentes, que como imperativo categórico imponen al sujeto que la satisfacción debe ser inmediata, frente por otro lado, al trabajo de sublimación que se pone en juego en el caso de la producción de proyectos identificatorios con respecto a una elección académica.

Lo cual entra en conflicto con el trabajo de transmisión cuyos efectos subjetivos son siempre *après - coup*, dado que los saberes que se transmiten en el campo de la lo social, la cultura, educación y lo familiar, y la satisfacción que la oferta educativa genera, tiene la particularidad de ser diferida, lo cual instala una diferencia temporal con respecto a la satisfacción y de que manera podemos pensar esto en relación a una elección académica a futuro que siempre es del orden de la anticipación, y de la cual la satisfacción se va a (re) encontrar el sujeto *après -coup*.

Objetivos Generales.

- Abordar en el orden de determinación directa e indirecta de la elección la incidencia en los adolescentes, en su percepción de horizonte de futuro, de estos nuevos escenarios sociales que en el campo de lo político, apuntan a una recuperación política de la memoria.

- Abordar en el orden de determinación histórico singular de la elección académica, el modo en como se tramitan en el plano de la producción de subjetividad en los adolescentes, las proyecciones y anticipaciones subjetivas en la construcción de un proyecto identificatorio, en los nuevos escenarios políticos y sociales de la Argentina.

- Analizar los puntos de tensión generados en la producción de subjetividad, por las demandas de satisfacción inmediata de la sociedad de consumo y el trabajo que la sublimación implica en la apropiación *après - coup* de la satisfacción diferida en la apuesta anticipatoria de las elecciones académicas.

- Analizar, la incidencia de la interpelación fallida, en el lazo social entre adultos y adolescentes, en relación a la producción de proyectos identificatorios en los adolescentes de las distintas clases sociales.

- Analizar en el orden de determinación socioeconómica directa e indirecta de la elección académica, la inscripción del futuro como *significante vacío* y su incidencia en la producción de estrategias para afrontar la generación de proyectos académicos y/ o laborales en los adolescentes de las clase media - alta; media - media y media - baja.

Objetivos Específicos.

- Aportar a la construcción del corpus de saberes que conforme la fundamentación epistemológica y teórica de un Paradigma Crítico en Orientación Vocacional, que enriquezca las intervenciones desde las Prácticas Profesionales del Psicólogo.

- Transferir la producción teórica de las investigaciones a la Docencia de grado y posgrado de Educación Superior Universitaria que contribuya a la formación profesional de los futuros graduados, en el Area de la Orientación Vocacional.

Fundamentación Teórica.

En el orden de determinación histórico singular, nos interesaría abordar, desde los conceptos fundamentales de P. Aulagnier cómo se tramitan en el plano de la producción de subjetividad en los ado-

lescentes, las anticipaciones que implican una elección con el futuro, con el campo social en tanto *significante vacío*.

En el orden de determinación directa e indirecta de la elección, nos interesaría analizar cómo incide en los adolescentes estos nuevos escenarios sociales que en el campo de lo político, han apuntado a una recuperación política de la memoria en relación a los Derechos Humanos y un escenario, donde el rol del Estado, en el campo de las Políticas Sociales y de educación, recupera algunos derechos del Estado Benefactor, combatiendo la devastación neoliberal de la década de los noventa.

Basándose en el aporte de E. Laclau plantea que "... Una vez que afirmamos que la concepción generalizada sobre el futuro fue y es una construcción particular que se generalizó como universal porque logró ser hegemónica y que establecimos la necesidad de nuevas formas de interpelación como prácticas de constitución de sujetos, estamos en condiciones de afirmar que la noción de futuro es un **significante vacío**. Con el uso de esta categoría hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica en la sociedad (...) esa característica de vacuidad es lo que los hace pasibles de ser articulados a distintas significaciones..."^[vii].

"... Futuro es un *significante vacío* que funcionó como superficie de inscripción de distintas concepciones, modelos de sociedad, nociones sobre la inserción de los jóvenes y la integración de los distintos sectores sociales. También en la actualidad, es esa presunción de que la escuela ya no habilita para el futuro, se reactualizan esas nociones sedimentadas en torno a la noción de futuro. ¿Busca restituir aquella construcción de futuro que acompañó la constitución del Estado - Nación y la lenta expansión del sistema? ¿No resulta una interpelación fallida, esa restitución de la noción de futuro que acompañó a otro modelo social cuando se mira a través de ella a la sociedad y a los jóvenes que hoy son alumnos?..."^[viii].

Estrategia Metodológica.

Continuando con la misma línea de investigación, abordaremos la profundización del análisis de las representaciones de los adolescentes, en base al material empírico recopilado en la muestra relevada el cual posee una magnitud importante y una riqueza cualitativa, lo cual nos posibilitará descifrar la multiplicidad de significaciones y sentidos singulares y colectivos que se intersectan en la producción del proyecto identificatorio de cada joven, en cuanto a las representaciones y percepciones de horizontes de futuro que sobredeterminan las estrategias desplegadas para las elecciones académicas.

El análisis se centra en los discursos como unidad de análisis de los jóvenes de tres centros escolares de gestión pública, que cursan el último año de la escuela media, en la ciudad de Rosario y la unidad de información será el discurso "textual" de cada adolescente, registrado en las entrevistas realizadas, en cada taller realizado en cada escuela y en las respuestas de la encuesta, centrando la profundización del análisis del material discursivo en las representaciones, significados y sentidos de futuro, que orientan las estrategias en la búsqueda de un proyecto identificatorio académico-laboral, en los jóvenes de tres sectores sociales diferenciados en relación al orden de determinación socioeconómico y sociocultural.

La investigación finalizada nos permitió a partir de diferentes instrumentos de recolección de datos, recabar una importante información, sumamente valiosa sobre referentes concretos en los diferentes colectivos seleccionados de adolescentes de tres centros escolares, y dada la magnitud y riqueza del mismo, hemos decidido continuar profundizando su análisis en una estrategia de triangulación cuali - cuantitativa de fuentes y de datos, **que se detallan a continuación:**

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

[i] Informe Final Inédito 2010. Facultad de Psicología. Consejo de Investigaciones. Universidad Nacional de Rosario.

[ii] Laclau, E. Mesa Redonda en la EOL. 22 - 07 - 03. ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? pág. 1.

[iii] Wettengel, L. (2008). *Los senderos de la transmisión*, en *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el Diagnóstico Psicopedagógico* S. Schlemenson (comp) Editorial Paidós. Buenos Aires. Pp. 213.

[iv] Wettengel, L. (2008). *Los senderos de la transmisión*, en *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el Diagnóstico Psicopedagógico* S. Schlemenson (comp) Editorial Paidós. Buenos Aires. Pp. 213.

[v] Wettengel. S. Op. cit. pág. 213.

[vi] Wettengel. S. Op. cit. pág. 213.

[vii] Laclau, E . Op. cit. pag. 11

[viii] Southwell, M. Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Cohorte virtual 2010. P. 12.

BIBLIOGRAFIA

Bleichmar, S. (2009). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*. Editorial Topia. Colección Psicoanálisis, sociedad y cultura. Buenos Aires. 2009

Bleichmar, S. (2009). *Superar la inmediatez. Un modo de pensar nuestro tiempo*. Ediciones del CCC. Buenos Aires.

Wettengel, L. *El concepto de autoridad*. Conferencia dictada el 1 de setiembre 1998. C. E. P. A. Buenos Aires.

Wettengel, L. (2008). *Los senderos de la transmisión en Niños que no aprenden. Actualizaciones en el Diagnóstico Psicopedagógico* S. Schlemenson (comp.) Editorial Paidós. Buenos Aires

LOS TRABAJOS FINALES DE CARRERA Y SUS AUTORES. ESTADO DEL ARTE

Rotstein De Gueller, Berta; Soláns, Ana Paula Elena
Universidad Abierta Interamericana. Argentina

RESUMEN

Avance de investigación no estándar (cualitativa) sobre las Representaciones que tienen los egresados acerca de la propia producción de sus Trabajos Finales de Carrera (TFC) y éstos como producto. El objetivo del trabajo es explorar oportunidades, opciones, dificultades, prácticas pedagógicas y contenidos, buscando coherencias y discrepancias entre ambas unidades de análisis. En esta fase del proceso, el diseño del Objeto de Estudio, se incluyó una categoría no prevista originalmente: la visión de la investigación científica como perspectiva vocacional y profesional asociada al TFC. Se realizaron entrevistas en profundidad que serán analizadas con la Teoría Fundamentada de los Datos. El estudio cuenta con la participación de docentes y tesistas de diferentes carreras y facultades, constituyendo una propuesta transversal y multidisciplinar. Uno de sus propósitos es evidenciar criterios subyacentes en los TFC a fin de unificarlos y/o recomendar modificaciones en los mismos. Otro es formular sugerencias ajustadas a los hallazgos que puedan ser de utilidad para tutores, profesores, docentes de metodología de la investigación, orientadas hacia la adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a fin de colaborar para afrontar el Síndrome Todo Menos Tesis.

Palabras clave

Trabajos Finales de Carrera, Representaciones, Prácticas Pedagógicas, Vocación

ABSTRACT

FINAL COURSE WORK-REPRESENTATION-EDUCATIONAL PRACTICE - VOCATION

Advance of nonstandard research (qualitative) about representations with graduates about their own production of Final Course Work (FCW) and these as product. The aim of the paper is to explore opportunities, choices, challenges, pedagogical practices and content, looking for consistencies and discrepancies between the two units of analysis. In this stage, the design of the Object of Study: a category not originally planned was included: a Vision of scientific research as vocational and professional perspective associated with FCW. In-depth interviews will be analyzed using the Grounded Theory Data. The study counts with the participation of teachers and postgraduate students of different carrers and abilities, forming a cross and multidisciplinary proposal. One of its purposes is to show underlying criteria in order to unify TFC and recommend changes in them. Another is to make suggestions findings that may be useful for tutors, teachers, teachers of research methodology, oriented to the adaptation of teaching and learning to work together to address the All But Thesis

Key words

Final Course Work, Representation, Educational Practice, Vocation

JUSTIFICACIÓN

En Argentina, constituye una preocupación para Centros de Estudio y docentes que sólo el 22% de los ingresantes en Educación Superior alcancen su título (García Fanelli - SITEAL s/f). A esto se suma, que sólo el 14% de los estudiantes universitarios lo obtiene, en la edad prevista (Guadagni, 2011). En coincidencia, la Secretaría de Política Universitarias (2009/2010) indicó que de casi 81.000 alumnos universitarios del país (excluida la UBA) sólo egresaron algo más de 7000. Dentro de este espectro, las carreras de grado y particularmente las Licenciaturas exigen un Trabajo Final de Carrera (Tesis o Tesina), requisito que fija la Ley de Educación Superior (24.521/95), donde se establece como primera finalidad (Art 3) proporcionar formación científica, seguida de la profesional, humanística y técnica. Este fin se reitera en el Art. 4 (Inc. a, Inc c) respecto a los objetivos de formar científicos y desarrollar investigación. Esta cuestión es relevante para los estudiantes (Art 14 Inc b) pero también para los docentes (Art 12 Inc b, Art 63 Inc d, e), Instituciones Universitarias (Art. 28 Inc b, Art 29 Inc e, Art 33) y provincias (Art 21) e inclusive implica al Estado (Art 66).

Para este trabajo, este requisito legal se considera significativo por varios motivos. Uno es que no sólo preocupa el bajo porcentaje de estudiantes que se gradúan, sino cuál es la representación académica situada sobre dicho TFC como producto. El otro es que, a diferencia de la producción de distintos géneros académicos y profesionales (ensayos, monografías, etc.) que pueden desplegarse en muy diversos ámbitos, la investigación científica sólo puede ser desarrollada en Instituciones reguladoras y con profesionales avalados que controlen dicha producción. Esto convierte a la Universidad en un ámbito privilegiado para iniciar a los estudiantes en los procesos de producción del conocimiento científico cuya obligación es la de promoverla dentro del abanico vocacional y profesional de sus estudiantes.

ESTADO DEL ARTE

Los estudios sobre TFC no son numerosos menos aún en las Ciencias Sociales debido a que es una problemática reciente, Carlino (2003). El interés sobre este tema de investigación se torna más relevante cuando se reconoce la existencia de un síndrome denominado "Todo Menos Tesis" (TMT) (Valarino en Gascón, 2008) indica la baja productividad de los TFC en Educación Superior extendida en el mundo occidental. Dentro de los informes científicos analizados, se observa aquellos que indagan a docentes y/o estudiantes (nivel micro) y aquellos que se refieren a los TFC a nivel meso (institucional). A nivel micro, Gascón (2008) señaló la falta de valoración de los motivos por los cuales se debe hacer una Tesis y el alto grado de estrés que esta genera tanto para estudiantes como para docentes. Entre ellos, los estudiantes mencionaron la propia falta de dedicación e interés pero también problemas como los relativos a la selección del tema, redacción, estructuración del proyecto, falta de conocimientos sobre metodología de la investigación, elección y/o falta de tutores o asesores. Arnoux et al (2005) planteo algunas

coincidencias como el esfuerzo personal, la capacidad de trabajo autónomo y sistemático, el dominio de la escritura y del discurso científico, y decisiones de diseño. Agregó además, que las dificultades de los estudiantes residen en la extensión de los trabajos, el vínculo con la bibliografía, la conceptualización e integración de conocimientos. Por otra parte, la atribución de las dificultades a la persona y no a la tarea, dificulta la percepción de los propios avances de los estudiantes.

Con respecto a la pregunta de investigación, Tobar (2006) halló que las estrategias relativas a los componentes metodológicos gozaban de escasa retroalimentación y que no se ajustaban a las necesidades de cada trabajo (preguntas de investigación) de modo que no facilitaba el proceso de resolución de los problemas de investigación implicados en los trabajos de grado y sus autores. Silva Velosa (2012) planteó que los estudiantes presentaban problemas para formular la pregunta, relacionarla con sus intereses y encararla de modo de hacerla viable y pertinente. Entre los aspectos positivos, Carlino (2003c) en coincidencia con Arnoux et al (2005) enunció que la inclusión de los estudiantes en equipos de investigación (referentes, aliento), la dedicación (parcial o total), las becas, las experiencias previas y la dedicación del director favorecían la culminación de los trabajos. Estos equipos implicaron la presencia de especialistas, investigadores y docentes (Loria Castellano, Pérez Cuevas, Márquez Avila (2006). La inclusión en equipos y tratar temas comunes con otros estudiantes también fue destacada por Díaz Vélez et al (2008) y Silva Velosa, (2012). Otros aspectos positivos, se atribuyeron a las trayectorias previas y admisión temprana en las carreras (Hirschorn, 2012), a las capacidades cognitivas previas, la tolerancia de críticas, habilidad de revisión (Ochoa Sierra, 2009) y el nivel académico o de conocimiento (Díaz Vélez et al, 2008).

Algunos pocos estudios exponen en qué impactó este trabajo final de carrera (tesis, tesinas) en las vidas de los estudiantes. Uno de ellos es el de Silva Velosa (2012) que destacó su influencia en la capacidad de redacción clara, coherente y sintética así como la proposición de metas a corto y mediano plazo. Otro, mencionó que "ser tesista" implicaba tanto sufrir la tesis como disfrutarla y desarrollar lazos de compromiso con su elaboración. Gascon (2008) manifestó que con ventajas y desventajas, durante esta tarea, los estudiantes están cambiando sus visiones de mundo. Pasarán de consumir conocimientos (en algunos casos críticos) a argumentar sobre ellos y producir aportes originales. El problema es que esta producción es muy baja, tanto como su publicación.

Con relación al TFC como producto, se destacaron dificultades en el desarrollo de la coherencia interna, falencias en las decisiones, exposición y/o aplicación de los métodos. Para Alvarez Bolado (s/f) los trabajos mostraron problemas de estructura y organización, desequilibrio entre partes, distribución incorrecta de capítulos, carencia de hilo conductor, omisión de partes (como objetivos) y falta de claridad. Asimismo, destacó introducciones incompletas, confusión de actividades o resultados con objetivos, una concentración en aspectos teóricos o técnicos en detrimento de otras fases de investigación. Un punto muy sensible, lo trató el estudio de Salazar Legua (2007) quienes destacaron que los trabajos tenían relevancia social pero no pertinencia social (posibilidad de aplicación).

A nivel meso, Gascón (2008) refirió a la dificultad de las Instituciones para integrar a sus docentes con la investigación, así como falta de definición respecto a las preferencias y temáticas investigativas o líneas de investigación que respondan a las necesidades sociales de las cuales partieron. Además, destacó la baja inversión económica para respaldar investigaciones de título de grado y posgrados en países en vías de desarrollo. Al respecto, Carlino (2003c) declaró la falta

de estructuras de apoyo, barreras institucionales (pautas formales), carencia bibliográfica y de espacios de intercambio y seguimiento. Esta misma autora (2005) expresó que las instituciones en escasa medida se comprometían a guiar a los estudiantes hacia la cultura de la investigación. Sin embargo, en las instituciones en las que se trabaja dentro de equipos de investigación (Arnoux et al, 2005) las mencionadas carencias se transformaron en fortalezas; más notorias cuando acceden a becas completas que facilitaron mantener tanto los tiempos como la publicación de trabajos (Carlino, 2003).

También a nivel meso, se estudió el tema de las publicaciones. Estos trabajos enunciaron la baja productividad y publicación e inclusive una débil proporción de tesis por tutor (Morales, Rincón y Romero, 2005; Agudelo et al, 2003). En cuanto a la baja productividad, coincide con los estudios de Rondan et al (2012) y Loria Castellano, Pérez Cuevas y Márquez Avila (2006) aunque estos últimos destacaron la alta producción de tesis en la facultad en la que se desempeñaron. Dicha baja publicación no solo refiere a los trabajos de los alumnos, sino que también alcanza a los artículos originales de los docentes (Rondan et al, 2013).

CONCLUSIONES SOBRE EL ESTADO DEL ARTE

En cuanto a las unidades de análisis, los estudios se han enfocado en los productores de los TFC (estudiantes) y sus asesores (docentes, tutores, directores, etc.) o en el contenido de los trabajos. Un solo trabajo hallado habló de representaciones. Esto implica una vacancia en la relación a las representaciones de los autores y su relación con el propio trabajo como producto.

Por otra parte, con respecto a los estudiantes, pocos estudios se enfocaron en quienes han atravesado esta fase exitosamente, es decir, aquellos alumnos que presentaron sus trabajos en tiempo y forma y, ninguno mencionó haber seleccionado quienes obtuvieron una calificación destacada. De hecho, se desconoce de estas poblaciones cuáles han sido sus entornos socio-educativos, oportunidades y opciones, fortalezas y dificultades así como el modo en que éstas intervinieron para alcanzar tales logros.

Finalmente, y lo que constituyó una sorpresa, en este momento del avance de investigación, es que ningún estudio hallado hasta el momento, abordó el componente vocacional, es decir la visión de futuro de los estudiantes de grado sobre su trabajo de investigación como un posible campo profesional y laboral. Este punto es crucial, debido a que no se puede elegir aquello que no se comprende o que no se visualiza dentro del abanico de posibilidades, fundamentalmente en quienes están desplegando sus alas en un campo académico dentro de la Educación Superior, con proyección profesional.

CONTEXTO CONCEPTUAL (en desarrollo).

Para Ander Egg (1999) la vocación es la inclinación hacia un tipo de estudios o profesión e inclusive afición o inclinación. Esta implica una selección dentro de un campo limitado de oportunidades por las cuales es posible optar. Las oportunidades dependen del contexto, pero éstas se constituyen en opciones de cuando el estudiante es capaz de captarlas. Para ello, es necesario que se entrenen los funcionamientos que habilitan las posibles elecciones (Nussbaum, 2002). De hecho, en la investigación científica este punto es decisivo.

Pero las elecciones no se desarrollan de modo absolutamente autónomo, sino en combinación con la Visión de Futuro, es decir la biografía anticipada (Levy, 2001), las expectativas y aspiraciones (propias y ajenas), que demarcan un horizonte de posibilidades (Echeverría, 2011). Estas visiones son construcciones que anclan en el pasado y se desarrollan al compás de las acciones del presente cuya proyección se configura en el futuro. Respecto a los trabajos

finales, tesis o tesinas, para Bolívar (2005) constituyen el conjunto de tareas que se desarrollan en virtud de la graduación, pero no se plantean como oportunidad para adquirir destrezas metodológicas para iniciarse y desarrollarse en la investigación científica.

No existe un acuerdo sobre la denominación de los trabajos finales, aunque habitualmente se los llama TFC, Tesis o Tesina. De hecho Iglesias y Resala (2013) reconocieron cuando menos 10 nombres distintos. Lo que si acuerdan estos autores, es que este trabajo constituye un requisito académico para finalizar carreras universitarias, con el que se accede a un título de grado o posgrado. De hecho, se considera que uno de los problemas tiene que ver con la denominación TFC, debido a que denota en sí mismo un cierre de recorrido, una producción final, una síntesis de saberes y competencias con las cuales se obtiene un título (Ibídem). Esto deja de lado, al menos en lo inmediato e hipotéticamente, su visión como una posible apertura vocacional o campo laboral posible dentro del espectro que propone Educación Superior. En este sentido, coincide con la perspectiva etimológica (reduccionista) de la Tesis como disertación con la cual se obtiene un título de grado (Coromines, 2008).

Para este trabajo, se supone que si esta perspectiva se modifica debiese hallarse un concepto que denomine un trabajo cuyo objetivo es la formación de investigadores y/o iniciarse en el proceso de producción de conocimiento científico, necesidad sustentada en la Ley de Educación superior. En tal caso, la propuesta es otra: un punto de partida, el comienzo de un largo recorrido. Este punto implica no solo la existencia de un problema de denominación, sino que arrastra la perspectiva de los estudiantes y que responde a la visión de docentes, tutores y directores de estos trabajos e inclusive del personal rector en las instituciones de Nivel Superior.

Más allá de la discusión sobre la denominación del trabajo y su función dentro del ámbito académico de nivel Superior, es un producto obligatorio desde hace casi de dos décadas en nuestro país y cada vez más extendido. Este producto es el resultado de un largo proceso entre el autor y sus asesores bajo los criterios institucionales en los que su carrera se desenvuelve. Un modo de acceder a dicho proceso de elaboración, es a través de las representaciones sus autores sobre los mismos. Las representaciones son "construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o los sujetos crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica" (Vasilachis, 1997:301). Se configuran en la expresión de lo que las personas comprenden y quieren compartir acerca de lo que les sucedió, asentadas en conceptos sociales situados.

Debido a que las experiencias humanas son cambiantes, "las prácticas sociales son, de algún modo la interface entre circunstancias externas y prescriptores internos de la representación social. Hacen referencia a comportamientos globales que evolucionan para adaptarse a los cambios de circunstancias externas". (Abric, 2001:44) Estas otorgan sentido de familiaridad y rechazan lo que no pueden captar o que resulta desconocido y por ende amenazador (Farr, 1984). Asimismo, enuncian comportamientos esperables y estereotipos adecuados en situaciones y contextos conocidos, acorde al rol y la función de las personas que interactúan.

BIBLIOGRAFIA

Abric, J.C. (2001) Representaciones y prácticas sociales. México DF: Co-yoacán.

Agudelo, D., Bretón, J., Ortiz, G., Poveda, J., Teva, I., Valor, I. y Vico, C. (2003). Análisis de la productividad científica de la Psicología española a través de las tesis doctorales. Recuperado de: <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/8064/7928>.

Álvarez Bolado, C. (2000). El Trabajo fin de Carrera en la EU de informática (UPM): Problemas en la estructura. Recuperado de <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/4/alvarez.pdf>.

Ander Egg E. (1999). Diccionario de pedagogía. 4° Reimp. Buenos Aires: Magisterio.

Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestre, A. (2005) La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. Revista de la Maestría en Salud Pública. Año 3. N° 6.

Bolívar C. R. (2005) Enfoque estratégico en la tutoría de tesis de grado. Recuperado de <http://www.vet.unicen.edu.ar/html/facultad/Tutorias%20y%20Proyectos/2013/Curso%20Tutores%20y%20directores/BIBLIOGRAFIA/SMT.pdf>

Carlino, P. (2003) La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. Comunicación libre en el II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. Universidad Católica de Valparaíso. Chile (5 al 9 de mayo del 2003).

Carlino, P. (2003b) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Buenos Aires 2 al 4 de Mayo 2003. XIII Jornadas Internacionales de Educación.

Carlino, P. (2003c) ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. Comunicación Libre. Actas X Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Agosto

Coromines, J. (2008) Breve diccionario etimológico 14° reimp. Madrid: Gredos.

Días Vélez, C., Manrique González, L., Galán Rodas, E. y Apolaya Segura, M. (2008). Conocimientos, actitudes y prácticas en investigación de los estudiantes de pregrado de facultades de medicina del Perú. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v25n1/a03v25n1.pdf>.

Echeverría, R. (2011). Ontología del Lenguaje. Buenos Aires: Granica.

Farr, R. (1984). Las representaciones Sociales. En Moscovici, S. Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y Problemas Sociales. Barcelons: Paidós.

García Fanelli, A. M. (s/f). Acceso, abandono y graduación superior argentina. SITEAL. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Recuperado de www.siteal.iipe-oei.org

Gascón, Y. (2008). El síndrome de Todo Menos Tesis "TMT" como factor influyente en la labor investigativa. Recuperado de http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c09/c09_art05.pdf

Guadagni, A. A. (2011). Deserción, Desigualdad y Calidad Educativa. Informe Económico Especial N° 415. Econométrica. Economic research and forecast. Recuperado de: http://www.econometrica.com.ar/productoservicios/archivos/especiales/iespecial_415.

Hirschhorn, A. N. (2012). Factores que facilitan y que dificultan la culminación de las tesis. Análisis comparado de tres escuelas de postgrado en ciencias agropecuarias (Argentina). Recuperado de: www.nulan.mdp.edu.ar

Iglesias G., Resala, G. (2013). Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales. Diferentes modalidades. Pautas metodológicas. Indicadores de evaluación. Buenos Aires: Noveduc.

Levy R., Banderas L. (2001) Cuando es preciso ser padres. . Buenos Aires: Ed. Sudamericana

Loría Castellanos, J., Pérez Cuevas, R. y Márquez Ávila, G. (2006). Características de los trabajos de tesis realizados en una sede del posgrado en Urgencias (1991-2004). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412006000200003&script=sci_arttext.

Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/>

Morales, O., Rincon, A. y Romero, J. (2005). Como enseñar a investigar en la universidad. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/scielo.rhp?scrip=sci>

Nussbaum, M. (2002). Las mujeres y el desarrollo humano. Barcelona: Herder.

Ochoa Sierra, L. (2009). La lectura y escritura en las tesis de maestría. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21916691005>.

Reguera A. (2011). Concepción de estudiantes universitarios sobre escritura académica. V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso. II Jornadas Internacionales de Discurso en Interdisciplina. Villa María (Córdoba) 24 al 26 de Agosto 2011.

Rondan, T. (2012). Limitada publicación de Tesis de pregrado en una facultad de Lima, Perú, 2000-2009. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832012000200012&script=sci_arttext.

Salazar Legua, M. (2000). Calidad de los trabajos de investigación que se realizan para optar el título de especialista en Medicina Humana de la U.N.M.S.M. Recuperado de: http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2007/salazar_lm/pdf/salazar_lm.pdf.

Silva Velosa, J. (2012). Percepción de los egresados del instituto Alberto Merani acerca del impacto del trabajo de Tesis en su desarrollo. Recuperado de: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/tesis/2012/silva-yodeb.pdf>.

Tobar, F. (2006). Como Sobrevivir a una Tesis en Salud. Buenos Aires: Isalud.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord). (2007). Estrategias de Investigación Cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). Condiciones de trabajo y representaciones sociales. El discurso político, el discurso judicial y la prensa escrita a la luz del análisis sociológico-lingüístico del discurso. *Discurso & Sociedad* . Revista Multidisciplinaria de Internet . V1.

RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: É IMPORTANTE NO PROCESSO DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Salgado, Valter De Lima; Azevedo, Cleomar
UNIFIEO. Brasil

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo los profesores perciben la relación entre el profesor y el alumno y su importancia en la enseñanza de la lectura y el proceso de escritura. La encuesta se realizó a través de una charla con 8 profesores del 5to y 6to grado de primaria de las escuelas públicas de São Paulo, entre 35 a 51 y de 1 a 30 años de enseñanza de ambos sexos entrevista semiestructurada. Se pidió a cada participante a hablar sobre cómo ve la relación entre el profesor y el alumno y cómo eso puede o no influir en el desarrollo de la lectura y la escritura. Después de la recogida de estos datos, se utilizó la metodología del Discurso del Sujeto Colectivo, que las encuestas de opinión deben ser cualitativas porque las opiniones colectivas presentadas al mismo tiempo, una cualitativa y una dimensión cuantitativa. En este sentido, tratamos de entender cómo los profesores perciben que el proceso de adquisición de acuerdo con los años de trabajo y la importancia de la psicología de la educación. Para entender esta relación estudios fueron realizados por investigadores como Marlene Carvalho, Paulo Freire, LS Vigostki, entre otros.

Palabras clave

Relación, Mediación, Compromiso

ABSTRACT

TEACHER AND STUDENT RELATIONSHIP: IS IMPORTANT IN THE PROCESS OF TEACHING READING AND WRITING

This research aims to understand how teachers perceive the relationship between teacher and student and their importance in the teaching of reading and writing process. The survey was conducted via a chat with 8 teachers of the 5th and 6th grade of elementary school of public schools in São Paulo, between 35 to 51 and 1 to 30 years of teaching both sexes semi structured interview. Each participant was asked to talk about how he sees the relationship between teacher and student and how that may or may not influence the development of reading and writing. After collecting these data, we used the methodology of the Collective Subject Discourse, which opinion polls should be qualitative because the collective opinions presented at the same time, a qualitative and a quantitative dimension. In this sense we try to understand how teachers perceive the acquisition process according to years worked and the importance of educational psychology. To understand this relationship studies were conducted by researchers such as Marlene Carvalho, Paulo Freire, LS Vigostki, among others.

Key words

Relationship, Mediation, Commitment

INTRODUÇÃO

“O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.” Freire (1996).

A escola precisa ser pensada como “preparação” para a vida, na função de preparar cidadãos do mundo. De acordo com Pérez Gómez (2000), a escola é um ambiente de aprendizagem, onde há grande pluralidade cultural, mas que direciona a construção de significados compartilhados entre o aluno e o professor. A construção desses significados compartilhados enfatiza uma necessidade, por meio da reflexão de uma mudança na escola, que necessita da individualidade e da coletividade ao mesmo tempo, a qual envolve diversos aspectos da escola, ou seja: as relações entre o ensinar e aprender com diversas trocas de informações, a interação de indivíduos que participam da cultura escolar, além dos processos curriculares, pedagógicos e administrativos haverá o compartilhamento de informações e interação da cultura escolar.

As relações entre professor e aluno não são estáticas, mas dinâmicas, pois se trata da atividade de ensino como um processo coordenado de ações docentes. Freire (2005) em seu livro *Pedagogia do Oprimido* deixa-nos entender que a relação professor (opressor) e aluno (oprimido) ou vice-versa têm a finalidade de que a relação professor e aluno nesse processo de ensino e aprendizagem gira em torno da concepção da educação, tendo uma perspectiva de que quando todos se unirem na essência da educação como prática de liberdade, ambos abrirão novos horizontes culturais de acordo com a realidade e imaginação de todos os indivíduos, seguido das diferentes culturas de cada um.

Porém um dos maiores problemas relacionados ao fracasso escolar pode estar ligado ao preconceito, com certa frequência os professores procuram explicar a razão do não aprender do aluno às deficiências orgânicas, psicológicas ou culturais em detrimento de um estudo e diagnóstico que pudessem esclarecer a situação. Em outras palavras já fazem de antemão o diagnóstico e rotulam esse aluno. Acredita-se que a mescla de teorias que se complementem teria um caráter mais proveitoso para professores e alunos do que a tendência de seguir um “método”. Nada substitui o fator humano, a afetividade, a interação e o olhar atento às diferenças reações.

REFERENCIAL TEÓRICO

A aprendizagem é aqui entendida como “(...) um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolva na criança essas características humanas não naturais mas formada historicamente” (Vigostki, 2001). Assim, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seria impossível de acontecer” (Vigostki, 2001).

Disso compreende-se a qualidade do desenvolvimento psicológi-

co não é inerente a qualquer ensino, mas depende de como ele é organizado.

Estabelecendo um palco de negociações, os alunos podem vivenciar conflitos e discordâncias buscando acordos sempre mediados por outros parceiros. É fundamental destacarmos que importante no processo interativo não é a figura do professor ou do aluno, mas é o campo interativo criado. A interação está entre as pessoas e é neste espaço hipotético que acontecem as transformações e se estabelece o que consideramos fundamental neste processo: as ações partilhadas, onde a construção do conhecimento se dá de forma conjunta. O importante é perceber que tanto o papel do professor como o do aluno são olhados não como momentos de ações isoladas, mas como momentos convergentes entre si, e que todo o desencadear de discussões e de trocas colabora para que se alcancem os objetivos traçados nos planejamentos de cada série ou curso. A sala de aula é, como nos referimos anteriormente, um laboratório, no qual o processo discursivo ocorre pelas negociações e conflitos que aparecem perante o novo, perante aquilo que não se conhece ou não se domina totalmente e que apresentamos aos alunos de maneira problematizadoras. Quando motivados, nossos alunos envolvem-se nas discussões, sentem-se estimulados e querem participar, pois internamente estão mobilizados por estratégias externas, ferramentas sedutoras que o professor deve usar para mobilizar sua classe. Quando falamos em ferramentas externas, referimo-nos aos instrumentos físicos que não precisam ser algo extremamente sofisticado, basta que façam parte da criatividade do professor. O mundo do conhecimento está muito além do computador ou de ferramentas tecnologicamente sofisticadas; elas nos ajudam sem dúvida, mas não conseguem criar, sozinhas, os necessários campos interativos. Cabe ao professor transformar tecnologia em aula socialmente construtiva, conhecimento espontâneo em conhecimento científico, mundo encoberto em mundo revelado, e tudo o mais que proporcione o reconhecimento e o encantamento com a vida pessoal e a vida social dos grupos refletidos na sala de aula por meio da presença dos alunos e mesmo do professor que, de repente, descobre sua própria vida em meio à vida de seus alunos.

[...] os ritmos de aprendizagem variam as experiências anteriores dos alunos com a leitura e a escrita também. Crianças pequenas devem assimilar normas escolares de conduta e aprender a viver em grupo. Há conflitos e disputas, a professora é ao mesmo tempo mediadora, juíza, apaziguadora, estimuladora. Além disso, tem que ensinar a ler e a escrever. (Carvalho, 2005).

O diálogo exige um pensar verdadeiro, um pensar crítico. Ele não dicotomiza homens e mundo, mas os vê em contínua interação. Enquanto ser inacabado, o homem se faz na interação com o mundo, objeto das práxis transformadoras. Numa relação amorosa, em permanente busca pela humanização.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a 'pronúncia' do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor, é, também, diálogo (Freire, 2005).

O saber escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional. Assim como a relação professor e aluno é fator primordial para que o diálogo e a cumplicidade favoreçam a construção

de habilidades de forma generalizada pode ser um meio eficaz para difundir princípios pedagógicos que ainda hoje são utilizados por uma minoria, mas não somente isso, de alguma forma pode ser apropriado para conter, de modo rigoroso, um ensino que se una a uma perspectiva de formação integral, justo e para toda a vida.

METODOLOGIA

Para debatermos a relação professor e aluno, entrevistamos oito professores sendo três professores alfabetizadores e cinco professores especialistas em que foi solicitado para cada participante que falasse sobre a importância das relações entre seus alunos no desenvolvimento de suas aulas.

Após a coleta desses dados, utilizamos da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), onde as pesquisas de opinião devem ser qualitativas porque as opiniões coletivas apresentam, ao mesmo tempo, uma dimensão qualitativa e uma quantitativa.

O Discurso do Sujeito Coletivo ou DSC é isso: um discurso síntese elaborado com pedaços de discursos de sentido semelhante reunidos num só discurso.

Tendo como fundamento a teoria da Representação Social (Moscovici, 2012) e seus pressupostos sociológicos, o DSC é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos que resolve um dos grandes impasses da pesquisa qualitativa na medida em que permite, através de procedimentos sistemáticos e padronizados, agregar depoimentos sem reduzi-los a quantidades.

A técnica segundo Lefreve (2012) consiste basicamente em analisar o material verbal coletado em pesquisas que tem depoimentos como sua matéria prima, extraindo-se de cada um destes depoimentos as Ideias Centrais ou Ancoragens e as suas correspondentes Expressões Chave; com as Ideias Centrais/Ancoragens e Expressões Chave semelhantes compõe-se um ou vários discursos-síntese que são os Discursos do Sujeito Coletivo.

Em umas palavras, o DSC constitui uma técnica de pesquisa qualitativa criada para fazer uma coletividade falar, como se fosse um só indivíduo.

Ele representa uma mudança significativa na qualidade, na eficiência e no alcance das pesquisas qualitativas porque vai permitir que se conheça, com a segurança dos procedimentos científicos, em detalhe e na sua forma natural, os pensamentos, representações, crenças e valores, de todo tipo e tamanho de coletividade, sobre todo tipo de tema que lhe diga respeito.

OPERADORES DO DSC

Tendo como fundamento a teoria da Representação Social e seus pressupostos sociológicos, a proposta consiste basicamente em analisar o material verbal coletado extraindo-se de cada um dos depoimentos, artigos, cartas, papers, as Ideias Centrais e Ancoragens e as suas correspondentes Expressões Chave; com as Ideias Centrais/Ancoragens e Expressões Chave semelhantes compõe-se um ou vários discursos-síntese que são os Discursos do Sujeito Coletivo.

ANÁLISE DOS DADOS E OS DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO

Iniciamos a análise dos dados verificando entre os participantes a sua idade, o sexo e seu tempo de magistério, onde pudemos constatar que nesse respectivo grupo tivemos a participação de 38% de mulheres e 62% de homens. Sendo que 38% dos participantes entre 35 e 40 anos, 12% entre 41 e 45 anos, 38% entre 46 e 50 anos e 12% acima de 50 anos de idade. Analisando o tempo de magistério percebemos que 50% possuem até 15 anos de magistério e que os outros possuem mais de 15 anos de profissão docente.

Ao analisarmos os discursos de nossos participantes, pudemos iden-

tificar a presença de quatro tipos de discursos que apontam alguns caminhos em relação ao professor e aluno no processo do desenvolvimento da leitura e da escrita. Categoria A: Amizade, confiança e respeito; Categoria B: Comprometimento e transparência; Categoria C: Contexto escolar e Categoria D: Mediação do conhecimento.

Analisando os resultados, constatamos que as categorias A, B e C tiveram 27,7% de participação respectivamente, assim 18,18% enquadram-se na categoria D.

Após as análises realizadas conseguimos construir um discurso do sujeito coletivo para cada categoria. Dessa forma iremos perceber como acontecem as relações entre os professores e alunos no processo do desenvolvimento da leitura e da escrita, conforme veremos a seguir:

DSC-A: Amizade, confiança e respeito

Eu vejo que o professor e o aluno devem ter uma cumplicidade, eles têm que ter uma amizade não é só a questão de você pegar é só ensinar, eles só ouvirem. Eles têm que perceber que você é amiga deles além de ser professor. Eu acho que o professor não tem que achar que ele está num nível superior ao aluno, ele tem que fazer amizade com o aluno, para que o aluno possa chegar nele e contar os seus problemas. Se eu consigo a confiança do aluno, ele vai ter maior desprendimento das atividades que eu dou, vai poder chegar até a mim e me dizer que não está entendendo, que ele está precisando, ele vai ver em mim uma amiga, não apenas uma pessoa que está ali só para cobrar dos alunos. Você não tem relação com seu aluno, você não vai conseguir nada, porque se você não tiver uma boa relação o aluno não vai te respeitar, assim eu tenho que estabelecer uma relação de amizade com os alunos, até porque são 40 crianças com várias expectativas. Eu por exemplo tenho bastante amizade com os alunos, assim fica até mais fácil se comunicar com eles. Então eu tenho um aluno que na semana passada mesmo ele conversou comigo que estava pensando em se jogar da janela do apartamento dele, aí eu perguntei, mas porque se você é um ótimo menino excelente aluno, bem professora eu só tenho a senhora para conversar, porque na minha casa ninguém quer conversar comigo, os meus irmãos não querem conversar comigo, meu pai não tem tempo pra mim, e sua mãe? Por que você não conversa com ela? Mas eu só tenho a minha mãe para conversar com ela quando não está ocupada. Por isso que eu gosto de vir para escola para mim poder conversar com a senhora. O professor deve possuir o domínio do conteúdo, da comunicação e do relacionamento como elementos chave para promover a aprendizagem. Desses, a relação professor e aluno constitui-se em um dos principais elementos, cujos outros componentes são: o respeito mútuo entre professor e aluno; a confiança que o aluno precisa ter no professor; o compromisso do aluno em seguir as instruções do professor; o interesse do professor com a aprendizagem do aluno; o acompanhamento e a reflexão sobre o progresso dos alunos por parte do professor. Essa relação incorpora, portanto, compromisso recíproco, evidenciando o conceito de confiança.

DSC-B: Comprometimento e transparência

A relação professor e aluno é uma coisa que tem que ser construída aos poucos, porque se você não tiver uma boa relação, por exemplo o aluno não é um receptáculo, que você liga a tomada ele recebe, terminou desliga a tomada ele dorme. Você tem que deixar tudo bem claro, o que vai fazer, o que está fazendo ali, quais são as regras que devem ser seguidas, o porquê dessas regras, qual o objetivo de estar ali, então tudo isso tem que ser falado com o aluno ao longo do ano, então eu falo isso desde os primeiros dias de aula. Eu sei eu posso ser muito assim, mas os alunos a maioria gostam de mim, porque eu

sei quando brincar e sei a hora de falar sério, estou ali para ajudar no que precisa, estou disposta a ajudar vocês em tudo que for necessário, conte comigo. Não tenho habito de ficar brigando com a criança, ‘você errou você fez aquilo’, ‘olha dá uma olhadinha aqui’, ‘lê mais uma vez’. Eu tenho muita preocupação que a criança não se sinta menosprezada, diminuída e sim que ela entenda que possa sentir em mim, possa confiar que ela tem que me procurar sem medo, sem receio do que eu possa estar brigando com ela. Pois se o professor não tem uma boa relação com seu aluno, dificilmente ele vai conseguir ganhar, atrair o aluno, criar, despertar no aluno interesse por sua aula, portanto eu interajo.

Segundo Gadotti (1999), o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

DSC-C: Contexto escolar

Sem dúvida, é fundamental para que haja um êxito satisfatório com o desenvolvimento das atividades, ainda mais que a gente trabalha em uma escola de periferia a gente tem muito problemas na escola. Às vezes a gente sente que o aluno está com alguma coisa, mas ele não tem coragem de chegar na gente para conversar, então eu sou muito aberta com meus alunos. No ano passado eu tive uma experiência que não gostei, tentando ser um pouco mais distante dos alunos, eu me lembrei de quando eu estudava, por exemplo, eu estudei administração de empresas, odiava matemática, adorava as aulas de direito e tinha uma disciplina que se chamava sociologia, eu contava os dias para chegar as aulas de sociologia e as de história a mesma coisa, então as vezes eu fiquei pensando, outro dia um aluno chegou e disse nossa professor suas aulas não são como antigamente elas estão chatas, aí eu fiz uma autocrítica uma reflexão, falei nossa então antes as crianças esperavam a semana para chegar a minha aula e hoje essas aulas estão maçantes. Além de você está conhecendo o aluno do que se passa fora da escola, é mais fácil você estar se comunicando com ele para sabendo as necessidades do aluno, sabendo o que ele sabe ou não. Eu deixo muito claro quando estou sério eles me conhecem muito bem, então quando estou triste, quando eu tenho problemas as vezes não dá para eles perceberem eu acho que eles se interessam, tem que ter para você fluir pois se não tiver, claro que não dá para ser no primeiro dia de aula, ela é importante assim eu vejo para o aprendizado do aluno e para o bem estar do professor. Tem sala que não dá para ser muito autoritário, você tem que negociar muito com eles, então você tem que observar todos os assuntos e algumas problemáticas que tem de ser abordado, você perde as vezes um bom tempo, mas acho que é válido esse tempo, acho que o professor não é só ensinar o conteúdo, não é só entrar e passar o conteúdo, tem pessoas ali, você tem que entrar e conversar, não vou dizer que é 100%, até porque 100% não existe.

Quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade.

DSC-D: Mediação do conhecimento

Então é fundamental uma boa relação professor e aluno, é fundamental a proximidade do professor com seu aluno. E deixar bem claro o seguinte que quando o professor atua como mediador entre o aluno e o conhecimento essa proximidade é automática, eu acho que essa

distância entre o professor e o aluno acontece mais com aqueles professores que trabalham de forma tradicional, onde eu sou o detentor do conhecimento, eu fico aqui no meu lugar, você cala sua boca e fica quieto que você é o aluno, eu falo o que estou falando está certo e você fica na sua ai, você é ouvinte, você vai responder o exercício e acabou. Então tem sala que você pode brincar com o assunto mas tem salas que não dá para agir assim, você vai brincar e aí a turma leva tudo na brincadeira aí você tem que ter outra postura. Quando o professor atua como mediador de fato ele é a ponte entre o aluno e o conhecimento, essa ponte tem que estar conectado os dois então acaba automaticamente se aproximando, e muitas vezes o aluno, você sabe que essa criançadinha acaba desabafando chega conta coisas particulares, e vai virando cotidiano, aí vem aquele entrosamento saudável que eu acho até certo ponto saudável porque você ganha os alunos pra si, também para as atividades, isso é muito bacana, apesar de as vezes você ter alguns problemas que eles podem confundir amizade com liberdade que você não dá. Então eu preciso ajustar isso, porque, querendo ou não eles são crianças, as vezes tem a questão da indisciplina, eu não quero fazer, mas são crianças, a gente tem que entender isso, enfim isso não é fácil porque cada sala tem uma personalidade.

Segundo Freire (1996), o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o interesse dos profissionais da educação for de fato com o foco nas reais necessidades, como expectativas da educação na formação de indivíduos críticos-reflexivos, são necessárias mudanças não apenas nas palavras, mas nas atitudes. É preciso estar comprometido com o aluno, a escola, a sociedade e professores com uma educação de qualidade, vendo o aluno como indivíduo ativo do processo ensino-aprendizagem. Só assim os docentes estarão cumprindo o papel de orientadores realizando mais que o simples papel de ensinar.

Falar da relação professor-aluno é falar da essência de todo o trabalho que perpassa as ações pedagógicas na escola. Nesse sentido, percebe-se que o ambiente escolar tem se constituído num espaço complexo e ao mesmo tempo instigante, no que diz respeito ao reconhecimento e à importância de como a temática em si é compreendida e encarada por todos os envolvidos.

BIBLIOGRAFIA

- Carvalho, M. (2005). Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ. Vozes.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). Pedagogia do Oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1999). Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione.
- Lefreve, F. (2012). Pesquisa de representação social: um enfoque qualitativo a metodologia do discurso coletivo. 2ª ed. Brasília. Líber Livros Editora.
- Gómez, A. I. P. (2000). A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: Sacristán, J. G. & Gómez, A. I.P. (Orgs.). Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre. Artmed.
- Moscovici, S. (2012). Representações Sociais: investigações em psicologia social. 9ªed. Petrópolis. RJ. Vozes.
- Vigotski, L. S. (2001). Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo. Martins Fontes.

REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS ACERCA DEL FUTURO EN LA ESCUELA SECUNDARIA: LOS JÓVENES Y CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS COLECTIVOS

Silva, Verónica Soledad

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se propone abordar la noción de crisis de la educación en el contexto actual, rescatando principalmente los aportes de Hanna Arendt y Philippe Meirieu. A través del análisis de una entrevista realizada a estudiantes de secundario se buscará poner en diálogo dichos conceptos con algunos interrogantes derivados de mi proyecto de investigación que involucra la pregunta general sobre el papel de la escuela en el mundo contemporáneo. Me interrogo acerca de las representaciones simbólicas acerca del futuro que elaboran los jóvenes estudiantes y los modos en que se implica la escuela en estas representaciones. Como así también sobre los modos de habitar o transitar la escuela que puedan aportar una experiencia diferencial a las trayectorias individuales de los jóvenes estudiantes.

Palabras clave

Estudiantes, Futuro, Proyectos colectivos

ABSTRACT

SYMBOLIC REPRESENTATIONS ABOUT THE FUTURE IN HIGH SCHOOL: YOUNG PEOPLE AND BUILDING COMMUNITY PROJECTS

This paper considers the notion of crisis in education in the current context, rescuing the contributions of Hanna Arendt and Philippe Meirieu. Through the analysis of an interview with secondary students will seek to put these concepts in dialogue with some questions arising from my research project that involves the general question about the role of schools in the contemporary world. I ask myself about the symbolic about the future that develop young students and the ways in which the school is involved in these representations representations. As well as on ways to transit the school that can provide a differential experience to individual trajectories of young students. My interest is to provide a critical look at the processes of subjectivation that take place in school, especially for discussion to the hegemonic social discourse, which generally has dismissed the potential school and its stakeholders to promote civility practices, recognition and mutual respect.

Key words

Secondary, Students, Future, Community projects

Los desafíos que plantea la modernidad y la crisis de la educación

En el escrito "La crisis de la educación", Hanna Arendt (1996) reflexiona sobre la crisis generalizada que acomete a la educación estadounidense en los años cincuenta, y utiliza dicha situación como ejemplo de la crisis en la educación del mundo occidental, ya que considera que el declive de las normas del sistema escolar sería uno de los grandes temas del siglo XX. Para la autora, la crisis de la educación no se trata solamente de un problema de dificultades en el rendimiento académico "Juanito no sabe leer", sino por

el contrario, se trata fundamentalmente de un problema político. Dicha crisis en primera instancia, sería de orden social y político porque surge en un momento de postguerra en donde la autoridad es cuestionada al quedar asociada a la violencia y el terrorismo ejercido por los países totalitarios.

En este contexto Arendt (1996) señala una serie de medidas que precipitaron la crisis de la educación: la idea de que existe un mundo infantil autónomo que puede autorregularse y en donde al adulto solo interviene de manera marginal, cuestión que deja librado al niño a la autoridad tiránica de sus pares, este proceso solamente pudo tener lugar a expensas de sacrificar la autoridad de los adultos y ha sido este, uno de los componentes principales de la crisis de la educación. Otra cuestión es la influencia de las teorías de corte psicológico pragmático, en donde la pedagogía se desarrolla como si fuera autónoma del saber que el profesor debe transmitir. Por último, la sustitución del "aprender por el hacer" o del "juego por el trabajo" lo que genera una infantilización del mundo escolar que no favorece el pasaje de la niñez a la adultez, ni tampoco la educación del niño para el mundo público. Al respecto Meireu (2006) señalará también que la sociedad moderna instrumentalizará la actitud egocéntrica propia del desarrollo del niño, para hacer de ella una actitud constante instituyendo la rivalidad y el consumo en el niño, desautorizando a los adultos y educadores en su rol de representantes de la ley.

Sin embargo Arendt es muy clara al respecto y señala que en la educación no puede darse lugar para las es ambigüedades ante la actual pérdida de autoridad.

Los niños no pueden desechar la autoridad educativa como si estuvieran en una situación de oprimidos por una mayoría adulta, si bien este absurdo de tratar a los niños como si fueran una minoría oprimida que necesita ser liberada se aplicó en las modernas prácticas educativas. Los adultos desecharon la autoridad y esto sólo puede significar una cosa: que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos." (1996, p.202)

En síntesis, en la escuela han prevalecido las teorías de corte pragmático y psicológico que centran la importancia en el niño, concibiéndolo como sujeto aislado, en donde el lugar del adulto como autoridad queda relegado en pos del libre desarrollo del niño, perdiéndose así el rol fundamental la institución escolar que es el de constituirse como el espacio privilegiado para la preparación de las nuevas generaciones en el ingreso al mundo público.

En sintonía con lo anterior Meirieu, P (2006) plantea que la crisis de la educación se encuentra ligada con surgimiento de los estados democráticos que -a diferencia de las sociedades totalitarias o de las sociedades teocráticas en las cuales el poder está detentado en manos de un único poder absoluto incuestionable- se organizan en función de la afirmación de que el lugar del poder esta intrín-

secamente vacío, nadie en sí está habilitado a ocupar ese lugar de poder: ni el intelectual, ni el hombre de dios, ni el hombre providencial. Cuando una democracia afirma que no hay poderes en sí y que son los hombres quienes asumen el poder, la educación no puede entonces, tener una única direccionalidad, una trayectoria universal para todos. Siguiendo el planteo del autor, la crisis de la educación es el precio que se paga por dejar el lugar del poder y del saber vacío, como nadie detenta la verdad educativa, nadie sabe, ni puede imponer en lugar nuestro cómo debemos educar a nuestros hijos y lo que tenemos que hacer de y con nuestros hijos.

Nos encontramos frente a una gran dificultad como adultos para asumir como “nuestro” el mundo que pensamos para los niños y jóvenes. En términos de Meirieu, P, habría una *deslizagón generacional*. Vivimos una aceleración de la historia que hace que las generaciones se separen cada vez más una de otras, y la transmisión que tradicionalmente se efectuaba por una superposición de generaciones ya no pueda efectuarse por medio de esta superposición. Hemos ingresado en un mundo destradicionalizado, un universo en el cual la tradición ya no nos sirve más de guía para la acción. “Los hábitos heredados ya no permitirían actuar con seguridad en el mundo contemporáneo y por ende, es preciso que los actores incrementen sus capacidades reflexivas (Martuccelli, D. 2007, p.18).

Si ahora son los propios sujetos lo que tienen que darle sentido a sus vidas y eso se vuelve una tarea abierta llena de contradicciones y dificultades. Frente a un mundo descrito como carente ya de estabilidad institucional, sería al sujeto a quién volvería a incumbir aclarar el sentido de su conducta y de su trayectoria personal. Esta imposición se revelaría incluso en adelante, aplastante para algunos. En este punto cabe preguntarse por el papel de la escuela en las construcciones de sentido que elaboran los jóvenes sobre sus trayectorias.

Nos enfrentamos ante un individualismo social: en el fondo nosotros mismos somos los que decidimos sobre nuestro propio destino, y la sociedad es más una interrelación de trayectorias individuales, más que un proyecto colectivo. La crisis de la educación se vincula entonces, con transformaciones entre los sujetos y la institución escolar, que ponen en cuestión ciertos supuestos sobre la función socializadora y la formación académica de la escuela. Tanto para los adultos como para los jóvenes y niños que transitan las instituciones educativas, el sentido de “estar en la escuela” y “enseñar en la escuela”, se torna confuso. Alumnos y docentes se enfrentan, en muchas ocasiones, a prácticas donde prima el desencuentro, el cansancio y hasta el hartazgo a lo que pareciera ser una tarea que nunca termina de comenzar: el enseñar y el aprender.

Para Hannah Arendt, (1996) siempre educamos para un mundo que está confuso, porque ésta es la situación humana básica en la que se creó el mundo, la esperanza de los adultos siempre está en lo nuevo que trae cada generación “pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan sólo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a los nuevos, a quienes nosotros, los viejos, les hemos dicho cómo deben ser” (p. 205) De modo que no podemos controlar absolutamente a las nuevas generaciones, pero tampoco podemos dejar librado al azar el crecimiento y desarrollo de quienes “nacen” al mundo. Siguiendo el planteo de Arendt la escuela asume la responsabilidad de ligar a las nuevas generaciones con el mundo viejo de los adultos, un mundo que será siempre más viejo que ellos, pero en el que soñamos que sean ciudadanos de un mañana utópico.

Toda persona llega al mundo totalmente despojada, y es por ello que debe ser educada. La educación tiene la función de “ligar” al niño/joven /alumno con la cultura en la que está inscripto, la educación transmite cultura y no puede pensarse un ser humano que se cons-

tituya como sí por fuera de la educación. Educar es la posibilidad de desarrollar una inteligencia histórica, en donde el estudiante sea capaz de discernir en qué herencias culturales está inscripto (Meirieu, 1998). Tal como señala el autor en su libro *Frankenstein el educador*: “Fabricar un hombre y abandonarlo es correr, efectivamente, el riesgo de hacer de él un monstruo. Si la criatura es un “monstruo” es porque ha sido abandonada por su padre. Puede descubrir el mundo gracias a sus sentidos (...) pero le falta algo más esencial: aprende mucho, pero nadie, propiamente hablando, se ocupa de su educación. Ningún mediador la presenta a los hombres y se los presenta.” (Meirieu, 1998, p.60)

No podemos abandonar a los niños y jóvenes que habitan las escuelas, por no ser lo que esperábamos que fueran. Debemos asumir la responsabilidad de generar las posibilidades simbólicas de acceso a imaginar un mundo mejor junto a ellos.

Educación y desigualdad social en Argentina: algunos elementos

Cabe destacar algunas características del contexto nacional que imprimen a la crisis de la educación un sello particular. Durante los años noventa en nuestro país, hubieron transformaciones económicas que generaron el aumento de las desigualdades sociales, el corrimiento del Estado y la presencia del mercado como organizador central trajeron graves y profundos cambios que se expresaron en procesos de desindustrialización, concentración y apertura indiscriminada de la economía, lo que produjo el crecimiento sin precedentes de la desocupación, la pobreza y a exclusión social (Bracchi y Gabbai, 2013).

Los procesos de fragmentación y exclusión social fracturaron la posibilidad de construir narraciones sociales, estables y duraderas en consecuencia las identidades ya no poseen una forma de definida que se articula en torno a un proyecto de vida, sino que deben permanecer flexibles a fines de responder mejor a las imposiciones del mercado (Kaplan, 2009; Martuccelli, 2007, Sennett, 1998).

Dichas políticas neoliberales impactaron fuertemente en el sistema educativo argentino, un ejemplo de ello lo constituye la aprobación de la Ley Federal de Educación y la transferencia de las escuelas que aún quedaban en manos del gobierno nacional a las provincias, lo que trajo como consecuencia la consolidación de procesos de fragmentación y desigualdad al interior de las escuelas, esto se tradujo en una diferenciación entre escuelas privadas y escuelas públicas. Las primeras eran elegidas por jóvenes de sectores sociales medios y altos para consolidar allí su trayectoria escolar, mientras que las segundas quedaron como el lugar destinado a los sectores sociales más vulnerables.

A partir del año 2003 la Argentina ha presenciado una serie de transformaciones económicas, políticas sociales y culturales que diferencian el contexto actual del escenario de los años noventa. Se desarrollaron diferentes políticas impulsadas por el gobierno nacional que interpelaron, el modelo socioeconómico impuesto en las décadas anteriores y que han generado cambios en el escenario social[i] (Bracchi y Gabbai, 2013). En lo referente al sistema educativo en el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación, la cual implica un cambio paradigmático en lo concerniente a la escuela en general y en la escuela secundaria en particular. Se parte de la proposición de que el estudiar es un derecho de todos los jóvenes, adolescentes y adultos.

Un dato fundamental es la obligatoriedad de la educación secundaria, lo cual implica que el Estado debe garantizar las condiciones de acceso, permanencia y finalización de los estudios secundarios de todos los jóvenes.

“La secundaria obligatoria promueve el acceso a la escuela de ado-

lescentes, jóvenes y adultos de sectores sociales de la población que históricamente estuvieron excluidos y que además, naturalizaron que este espacio no era para ellos. Instalar la obligatoriedad del nivel es también pensar en torno de los límites de la forma escolar tradicional, dado que en la mayoría de los casos, se parte de ella. (Bracchi y Gabbai, 2013 p.38)

El ingreso a la escuela secundaria de sectores que estuvieron históricamente excluidos del sistema pone en jaque también las formas tradicionales de concebir a los estudiantes, los docentes y la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es especialmente importante comprender, cómo el acceso a los estudios de cientos de miles de jóvenes que antes quedaban excluidos de ellos modifica en profundidad el oficio de los que enseñan.

Es en este contexto socioeconómico y cultural, donde priman ciertas perspectivas criminalizantes en el campo social y académico, que sostienen una mirada sobre los jóvenes, -especialmente aquellos jóvenes pertenecientes a sectores socioeconómicos bajos- como peligrosos, “indomables”, “violentos”. Así también se desestima la potencialidad que tiene la escuela y sus actores para fomentar prácticas intersubjetivas que involucren el respeto y reconocimiento mutuo y que tensionen con aquellas violencias naturalizadas y extendidas de los contextos en donde muchos niños y adolescentes se subjetivan en su cotidianidad. (Kaplan2009).

La construcción de proyectos colectivos en la escuela secundaria: El centro de estudiantes

A los fines de tensionar dichas representaciones sobre la “impotencia” de la escuela y la “violencia de los estudiantes” analizaré una entrevista tomada a cuatro estudiantes pertenecientes al Centro de Estudiantes, de una escuela pública urbana periférica de la ciudad de Posadas.[ii] La escuela tiene diez años de antigüedad y nace un año después de la fundación de los algunos barrios que fueron construidos para la relocalización de familias que vivían en la costa del río Paraná y debieron migrar compulsivamente por la construcción de la reserva de Yaciretá. Los estudiantes que asisten a dicha escuela, constituyen en la mayoría de los casos la primera generación de su familia que alcanza el título secundario. Se trata de un grupo de estudiantes que conforman el Centro de Estudiantes: Walter 20 años, turno noche; Ma Andrea y Micaela de 15 años turno mañana y Lisa 15 años turno tarde.

Algunas características del proyecto de Centro de estudiantes se pueden vincular con lo mencionado por Meirieu P, cuando se refiere a lo que debería contener tener un proyecto educativo. El autor hace hincapié principalmente en que el rol del educador y la escuela es el acompañamiento de los alumnos hacia ciertas transiciones que involucran principalmente: la posibilidad de superar el egocentrismo infantil que la sociedad consumista instrumentaliza, hacia el reconocimiento del otro como semejante. El reconocimiento de la alteridad es la educación en lo político, porque implica no vivir al otro como un peligro o amenaza, sino como un ser semejante y distinto. “Aquí tocamos realmente el corazón de la educación para el futuro, de una educación que permita a cada uno existir más allá de una relación de poder” (Meirieu, 2006 p, 9)

En relación a lo mencionado en los párrafos precedentes, el proyecto del Centro de Estudiantes coloca a los jóvenes en la necesidad de pensarse en relación con el colectivo, en la necesidad de identificar el bien común, este tipo de iniciativa favorece lo que Meirieu denomina como: pasaje de lo individual a lo colectivo.

E: ¿por qué eligieron participar del centro de estudiantes?

W: eh...yo decidí aceptar porque a mi encanta trabajar con los chi-

cos... dijimos vamos a trabajar pero con cosas nuevas, vamos a arreglar más el colegio...

El pasaje de lo individual a lo colectivo se construye con la implementación de mediaciones, organización de roles, rotación de las tareas:

E: ¿Y quiénes pueden formar parte del Centro de Estudiantes?

L: todos los chicos!!

E: ¿Hay algún requisito? ¿Alguna obligación formal?

W: Nosotros tenemos un estatuto, yo como secretario de finanzas, sé cual tiene que ser mi trabajo, ella como vice sabe cuál es su trabajo y ella como vocal... Nosotros estamos divididos por funciones.

L. El vocal... por ejemplo entra en lugar del secretario de finanzas (...)

A: Nos dividimos por grupos, está el área de deportes, prensa y propaganda... eh ¿qué otros? Cultura y salud, y ahí, nosotras con la presidenta y la secretaria general dividimos las tareas..

W: Yo como secretario de finanzas hago un conteo de la plata, por ejemplo para la fiesta que se organizó, tengo que estar presente, mi función es llevar la plata de todo lo que se recaudó, ver en que se gastó, etc...

Tal como menciona Meirieu P, lo colectivo se edifica cuando somos capaces de tener relaciones, papeles, roles: lo que en un momento dado me da la posibilidad de sostener un discurso y existir. Significa la posibilidad de asumir una responsabilidad específica, con la que el alumno se puede identificar.

Asimismo las responsabilidades asumidas por parte de los alumnos del Centro de Estudiantes, los coloca en la necesidad de tener que planificar y consensuar. Estas actividades favorecen la posibilidad de reflexionar junto a otros, el joven tiene la capacidad de pensar, repensar, cuestionar, postergar sus deseos.

E: ¿y cómo hacen para ponerse de acuerdo? Cuando unos quieren una cosa y otros otra ¿Cómo se manejan?

L: Votamos, y gana la mayoría

V: Y nunca pasó de alguien que se quede enojado?

L: Si

M: Pasa de que siempre van a haber roces.

W: siempre va a haber cruces, hubo muchos, pero eso se van arreglando, se hace por voto, si la mayoría vota por ellos, se hace eso, después otro evento por ejemplo, podemos hacer la idea de la chica o el chico que nos salió su propuesta

Estas actividades implican el ingreso a lo colectivo estructurado, los integrantes tienen cierta autoridad porque ejercen una responsabilidad. Siguiendo a Meirieu, el pasaje al sujeto reflexivo constituye un desafío educativo, sociológico y político en un contexto social que instrumentaliza el narcisismo infantil, y donde se da un uso de la tecnología que nos impide pensar. Así la capacidad de aprender la postergación y aprender a pensar y reflexionar, se convierte en un gran desafío.

En el caso de este grupo de jóvenes podemos observar que es para ellos una gran responsabilidad hacia a sus compañeros el rol que cumplen y el compromiso adquirido. En el desarrollo de dicha tarea los estudiantes pudieron buscar diferentes maneras de organizarse, esperar las respuestas del otro, ponerse de acuerdo, escucharse y también pensar estrategias para cumplir sus objetivos como grupo.

A: empezamos con un campeonato de Volley, cobrándoles la inscripción, todos los chicos, se prendieron para jugar, y después hicimos venta de alfajorcitos, ahí ganamos \$800, que con lo del poli, teníamos \$1200 y ahí pudimos hacer la primera joda (fiesta) (...)

W: todas las fiestas que organizamos es para el beneficio del alumnado, porque muchas veces se dice que el centro de estudiantes se queda con la plata, nosotros mostramos todo, compramos espejos, ahora estamos por comprar las cortinas y vamos cumpliendo las propuestas. Está bueno para nosotros porque es nuestro debut nuestro primer año de trabajar así.

Un aspecto muy importante sobre la escuela, es la posibilidad que tienen los jóvenes de representarse un proyecto a futuro, al respecto varios jóvenes mencionaron que el venir a la escuela aporta la posibilidad de: “*ser alguien en el futuro/tener una profesión.*”, “*poder estudiar y luego ir a la facultad*”.

Cabe destacar que en el caso de estos jóvenes son la primera generación de su familia que ha podido acceder a los estudios de nivel secundario. Resulta de suma importancia que la escuela para ellos, amplía horizontes y es visibilizada como un lugar que permite estudiar en la facultad, acceder a una profesión. Cobra relevancia también que la escuela es vivenciada como un espacio para el aprendizaje de las relaciones intersubjetivas: “*La escuela sirve para defenderse fuera, saber cómo hablar, saber tratar con otros, tener paciencia*”.

Se destaca especialmente la experiencia de Walter quien con 20 años decide retomar los estudios y puede dar sentido a su trayectoria escolar de un modo diferente que el resto de sus compañeras: *W: Pero como yo abandoné el colegio, me puse a pensar no soy nadie, no tengo trabajo, no tengo estudios, nada, entonces, quiero ser alguien en la vida, me voy a poner una meta, entonces uno se pone metas y uno quiere ser esa cosa que uno se propuso (...)*

La posibilidad de significar/resignificar su experiencia escolar a partir del retorno a la escuela, también enriquece la experiencia del resto de sus compañeras. Asimismo, la escuela se presenta para este joven como un espacio para el desarrollo de su autoestima al poder desempeñarse en tareas que lo gratifican como persona “*yo decidí aceptar participar en el Centro porque a mi encanta trabajar con los chicos y ayudarlos*”

Para finalizar, se rescata los que los estudiantes dijeron acerca de lo que esta escuela particular significa para ellos, las chicas casi en consonancia respondieron:

M: Si decimos que el colegio es lindo, estamos mintiendo, porque las 3 venimos al colegio a estudiar, pero... no queremos venir

E: pero... ¿por qué es una cárcel?

A: porque hay que estudiar mucho!!!

L: levantarse temprano, venir a la tarde... tiene algo lindo y algo feo el colegio

Otra respuesta fue:

W: esta escuela para mí... es la mejor familia que me ha tocado, me ha ayudado a salir adelante en muchísimas cosas y gracias también a la ayuda psicopedagógica también que hay aquí, la mejor familia que me tocó, es esta escuela...

Es interesante pensar en la diversidad de sentidos que puede adquirir un mismo espacio para los alumnos, el en caso de las chicas todas poseen una trayectoria continua, sin repitencias ni abandono y la escuela es pensada como “algo lindo y algo feo”. Parafraseando a Meirieu, 1998, hay que admitir que lo normal en educación es que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que nos es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. En el caso de los jóvenes se observa claramente, cómo los sentidos sobre la escuela guardan esa contradicción entre la posibilidad de

crear, construir algo nuevo, y las resistencias frente a lo que implican los aspectos más instituidos de la escuela: estudio, respeto de horarios, etc. A diferencia de las muchachas, Walter con 20 años de edad y una trayectoria escolar discontinua, vivencia a la escuela como un espacio que le permite crecer, expresarse, un lugar que lo contiene y que le permite ampliar su universo de posibilidades.

Para seguir pensando...

Cuando nos preguntamos acerca de lo que la escuela puede llegar a construir junto a las nuevas generaciones que transitan por ella, Hanna Arendt nos brinda una pista:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina, que de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a su propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común”. (1996, p.208)

Es en ese lazo renovado de compromiso asumido por parte de los docentes, adultos y comunidad educativa en general en donde podemos, tomar un punto de partida hacia la construcción de prácticas intersubjetivas basadas en el respeto y el compromiso por un proyecto que trascienda nuestra individualidad.

La representación socialmente compartida de que nuestro futuro depende solamente de nosotros mismos nos atrapa en un solipsismo infértil, y es en este punto en donde la escuela cumple un rol fundamental, porque puede proponerse como un espacio a contra corriente de lo que propone la sociedad actual. Puede proponerse como un espacio para el ejercicio de la solidaridad en un mundo que propone el “sálvese quien pueda”, como un espacio para la reflexión en un mundo que propone la inmediatez, puede proponerse como un espacio para PENSAR y APRENDER. “Aprender es atreverse a subvertir nuestro “verdadero modo de ser”; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es hacerse obra de uno mismo (Meirieu, P M, 1998 p.80).

NOTAS

[i] A partir del cambio de administración, en el año 2003 se inicia un nuevo modelo macroeconómico, pasando del régimen de acumulación financiera a un régimen de acumulación productiva con inclusión social. Traducida en sostenimiento de altas tasas de crecimiento de la producción, el crecimiento de la producción industrial, crecimiento de puestos de trabajo y descenso de las tasas de desocupación. (E. Agis, C. Cañete, D. Panigo, 2010)

[ii] Dicha entrevista forma parte de la fase exploratoria del trabajo de campo de mi proyecto de investigación doctoral, el cual se propone: Comprender los sentidos y las prácticas de jóvenes estudiantes acerca de la construcción social del respeto entre compañeros y su relación con las violencias (Con financiamiento de CONICET)

BIBLIOGRAFIA

Agis, E.; Cañete, E.; Panigo, D. (2010). El impacto de la asignación universal por hijo en Buenos Aires. CEIL PIETTE/CONICET.

Arendt, H. (1996) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ed. Península, Barcelona.

Bracchi y Gabbai (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Kaplan, C. (2013) (Dir) Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila

Birgin, A. (2012) Entrevista a Philippe Meirieu. Revista N° 30 del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. F.F.y L. UBA Buenos Aires

Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Madrid: Siglo Veintiuno editores.

Kaplan, C.V. (2009) (dir.) Violencia escolar bajo sospecha. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaplan, C.V. (2009b) La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías. En Kaplan y Orce (Coords), Poder prácticas sociales y procesos civilizador. Los usos de Norbert Elías (pp. 99-136) Buenos Aires: Noveduc.

Kaplan, C.V. (2011) Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. En Propuesta Educativa N°35, FLACSO. P.95-103.

Martuccelli, D. (2007) Gramáticas del Individuo. Buenos Aires: Losada

Meirieu, P. (1998) Frankenstein educador. Barcelona, Ed Leartes

Meirieu, P. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro

Meirieu, P. (2006) El significado de educar en un mundo sin referencias. (Desgrabación de traducción simultánea). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Institutos de Formación Docente

Meirieu, P. (2008) Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En: Cátedra abierta: Aporte para pensar la violencia en las escuelas. Material producido por el Observatorio Argentino de Violencia en Las Escuelas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (p. 93-102)

Sennett, R. (1998) La corrosión del carácter. Barcelona: Anagrama.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES EN FORMACIÓN

Sopransi, María Belén

Instituto de Educación Superior “Juan B. Justo” - Ciudad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En la actualidad la inclusión educativa (IE) y la atención a la diversidad en el aula común es uno de los desafíos que enfrenta la Educación Común en todos sus niveles. El propósito central del presente trabajo ha sido: relevar representaciones, experiencias y sentimientos en torno a la inclusión educativa y la atención a la diversidad en escuela común de estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de CABA, y rastrear su percepción sobre la IE en la formación docente. El abordaje ha sido cualitativo, el tipo de diseño de la investigación exploratorio-descriptivo y utilizamos encuesta colectiva. Los ejes analizados fueron: concepción sobre la IE y las necesidades educativas especiales, participantes y finalidades de los procesos de IE, experiencias o expectativas sobre la IE y sentimientos asociados, y aportes de la formación docente sobre la IE. Las distintas concepciones sobre la IE de docentes en formación amalgaman elementos de la propuesta de integración escolar y el reenfoque de estos temas a través de la perspectiva de la IE. La IE debe continuar siendo problematizada desde la formación docente junto con los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales que hacen a sus posibilidades concretas.

Palabras clave

Inclusión educativa, Docentes en formación, Diversidad, Escuela

ABSTRACT

EDUCATIONAL INCLUSION FROM THE POINT OF VIEW OF FUTURE SCHOLAR TEACHERS

Nowadays full educational inclusion (EI) and attention to diversity in regular classes is one of the challenges that Common Education faces in all its levels. Our objective is to explore representations, experiences and feelings concerning to educational inclusion and attention to diversity of future scholar teachers in Buenos Aires, and to trace their perception on educational inclusion in their formation. From qualitative perspective, it is an exploratory-descriptive investigation, we used collective survey. We analyzed: conception on EI and educational special needs, participants and purposes of EI's processes, experiences or expectations on EI and associate feelings, and contributions of educational formation on EI. Different conceptions on EI of future scholar teachers amalgamate elements of educational mainstreaming and refocus of these topics across perspective of full EI. Full educational inclusion has to be problematized in teacher's formation to increase its concrete possibilities.

Key words

Educational inclusion, Teachers in formation, Diversity, School

Introducción

En la actualidad la inclusión educativa (IE) y la atención a la diversidad en el aula común es uno de los desafíos que enfrenta la Educación Común en todos sus niveles. En los últimos años, las políticas educativas inclusivas han tomado un nuevo impulso a nivel internacional y también en nuestro país. A pesar de estos avances, algunos autores[i] convergen en el planteo de que tanto las escuelas como las y los docentes de Educación Común se encuentran con dificultades al concretar los procesos de IE. La falta de adecuación de los establecimientos educativos comunes -recursos que van desde la infraestructura, el apoyo profesional especializado, un currículum flexible, hasta la capacitación docente específica, entre otros- y las condiciones que se imponen en la actualidad al trabajo docente en las escuelas públicas de la CABA hacen que la IE sea vivida como un desafío y/o como fuente de malestar docente. Las problemáticas ligadas a la IE han sido principalmente abordadas por la Educación Especial, pero no necesariamente en conjunción con la Educación Común, en particular desde la formación de profesores/as de Educación Inicial y Primaria. El presente trabajo forma parte de la investigación “Representaciones y prácticas docentes sobre procesos de inclusión educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales en aula común de escuelas públicas de Educación Inicial y Primaria en Ciudad de Buenos Aires” (IES Juan B. Justo, 2013-2014). El propósito central ha sido: relevar representaciones, experiencias y sentimientos en torno a la inclusión educativa (IE) y la atención a la diversidad en escuela común de estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de CABA, y rastrear su percepción sobre la IE en la formación docente. El abordaje ha sido cualitativo y utilizamos encuesta colectiva. En las distintas etapas del proceso de investigación participaron estudiantes de ambos profesorados -construcción del instrumento, pilotaje, recolección, sistematización, codificación, categorización y análisis de datos-. [ii]

La inclusión educativa en un mundo excluyente

Las propuestas inclusivas en educación se han desarrollado históricamente desde diversos marcos teóricos y con distintos sentidos y destinatarios, éste no ha sido un proceso lineal y unívoco, sino un proceso complejo e inacabado atravesado por los condicionantes estructurales que impone el sistema capitalista, motor de desigualdad de clase -entre otras- y de procesos de expulsión social. Este camino comienza a partir del reconocimiento de la exclusión de grupos sociales que quedaban por fuera de la escolarización por su clase social, culturas, géneros y/o discapacidades. Las primeras alternativas integradoras van a ensayar respuestas segregacionistas, entre ellas, las escuelas especiales para “alumnos con algún tipo de déficit” -clasificados en base al modelo biomédico de la discapacidad-. En la década de los '70 comienzan a delinearse las propuestas de “integración escolar” como traspaso de los “alumnos con necesidades educativas especiales” de la escuela especial a la común. Según Parrilla (2002: 17) estas reformas integradas

ras “plantean problemas que derivan fundamentalmente del tipo de proceso que han seguido, consistentes más en un proceso de adición que de transformación profunda de la escuela”. El reenfoque de esta cuestión desde la perspectiva de la inclusión educativa -adoptada por un número elevado de países a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), y consolidada luego con la Conferencia internacional “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro” (UNESCO, 2008)- alcanza a todos los colectivos de personas históricamente excluidas de la educación o segregadas dentro del sistema educativo.

Para Echeita y Ainscow (2011: 32-33) “La inclusión es un proceso. (...) ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. (...) las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, (...) mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas, contradicciones y ‘turbulencias’, factores todos ellos que habremos de saber comprender y conducir para que generen cambios sostenibles y no sólo frustraciones que se lleven por delante nuestros mejores principios. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes”.

Centralmente se trata de una escuela común a todos que responda a las necesidades que representan las diversidades de las/os estudiantes, y las/os reconozca como sujetos de derecho a la educación, a la par requiere que se superen o minimicen las barreras para su plena participación. Pero la inclusión no se circunscribe al ámbito educativo, para Gentili (2009: 35) “La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión”; por esta razón el autor plantea que el proceso de escolarización está marcado por una dinámica de exclusión incluyente, “esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas” (Gentili, 2009: 33). En este contexto se intentan concretar procesos de inclusión educativa y atención a la diversidad en la escuela común.

Aspectos metodológicos

La presente es una investigación exploratoria-descriptiva, nos referenciamos en un abordaje cualitativo de investigación. La muestra de estudiantes de Profesorado de Educación Primaria (PEP) y Profesorado de Educación Inicial (PEI) (N=24) pertenece a una institución terciaria dependiente del GCBA, que dicta ambos profesorado, entre otras carreras terciarias. Estuvo compuesta por 37,5% de estudiantes del PEI y 62,5% del PEP. La distribución por género fue de 95,8% mujeres y 4,2% varones. El promedio de materias para recibirse fue 7,5 materias (rango=1-24 materias) y el promedio de edad fue 27,4 años (rango= 21-38 años). Durante octubre y noviembre de 2013 se aplicó una encuesta colectiva (de Souza Minayo, 2009) de 7 ítems con respuestas abiertas. Los ítems relevados fueron: 1) palabras asociadas a la IE, 2) concepción sobre la IE, 3) participantes de los procesos de IE, 4) concepción sobre las necesidades educativas especiales (NEE), 5) finalidades de la IE, 6) experiencias en procesos de IE o expectativas sobre la IE, y sentimientos asociados, y 7) aportes de la formación docente sobre temas vinculados a la IE.

La sistematización y el análisis de datos que se presentan a continuación no son estadísticos, ni tienen una pretensión universalizante, sino que son datos que rescatan una mirada, la de los/as docentes en formación, en un momento y contexto particular, tienen validez situacional, no generalizable. En los siguientes apartados presentamos resultados y análisis.

Concepciones sobre la IE

A partir de la teoría del núcleo central (Abric, 1994), rastreamos el código central y el entramado de elementos periféricos -organización jerárquica interna de la representación social- que comprenden la configuración de la representación sobre la IE de estudiantes de PEI y PEP. El código central determina su significado y estructura. El núcleo central expresa consenso, es estable y coherente, aparece influido por el sistema de valores del grupo.

“Abric sugiere tres características para tipificarla centralidad de ciertos elementos de una representación social: 1) su valor simbólico, en el sentido que ‘un elemento central no puede ser cuestionado sin afectar la significación de la representación’; 2) su valor asociativo, en la medida en que un ‘elemento central está directamente vinculado con la significación de la representación, está necesariamente asociado con un amplio número de constituyentes de la representación’; y 3) su valor expresivo, que se manifestaría a través de la frecuencia de aparición de un término, aunque complementando esta apreciación con información más cualitativa” (Rodríguez Salazar, 2007: 168).

Con respecto a las palabras asociadas a la IE por estudiantes del Profesorado de Educación Primaria (PEP) y Profesorado de Educación Inicial (PEI) (n=73), construimos 4 categorías: 62,8% de las respuestas están vinculadas a *actitudes y valores* que acompañan la IE (respeto, compromiso, no discriminar, solidaridad, acompañamiento, igualdad, derechos, participación, equidad, entre otras), el 13,7% referían a *diversidades* (en torno a las necesidades, las culturas, las capacidades, la heterogeneidad humana), el 12,3% aludían a la *inserción escolar* (integración, adecuaciones escolares, unidad), y el 8,2% representaba *aperturas a alternativas* (oportunidad, posibilidad, proyecto, proceso).

El núcleo central de la representación sobre IE contiene valores ligados a la “igualdad” y los “derechos”, así como el “reconocimiento de las diversidades” y su “integración educativa”. Como entramado de elementos periféricos, reconocemos varios agrupamientos, en la categoría “valores y actitudes ligadas a la IE”, apreciamos un conjunto vinculado a aspectos político-democráticos: “participación, solidaridad, equidad, justicia social, democracia, responsabilidad”. Otro grupo de elementos periféricos lo constituye el que conforman las actitudes que se relacionan con la IE: “compromiso, respeto, afecto, interés, acompañamiento, atención, ayuda, predisposición”, y un tercero integrado principalmente por acciones “aceptar, valorar, no discriminar, tolerancia”. En la categoría “diversidades” encontramos un agrupamiento que vincula “diversidad y necesidades especiales”. Dentro la categoría “inserción” reconocemos un grupo que liga “integración y adaptación del dispositivo escolar”. Y el último agrupamiento de elementos periféricos corresponde a la categoría “alternativas a la exclusión” e incluye “oportunidad, posibilidad, proyecto”.

Una parte de las conceptualizaciones de los/as estudiantes en torno a la inclusión educativa (N=24) combinan cuestiones ligadas a la propuesta de la integración escolar con las específicas del enfoque de la inclusión educativa (37,5% de las respuestas). Otra parte de estas conceptualizaciones (37,5%) se basan en aspectos centrales del enfoque de inclusión educativa, citamos la más representativa

de este grupo: “Para mí es poder garantizar y asegurar a la sociedad entera la participación y el ingreso a una educación gratuita y democrática, sin tener a un determinado sector de la comunidad excluido y limitado a ejercer sus derechos como ciudadanos” (Estudiante PEP, mujer, 32 años, 3 materias para recibirse). En este tipo de definición se apela al derecho a la educación y a formas de superar la exclusión educativa, señalando el fuerte componente político del enfoque de inclusión educativa. Y el resto de las conceptualizaciones aparecen acotadas a una definición más cercana a la propuesta de integración escolar (25%), en este grupo encontramos, por ejemplo, la siguiente concepción: “Creo que es poder integrar en escuelas comunes a niños/as que necesiten una atención diferente (más ayuda para lograr ciertas cosas, objetivos). Sostengo que hay niños/as que tienen la capacidad de llegar a las metas si se le brinda el tiempo y el ambiente (persona o docente que lo ayude) adecuado” (Estudiante PEI, mujer, 29 años, 3 materias para recibirse).

A partir del desglose de las conceptualizaciones de los/as estudiantes en torno a la IE, analizamos los elementos que las componen (n=82). Las principales categorías en las que agrupamos estos componentes son: 26,8% actitudes vinculadas a la IE (reconocimiento del otro -como persona, como parte de la sociedad, de sus necesidades-, aceptación, acompañamiento, respeto, valorar al otro, entre otras); otro 26,8% aparece ligado a las adecuaciones necesarias de la escuela común (inclusión de apoyos educativos -maestros/as integradores, recursos, especialistas-, adaptación de la infraestructura, adaptación curricular -referidos a contenidos, estrategias y tiempos-, capacitación docente); en una tercera categoría agrupamos las garantías y valores promovidos desde el enfoque de la inclusión educativa que representa el 23,2% (derecho a la educación, igualdad de oportunidades, educación de calidad, enriquecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, equidad); el 11% de los componentes de las conceptualizaciones corresponden a una definición acotada de la integración escolar (incorporar al niño/a con NEE a la escuela común a través de diversos apoyos en el espacio áulico), por último, construimos una categoría que recogiera las propuestas ligadas a la superación de la exclusión tanto educativa como social (no excluir social y educativamente, favorecer proyectos de vida alternativos desde la IE, promover la participación social), esta categoría representó el 9,8%.

Participantes de los procesos de IE

En relación a quiénes deben participar de los procesos de IE, se desglosaron de las respuestas cada uno de los actores propuestos por las y los estudiantes (n=73). Se menciona a la institución educativa (46,6%, docentes a cargo del grupo, equipo docente, equipo directivo, EOE[iii], compañeros de aula y comunidad educativa en general), a profesionales especializados (30,1% psicopedagogo/a, psicólogo/a, pediatra, trabajador/a social, docentes de Educación Especial), a la familia o grupo de padres (11%), al Estado (9,6% Ministerio de Educación, gobierno nacional) y a Todos (2,7%).

Aunque en la repregunta por la participación del niño/a centro del proceso de IE, la respuesta fuera afirmativa, la omisión de explicitar su participación podría sugerir que si bien los procesos de IE para los/as estudiantes están centrados y dirigidos hacia el niño/a, éste/a no tiene un rol protagónico y sería el resto de los actores intervinientes quiénes incluyen activamente. Esta caracterización pasiva dejaría veladas las potencialidades del sujeto, acercándose a la concepción de “sujeto carente” o “sujeto con déficit” propia de la perspectiva positivista de la integración escolar. Dentro de los ejes de análisis de las conceptualizaciones de los/as estudiantes en torno a la IE se tuvo en cuenta cómo denominan al sujeto de la

inclusión, en este sentido se adopta preferentemente la nominación de “niños con necesidades educativas especiales” (que necesitan atención diferente, que tienen dificultades diversas), siendo éste el sujeto del 41,7% de las respuestas. En el 25% de las conceptualizaciones aparece como sujeto de la IE “Todos”. Y en el resto de las conceptualizaciones (33,3%) el sujeto es más indefinido: “estos/ esos niños”, “ellos”, “alumno en cuestión”, entre otras.

Esto se enlaza con el modo en que son percibidas las “NEE” por las y los estudiantes como *niño/a afectado/a por problemas que refieren a distintos orígenes*. Las dos categorías que agrupan el 59,2% de las respuestas (n=49, promedio de respuestas por estudiante=2,04) son *Problemas psicológicos, intelectuales y de aprendizaje* (autismo, síndrome de Down, retrasos del desarrollo cognitivo-intelectual), y *Problemas físicos y orgánicos* (problemas del desarrollo motriz, discapacidades, patologías, etc.). La primera de las categorías concentra el 30,6% de las respuestas, mientras que la segunda el 28,6%. Le sigue en tercer lugar la categoría *Problemas sociales*, que agrupa el 16,2% de las respuestas (niños/as en situación de calle, maltrato infantil, accesibilidad al derecho a la educación, alimentación saludable), luego *Problemas vinculares* (problemas familiares, de socialización con pares, de conducta) con el 12,3% y con el mismo porcentaje *Problemas relacionados con la autonomía del sujeto* (necesidad de apoyos y atención especial temporal o permanente).

Finalidades de la IE

En torno a los fines percibidos sobre los procesos de IE, el desglose de las respuestas (n=42) y su categorización permiten agruparlas por su objetivo central: una *finalidad antidiscriminatoria* (23,8%, no discriminación, desnaturalizar prejuicios, reconocer al otro como persona, entre otras), una *finalidad integradora socioeducativa* (21,4% insertar social y educativamente, no excluir), una *finalidad promotora del desarrollo personal* (19% desarrollo pleno, rehabilitación, proyecto de vida, calidad de vida), una *finalidad garantista* (11,9% derecho a la educación), una *finalidad igualadora* (igualdad, igualdad de oportunidades/condiciones, no desigualdad), una *finalidad educativa* (9,5% aprendizaje, evitar el fracaso escolar) y una *finalidad económica* (2,5% ajuste social).

Experiencias y expectativas en torno a la IE

El 62,5% de los/as estudiantes reconocieron haber transitado por experiencias de IE con niños/as con NEE en sus prácticas (este porcentaje se mantiene igual para la parte de la muestra de nivel Inicial y de Primario). El 60% de los relatos de experiencias refieren a escuelas públicas y 40% a privadas.

En torno a la connotación afectiva que tienen las narrativas, el 60% es positiva y las experiencias de IE aparecen principalmente asociadas a sentimientos de alegría, desafío, gratificación e implicación. En estos relatos se evidencia presencia de varios actores comprometidos con el proceso de IE (EOE/gabinete psicopedagógico, maestros/as integradores, directivos, padres), aceptación y respeto del grupo de pares, y atención especial del docente a cargo (adaptación curricular, acompañamiento personalizado para realizar actividades, intervención y resolución en situaciones de conflicto).

Mientras que quienes connotan negativamente la experiencia de IE asocian sentimientos de miedo, inseguridad, impotencia, angustia y desconcierto, en general, vinculados a no saber qué hacer en la situación o presenciar que lo que se estaba haciendo no era suficiente y/o efectivo para llevar a cabo la IE (falta o escaso apoyo al docente a cargo del grupo -maestro/a integrador-, fracaso de las estrategias docentes, percepción de sobrecarga del rol docente,

prácticas docentes que se evaluaban como no apropiadas, niños/as no integrados al grupo -aislamiento del niño/a, no inclusión en actividades con pares-).

Por otro lado, el 37,5% de los/as estudiantes dijeron no haber transitado experiencias de inclusión educativa con niños/as con NEE (este porcentaje se mantiene igual para la parte de la muestra de nivel Inicial y de Primario). Se preguntó a este grupo si pensó en algún momento que dentro del aula o sala en la que estuviera a cargo pueden incluirse niños/as con NEE y qué sentimientos le despertaba imaginárselo. En estas respuestas se destacó la importancia de estar formado para la IE, el trabajo con maestro/a integrador y equipo psicopedagógico/EOE, el esfuerzo y la involucración docente necesaria para la IE, la atención especial hacia el niño/a con NEE, la singularidad que puede presentar cada caso, la necesidad de adaptación curricular, y el otorgar al niño/a con NEE las mismas oportunidades que al resto. En torno a la connotación que acompañó estas respuestas, el 66,7% fue positiva y los sentimientos que se asocian son compromiso, gratificación, desafío, respeto y esperanza. Un 22,2% connotaron ambivalentemente su respuesta, asociando miedo, desafío, amor y desesperación. Por último, sólo un 11,1% connotaron su respuesta de modo negativo, vinculando sentimientos de miedo e inseguridad frente a la experiencia imaginada. Destacamos que hay estudiantes que están por recibirse y no han transitado en sus prácticas procesos de IE con NEE, este grupo representa el 20,8% del total de la muestra de estudiantes (entre 3 y 7 materias para recibirse).

En el análisis comparativo de los grupos con y sin experiencia en IE, resulta importante resaltar el alto porcentaje de estudiantes que habiendo transitado una experiencia de IE la connotan de un modo positivo (60%), asociando a ésta sentimientos de alegría, satisfacción y orgullo, planteándoles un desafío movilizador y motivador para sus prácticas docentes, así como una experiencia enriquecedora para su aprendizaje. Este sentir la IE como desafío también está presente en el grupo de estudiantes que aún no atravesó la experiencia. Mientras que en el grupo de estudiantes con experiencia en IE la connotación negativa es de un 40%, en el grupo de estudiantes sin experiencia es sólo de 11,1% y con una connotación ambivalente del 22,2%. Esto podría sugerir que el encuentro con la experiencia concreta puede resultar desalentadora, opuesta a concepciones idealizadas de los procesos de IE que portan los/as estudiantes, y promotora de sentimientos de frustración, miedo e inquietud frente a ellos.

La IE en la formación docente

En relación a los aportes de la formación docente sobre la IE, centralmente son reconocidos los aportes teóricos a través de las materias Sujetos de la Educación Inicial II Y III (CFE[iv] de PEI[v]), Sujetos de la Educación Primaria II Y III (CFE de PEP[vi]), Problemáticas de la Educación Inicial (CFE de PEI), Psicología Educacional (CFG[vii] de PEP y PEI) y el Seminario Modalidades alternativas en Educación (EDI[viii] de PEP y PEI). Los/as estudiantes enuncian la necesidad de profundizar y complementar estos abordajes con distintas propuestas sobre contenidos y metodologías: análisis de casos de IE, herramientas docentes para la IE, observaciones y prácticas en procesos de IE, trabajo con la familia en procesos de IE, didáctica específica de la IE, adaptación curricular y evaluación en procesos de IE, políticas educacionales sobre IE, y una instancia curricular específica sobre la relación entre la Educación Común y la Educación Especial.

Comentarios finales

Las distintas concepciones sobre la IE de docentes en formación amalgaman elementos de la propuesta de integración escolar y el reenfoco de estos temas a través de la perspectiva de la IE. Por un lado, esta cuestión nos permite visibilizar que especialmente la dimensión política de la IE aparece tanto en las narrativas como en las representaciones de las y los estudiantes, la diada igualdad-derechos como núcleo central de la representación sobre la IE, el planteo de una finalidad antidiscriminatoria de la IE, los señalamientos que se realizan en torno a los procesos de exclusión socioeducativa, la posibilidad de habilitar proyectos de vida alternativos a través de la IE, la participación social, el planteo sobre la necesidad de adecuaciones del dispositivo escolar, el hablar de un sujeto que somos "Todos/as" y el reconocimiento y respeto a nuestra diversidad humana, son centrales para este enfoque. Por otro lado, este discurso se presenta entrelazado con conceptualizaciones propias de la propuesta de integración escolar: caracterizar el proceso acotado al espacio áulico, la sobrevaloración de los apoyos especializados dentro del aula como estrategia central (maestro/a integrador, psicólogo/a, psicopedagogo/a, entre otros), la necesidad de tener un diagnóstico (médico, psiquiátrico, psicológico) sobre los sujetos de la IE, la forma de nominar a las personas, y la fuerte pregnancia de las "necesidades educativas especiales" como problema/déficit centrado en los sujetos de la IE, entre otras.

Creemos que estos temas deben continuar siendo problematizados desde la formación docente junto con otros aspectos que hacen a las posibilidades concretas de la IE. Comprender que el enunciar una política educativa de inclusión no la garantiza, que no se efectiviza por el simple hecho de integrar sujetos a las instituciones educativas (aunque esto signifique una inserción social deseable e indispensable para todos/as), que el Derecho a la Educación es interdependiente y solidario de los demás derechos humanos, que las posibilidades de los procesos de IE se juegan en un contexto que imprime en la escuela las contradicciones sociales basadas en profundas desigualdades económicas, sociales, culturales, de género, de discapacidades, y en tanto no se cambien las condiciones que las reproducen, la inclusión educativa seguirá siendo un desafío colectivo.

NOTAS

[i] Vega, 2005; Blanco, 2006; Claro, 2007; Valdés y Moreneo, 2012; Garnique, 2012.

[ii] El presente informe fue redactado en colaboración con el investigador-docente David Pequeño. En esta etapa de la investigación participaron como estudiantes-colaboradores Carolina Souto, Facundo Carrot, Susana Lingua y Giuliana Peluso.

[iii] Equipo de Orientación Escolar.

[iv] Campo de Formación Específica.

[v] Profesorado de Educación Inicial.

[vi] Profesorado de Educación Primaria.

[vii] Campo de Formación General.

[viii] Espacio de Definición Institucional.

BIBLIOGRAFIA

Abric, J.C. (1994). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Blanco, M.R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la Educación y la Escuela hoy. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N° 3, págs. 1-15.

Claro, J.P. (2007) Estado y desafíos de la inclusión educativa en la Regiones Andina y Cono Sur. En *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, N°5, págs. 179-187.

De Souza Minayo, M.C. (2009) *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Echeita Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En *Tejuelo*, N° 12, págs. 26-46.

Garnique, C. (2012) Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. En *Perfiles Educativos*, XXXIV, págs. 99-118.

Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49, págs. 19-57.

Parrilla Latas, A. (2002) Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. En *Revista de Educación*, N° 327, págs. 11-29.

Rodríguez Salazar, T. (2007) Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M.L. (coordinadoras) *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: Universidad de Guadalajara, págs. 157-188.

UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (2008) Conferencia internacional de Educación "La educación inclusiva. El camino hacia el futuro". Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

Valdés, A.M. y Monereo, C. (2012) Desafíos a la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 6, N° 2.

Vega, A. (2005) Integración de alumnos con NEE: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? En *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), págs. 189-202.

INGRESANTES QUE PERSISTEN ANTE LAS DIFICULTADES EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: CONSEJOS Y REFLEXIONES

Stasiejko, Halina; Krauth, Karina Edelmys; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Mirko, Marta Alicia; Angellotti, Carla Eugenia
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En continuidad con proyectos anteriores, se presentan los resultados parciales de una investigación que indaga algunos de los aspectos vinculados con la permanencia y la dilación en el primer tramo de acceso al sistema universitario. La exploración se realizó con estudiantes del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, buscando identificar -en este caso- las concepciones que portan los estudiantes respecto de las particularidades de la trayectoria institucional realizada. El marco teórico se basa en el enfoque histórico cultural vigotskiano, sus ampliaciones en la Teoría de la Actividad y la noción de concepciones implícitas. El trabajo de campo contempla la realización de entrevistas individuales, completamiento de cuestionarios y la administración de técnicas gráficas. La recolección de datos provenientes de diferentes fuentes permite la triangulación de información cuanti y cualitativa, así como la profundización desde diversos ángulos en las particularidades del fenómeno de estudio. El análisis del material se enmarca en la teoría fundamentada en los datos que admite la construcción de categorías emergentes. La relevancia del trabajo radica en la posibilidad de identificar los motivos de “demora” (y para muchos otros estudiantes, posiblemente, de la deserción) a fin de reflexionar sobre la posibilidad de la generación de prácticas institucionales más inclusivas.

Palabras clave

Dilación, Estudio, Concepciones, Universidad, Ingresantes

ABSTRACT

FIRST YEAR UNDERGRADUATES THAT PERSIST IN STUDYING DESPITE PROBLEMS AT UNIVERSITY: ADVICES AND REFLECTIONS

Following two previous researches this paper presents certain outcomes of a research Project that discuss main aspects related to persistence and delay at first year at university. The research was made on students attending at CBC at Universidad de Buenos Aires. We tried to identify their conceptions on that first year at university. The theoretical frame is based on the Vigotskian cultural-historical approach, its modifications according to Activity Theory and the notion of implicit conceptions. On the field work we did interviews, administrated enquiries and asked for the completion of drawing techniques. By these means the data collection was done through different sources, allowing the triangulation of quantitative and qualitative information, as well as to deepen the knowledge on the theme of analysis. Data analysis was done through Grounded Theory and diverse categories were constructed. The relevance of this research is the possibility to identify the reasons why students may delay and even abandon university, in order to reflect on ways to offer inclusive institutional practices for them.

Key words

Delay, Conceptions, University, Undergraduates

Introducción:

El período de inicio de una carrera universitaria es un momento sensible en la trayectoria de cualquier estudiante que ingresa en el sistema universitario. Se trata del comienzo de una instancia educativa no obligatoria que requiere ser representada, deseada y sostenida por y desde particularidades individuales. Específicamente, en la Universidad de Buenos Aires, los estudiantes cursan sus primeras materias en el llamado CBC dispuesto idealmente para ser concluido en un año. Pero gran cantidad de estudiantes lleva más de un año en completar este ciclo.

Resulta importante indagar en los motivos de esta ‘dilación’ dado que se encuadra en la problemática, presente en gran parte de las universidades, del abandono y la deserción.

En el marco de estas preocupaciones, presentamos en esta oportunidad algunos avances logrados en el análisis de entrevistas realizadas a ingresantes a la Universidad de Buenos Aires, pertenecientes a un proyecto de investigación destinado a conocer el posicionamiento y las significaciones que construyen los jóvenes que se toman más tiempo del idealmente dispuesto por el currículum para completar este primer tramo.

Desde el año 2006 hemos convocado las voces de ingresantes y docentes para afianzar la comprensión del proceso de ingreso en su conjunto así como los avatares de quienes se inscriben y cursan las primeras materias en sus dos modalidades presencial (CBC) y a distancia (UBAXXI). En esta oportunidad hemos citado a quienes toman más de un año debido a que recursan asignaturas, realizan cambios de carreras, entre otros motivos.

Los investigadores dedicados al estudio de temáticas relacionadas con el ingreso, retención y persistencia en el nivel universitario (Ezcurra, 2007, 2008; Higgins, 2010; Kuh, 2003, 2005, entre muchos más) vienen analizando desde hace décadas las problemáticas que se tornan visibles durante las trayectorias universitarias, las causas de abandono y los modos de intervención destinados a favorecer la inclusión en el sistema universitario. Disponemos, por tanto, de aportes conceptuales para analizar procesos emergentes en los contextos del ingreso así como resultados de experiencias concretas que permitirían el diseño de estrategias locales al servicio de facilitar la inserción universitaria en contextos particulares.

A pesar de centrarnos en la escucha de las valoraciones y significados sostenidos por los ingresantes, cabe aclarar que planteamos la inherencia de los componentes contextuales en la construcción de la problemática indagada. Entendemos que la actividad social de estudio como práctica concreta es la base real en el proceso

de construirse y sostenerse como estudiante universitario. Solo en tales contextos, con sus particularidades, es posible analizar el desarrollo de la subjetividad de los estudiantes.

Marco teórico

Los procesos de investigación que viene desarrollando el grupo se fundamentan en el enfoque histórico cultural vigotskyano y en ampliaciones aportadas por la Teoría de la Actividad (Cole & Engeström, 2001; Daniels, 2003). De acuerdo con tal marco, la “actividad de formación universitaria” se define como un sistema colectivo conformado por diversos componentes que existen en relación y en tensión durante el transcurso temporal. Actores, reglamentaciones, programas, condiciones materiales, acciones, formas de evaluación, entre otros, otorgan contexto y significado a la dinámica conjunta producida entre tales unidades disímiles que existen en interacción. En esta dirección, las acciones realizadas por cada actor cobran sentido cuando son analizadas en relación con los otros componentes de la actividad, tras considerar las dinámicas y las contradicciones emergentes.

Nos dirigimos a la identificación y caracterización de las “teorías implícitas” sobre el estudio, las trayectorias y sus dilaciones. La categoría TI, trabajada por Pozo (2006) y Rodrigo & Correa (1999), supone esquemas y modelos mentales de naturaleza episódica en su papel de mediadores interiorizados que inciden en el proceso de otorgar significación a las complejas relaciones entre los sujetos y sus contextos. Las concepciones implícitas dan fundamento subjetivo a las interpretaciones y a los ajustes de las acciones acordes con las demandas de las actividades. Como conjunto de restricciones, las TI direccionan el modo en que se comprende la realidad y, como se construyen sobre la base de la participación en prácticas interactivas, suelen ser relativamente estables intragrupalmente, entre quienes vienen participando de prácticas conjuntas. Tales construcciones facilitan y limitan la comprensión de las realidades construidas por los semejantes, los intercambios y procesos de negociación así como la consolidación de intenciones y metas.

Estrategia metodológica:

El diseño de los procesos de investigación es cualitativo - exploratorio, abierto a nuevos planteamientos, conceptos e interpretaciones de acuerdo con los análisis parciales logrados (Ruiz Olabuénaga, 2003; Flick, 2004; González Rey, 1999). El conocimiento que se busca obtener es de carácter eminentemente descriptivo.

La muestra se construye y amplía de modo intencional. En este tramo de investigación se incluyeron ingresantes que se encontraban cursando su tercer cuatrimestre o más. De acuerdo con la Teoría Fundamentada, es conveniente conformar la muestra siguiendo la técnica de muestreo teórico porque supone la selección de nuevos casos a estudiar según su potencial para refinar y/o expandir conceptos y teorías que se van desarrollando.

Se han realizado entrevistas semi-dirigidas orientadas a la indagación de las concepciones acerca de la dilación en el estudio, para conocer, entre otros aspectos, las causas y los motivos que asignan a su demora, la relación que establecen entre los obstáculos que identifican y el aplazamiento en el estudio.

Se incluyeron técnicas proyectivas gráficas para ser interpretadas por su posibilidad de concitar producciones espontáneas, en las que control intelectual disminuye.

Se utilizó, además, una técnica de “historias de dirección múltiple” (Kullasep, 2008) que solicita el completamiento de globos de diálogo del un mismo personaje (el ingresante) ubicado en diferentes momentos del proceso de ingreso universitario.

Los datos recolectados se analizan mediante un análisis cualitativo de contenido sobre la base de la Teoría Fundamentada. La misma se destaca dentro de las metodologías cualitativas ya que permite generar teoría a partir de la información recolectada (Glaser y Strauss, 1967, 1968, 1971; Glaser, 2000, 2002).

Resultados parciales: análisis de consejos que los ingresantes ofrecen a otros ingresantes desde la evaluación de la propia experiencia

Para esta ponencia seleccionamos la comunicación de los resultados del análisis de uno de los ítems solicitados y conversados durante la entrevista con estudiantes: “¿Qué consejos le ofrecerían a una persona que recién ingresa al cursado de las primeras asignaturas del CBC?”

En un tramo anterior de investigación (2006-2009), en el que se solicitaron y analizaron los consejos que los cursantes del primer cuatrimestre ofrecerían a otros compañeros al momento de iniciar la trayectoria del CBC, los estudiantes (que recién comenzaban el proceso de ingreso, mayoritariamente cursantes del primer cuatrimestre) orientaron sus consejos sobre todo hacia la realización de costosas “acciones de estudio” (leer, hacer resúmenes, realizar cuadros, asistir a clases, etc.) o bien hacia la organización del estudio (cuántos días antes del parcial comenzar a estudiar, cuántas horas por día, en qué lugares, etc.). Referenciaban cuán costoso, sacrificado y difícil resultaba el estudio en la nueva etapa, quedando por fuera la dimensión del proceso que supone hacerse estudiante universitario y el desarrollo de habilidades que ello requiere. En cambio, en los consejos ofrecidos por quienes permanecen más de un año cursando las materias del CBC, re-cursantes o tras un cambio de carrera, se destaca una mirada más aguda, compleja y fundamentada acerca de las dificultades que pueden encontrarse durante las cursadas, dando cuenta de un análisis más problematizado e implicado.

Compartimos algunos ejemplos de lo señalado:

“que estudien mucho y se lo tomen con calma, si hay que hacerlo en más de un año hay que hacerlo”; “tengan paciencia, de errores se aprende y no hay que decepcionarse ante un primer altibajo”; “que no se dejen estar, que no abandonen y que disfruten”; “pensar que estás en la carrera, estudiar, tomárselo en serio”; “Que sea perseverante porque la UBA vale la pena y que el CBC ‘no es solo un trámite’, sirve para formarse y estar mejor preparado”; “Que nunca bajen los brazos y que pongan todo su esfuerzo y ganas que es muy lindo cuando les va bien y que no se desanimen cuando hay una mala nota”; “si no saben, que no tengan vergüenza y pregunten”.

Los subrayados son nuestros y a través de ellos resaltamos las diferencias con las respuestas de la muestra de ingresantes que recién comenzaban el C.B.C.

Las respuestas actuales dan cuenta de estudiantes que pueden verse implicados en un proceso de inserción a un nuevo ámbito de estudio, de la posibilidad de aprender de los errores, de la satisfacción que puede encontrarse tras la superación de obstáculos.

Otra cuestión de interés que surgió entre las respuestas, ausente en la muestra 2006-2009, es la vinculación del estudio con objetivos profesionales. Pareciera que quienes toman más tiempo pueden ubicar el estudio en este ciclo en relación con el proceso general de formación como futuros profesionales, y no como algo desconectado que solo debe aprobarse para luego ingresar en la carrera elegida. Esto puede pensarse, asimismo, en relación a que muchos de los estudiantes que dilatan este año de estudio, lo hacen por motivos vocacionales. Es decir, que son estudiantes que por dificultades o indecisión respecto de la carrera elegida se tomaron el

tiempo para reflexionar y re-direccionar su elección vocacional.

A la luz de las respuestas de los ingresantes que persisten más de dos cuatrimestres en el cursado del CBC, particularmente se hicieron visibles algunas marcas advenidas a consecuencia de la "dilación", vividas positivamente por los sujetos respecto del propio proceso de subjetivación como estudiantes universitarios. Nos referimos a que acompañaron la dilación con el desarrollo de una mayor "implicación" (Ezcurra, 2009) o "engagement" (Kuh, 2003) con el proceso de inserción a la actividad de estudio universitaria, o a la capitalización del "esfuerzo" indiscutible que supone estudiar en la universidad (Tinto, 1989), indisociable del contexto dentro del que se construye la trama de la actividad de estudio universitaria, es decir, de las funciones ejercidas por los docentes, las propuestas inclusivas de la institución, entre otros factores señalados por Higgins (2006).

Desde los aportes de Ezcurra, puede considerarse que la implicación estudiantil es un "factor vital" para la posibilidad del estudio en la universidad. Asimismo, la autora señala que la implicación no depende sólo de las acciones y cambios aportados por el estudiante a la actividad; la implicación también está forjada por factores institucionales, entre los que el acompañamiento docente cumple un papel fundamental.

Para definir qué es la implicación, Ezcurra hace una revisión del término, rastrea su uso y los modos en que se lo ha venido denominando (2009:13). Destaca los aportes de Kuh et. al (2005) que permiten sintetizar la idea: "en definitiva, la noción alude, centralmente, al tiempo y al esfuerzo que los alumnos dedican al estudio y a otras actividades educativas, su cantidad y calidad".

Por su parte, el mismo Kuh (2003) explica que el "engagement" (compromiso) es una premisa fundamental para llevar adelante un estudio universitario satisfactorio, ya que cuanto más se estudia un tema, más se aprende. Sin embargo, reiteramos, el referido compromiso no se construye en soledad, el lugar del docente es fundamental dado que cuantos más intercambios se produzcan entre él y los estudiantes, en forma de comentarios, devoluciones sobre las ideas, escritos y prácticas realizadas por los estudiantes, tiende a incrementarse el compromiso de los alumnos con el estudio. El mencionado autor afirma que los mismos "actos de compromiso" constituyen las bases para el desarrollo de habilidades y predisposiciones que resultan esenciales para vivir una vida productiva y satisfactoria, aún luego de terminada la carrera universitaria.

Desde la perspectiva socio-histórico, la implicación no supondría un desarrollo subjetivo por fuera de las condiciones prácticas de la actividad. Son las prácticas concretas llevadas a cabo en los contextos áulicos las que podrían facilitar o no el desarrollo de "actos de compromiso" entre los participantes.

En base a sus investigaciones, Tinto (1989), señala que sin implicación del estudiante la inserción es impensable, ya que persistir en la universidad supone un gran esfuerzo que no es viable sin el compromiso de quien estudia. Esta implicación no es algo que emerge de un momento para otro sino que se construye con el tiempo, de allí que la dilación, ese tiempo "extra" que lleva cursar y aprobar el ingreso, puede dar lugar al comienzo de la construcción de tal implicación. Para el autor, desde una mirada más individual del fenómeno, marca que las metas individuales son claves al momento de continuar o no en la universidad y, en caso de continuar, de qué modo. Cabe considerar que las metas no solo pueden cambiar a lo largo del tiempo, sino que es necesario construirlas durante el recorrido dado que al ingresar a la universidad pueden no tenerse claras. En palabras de Tinto (1989:3) "no resulta sorprendente que muchas personas abandonen las instituciones para cambiarse a otras, o que simple-

mente suspendan sus estudios para renovarlos tiempo después. Rotular estos comportamientos como abandono con la connotación de fracaso significa, es en realidad, desconocer la importancia de la maduración intelectual y del efecto deseado que se supone tiene la universidad en el proceso de desarrollo individual".

El aspecto positivo de la dilación ya ha sido trabajado por este equipo en otra oportunidad (Stasiejko, Krauth & Pelayo Valente, 2013), al plantear que quienes persistían en el ingreso a pesar de no haberlo aprobado en el tiempo y la trayectoria estipulada (dos cuatrimestres), expresaban el gran aporte y crecimiento, personal y académico, que tal situación había producido en ellos, ubicándose la dilación como una "oportunidad" para el aprendizaje y la construcción de la inclusión universitaria, y no como la antesala de la deserción. En este sentido, Tinto (1989:2) explica que, inclusive el abandono puede verse como algo positivo según quién evalúe la experiencia ya que, por ejemplo, "el funcionario universitario, puede definir el abandono como un fracaso en completar un programa de estudios, los estudiantes pueden interpretar su abandono como un paso positivo hacia la consecución de una meta, sus interpretaciones de un determinado abandono son distintas porque sus metas e intereses difieren de los del funcionario".

Para finalizar, recuperamos los aportes de Donoso & Schiefelbein (2007) quienes analizan los modelos de retención / deserción de los estudiantes en la universidad. Mientras algunos modelos ponen el acento exclusivamente en factores psicológicos, creencias, actitudes e intenciones; otros destacan la construcción del auto-concepto académico, el apoyo familiar y las aspiraciones al momento del ingreso. Sin embargo, es de interés la adopción de modelos más complejos que logran incluir las experiencias formales e informales producidas en el marco institucional, que en definitiva son las que inciden fuertemente en la integración del estudiante y, por ende, en el despliegue del compromiso y la persistencia.

La tendencia a abordar la problemática de la deserción más que de la retención y la persistencia afecta la comprensión de los procesos de dilación y abandono. Aportes como los de Tinto, en su vertiente de integración de factores, permiten incluir lo institucional y hasta la dinámica del sistema de actividad (Daniels, 2003; Cole y Engeström, 2001) ya que admiten el análisis de la inherencia del contexto en la construcción de las trayectorias universitarias, sean éstas exitosas o no.

BIBLIOGRAFIA

- Cole, M. y Engeström, Y. (2001) El enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En: Salomón, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós, Barcelona.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007) Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, N° 1: 7-27.
- Ezcurra, A. (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Conferencia Inaugural del Coloquio Internacional "La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI". Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) México.
- Ezcurra, A. (2009) Educación universitaria, una inclusión excluyente. Conferencia Inaugural, Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto. <http://www.ideas.org.ar/empezar-descargamiento/foro-de-educación-superior/6-educación-universitaria-una-inclusión-excluyente>.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Glaser y Strauss (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. Chicago, Aldine.
- Glaser y Strauss (1968) *Time for dying*. Chicago, Aldine.
- Glaser y Strauss (1971) *Status Passage*. Chicago, Aldine.
- Glaser, B. (2000) *The discovery of Grounded Theory*. Mill Valley, Sociology Press.
- Glaser, B. (2002) "Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory" en *Interpretational Journal of Qualitative Methods*, 1, 2, Article 3 (<http://www.ualberta.ca/~ijqm/>)
- González Rey, F. (1999) *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. San Pablo, Educ.
- Higgins, M. (2010). *The first year experience* (Doctoral dissertation, Kansas State University).
- Kuh, G. (2003) "What we're learning about student engagement from NSSE". *Change*, 35 (2), 24-32.
- Kuh, G.; Kinzie, J.; Schuh, J.; Whitt, E. & Associates (2005) *Student success in college. Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass
- Kullasepp, K. (2008) Are you like this... or just behave this way?, en *International Journal for Dialogical Science*, Vol. 3, No. 1, 69-92.
- Pozo, J. I. (Comp.) (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid, Grao.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Stasiejko, H.; Krauth, K.; Pelayo Valente, L. "Concepciones y sentidos acerca del estudio universitario: Resultados y Conclusiones" (2012). *Revista de Investigaciones en Psicología*, año 17, nro. 1, págs. 139-160, Facultad de Psicología, U.B.A.
- Stasiejko, H.; Krauth, K.; Pelayo Valente, L. (2013) "La dilación en el ingreso universitario: ¿cómo lo vivencian los ingresantes?", CD del III Congreso de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Stasiejko, H.; Pelayo Valente, L.; Krauth, K.; Ródenas, A.; Candela, R. (2007) *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, año 12, nro. 1. Págs. 105-119. "Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes al sistema universitario". CABA.
- Tinto, V. (1989). "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva" *Revista de la Educación Superior*, Vol. XVIII, núm. 71.
- Tinto, V. (2003) *Promoting Student Retention Through Classroom Practice*. Presented at *Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*. An international conference sponsored by the European Access network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam. Education Cooperative.
- Tinto, V. y Engstrom, C. (2008). *Access without support is not opportunity*. *Change*. January/February 2008, 56-60.

ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO EM PACIENTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA BILATERAL

Stravato Facco, Claudia Regina; Azevedo, Cleomar
UNIFIEO. Brasil

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo ofrecer un análisis del proceso de aprendizaje de un niño con pérdida auditiva bilateral e implantación coclear. O se refiere psicopedagogos de presentar dificultades de aprendizaje en la lectura y la terapia del habla escrita. Realiza para ayudar con los problemas sesiones del habla / lenguaje, con una hora de duración, una vez a la semana, desde que fue diagnosticado con discapacidades auditivas. Los datos fueron recogidos y transcritos para su posterior análisis y se analizaron a partir de autores que subyacen psicopedagógica. Os praxis resultados fueron significativos y sirven como un indicador de la atención psicoeducativa.

Palabras clave

Deterioro de la audición, Intervención, Psicología de la Educación

ABSTRACT

PSICOPEDAGÓGICO CARE IN PATIENT WITH BILATERAL HEARING LOSS

This article is aimed at providing an analysis of the learning process of a child with Bilateral Hearing Loss and implantation coclear. O patient was referred to psychopedagogists for presenting learning difficulties in reading and escrita. Realiza speech therapy to help with the issues speech / language sessions with an hour long, once a week, since being diagnosed with Hearing Disabilities. Data were collected and transcribed for later analysis and were analyzed from authors that underlie praxis psicopedagógica. Os results were significant and serve as an indicator of psychoeducational care.

Key words

Hearing impairment, Intervention, Educational Psychology

Introdução

A apresentação e o interesse de discutir este caso foi o de relatar as implicações da deficiência auditiva para aquisição da leitura e escrita. As dificuldades relacionadas aos problemas de déficit sensorial auditivo podem comprometer a aprendizagem dos indivíduos, especialmente na aquisição da linguagem oral e no seu sucesso acadêmico. Por intermédio da audição pode-se compreender a linguagem oral, formar conceitos e relacioná-los para que se possa expressá-los através da fala e posteriormente a escrita. A fala além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança controla também o comportamento da própria criança (Vigotski, 2007). As dificuldades de aprendizagem levando em consideração suas implicações podem ocasionar: desgaste emocional, desenvolvimento de baixa auto-estima, interferir na dinâmica relacional familiar e social. Paín (2007, p15) considera a aprendizagem como “um lugar de articulação de esquemas. Nesse lugar coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras tantas estruturas teóricas de cuja engre-

nagem se ocupa e se preocupa a epistemologia”.

Assim a relevância deste estudo se justifica ao pensarmos uma forma de contribuir com a aprendizagem dos indivíduos com Deficiência auditiva com o intuito de redirecionar sua aprendizagem principalmente na aquisição da leitura e escrita e favorecer o sujeito à reconhecer-se autor de sua história.

MÉTODOLOGIA

Este trabalho tem como perspectiva os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-intervenção, isto é; ao mesmo tempo em que colhemos os dados interferimos na realidade. A pesquisa-intervenção vem constituindo-se em um dispositivo de transformação vinculado tanto à formação acadêmica dos psicólogos, quanto às práticas nas instituições, possibilitando novas análises construídas entre a macro e a micropolítica.

Na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto. Os nomes das pessoas citados no estudo são fictícios, para resguardar sua identidade em obediência à ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) sendo também uma prática utilizada em pesquisas que envolvem seres humanos.

Participou dessa pesquisa uma criança, do sexo feminino, com idade de 9 anos, estudante do Ensino Fundamental II de uma escola da Rede Municipal.

RELATO DE CASO

Miriam tem a idade de 9 anos, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Seus pais são casados, tem uma irmã que com idade de 19 anos. Sua mãe trabalha no período matutino, como diarista possui o 2º grau completo. Seu pai trabalha como motorista e concluiu apenas o 1º grau.

Miriam foi encaminhada pela fonoaudióloga que conforme relatório é portadora de Deficiência auditiva Bilateral desde seu nascimento realizou implante coclear em 2009 quando tinha cinco anos de idade. Segundo fonoaudióloga a criança apresenta dificuldades em seu desempenho escolar, principalmente na leitura e escrita.

Em sessão realizada para anamnese compareceram os pais, a mãe quando começou a relatar os problemas de audição da criança chorava muito, sentia-se culpada pela surdez da filha. Segundo os pais, a gravidez de sua filha não foi planejada, já tinham uma filha com 10 anos, portanto não esperam outra filha, mas assim que descobriram a gravidez ficaram muito contentes. No princípio da gravidez, aos três meses de gestação, a mãe teve uma gripe, nada sério segundo o médico. Até o final da gestação tudo transcorreu como se é esperado. Realizou todos os exames típicos da fase gestacional e tudo correu bem até mesmo o parto que foi normal. Com onze meses perceberam que a criança quando chamada e que durante alguns ruídos a criança não respondia ou virava-se para perceber os sons em sua volta. Chegou a ser considerada a hipótese da criança ter alguns espectro autista. A mãe não se conformava

por ver sua filha crescendo daquela forma como se estivesse ausente do mundo. Foi depois de várias tentativas que encontrou uma especialista que diagnosticou a criança com Deficiência auditiva Bilateral. Começou a pesquisar sobre problemas auditivos e alternativos para solucionar a dificuldade deficiência de sua filha, pois acreditava na cura. Encontrou um hospital da rede pública que realizava o transplante coclear, lá foi encaminhada pelos profissionais e direcionada para realizar o implante. A criança recebeu o implante com cinco anos de idade e seguiu com o tratamento indicado no hospital. O fonoaudiólogo acompanha o tratamento desde o diagnóstico da surdez e indicou o acompanhamento do psicopedagogo ao verificar que a criança tem apresentado dificuldades em seu desempenho escolar apesar de reconhecer e identificar as letras do alfabeto, porém apresenta dificuldade na leitura e escrita principalmente quando solicitada a escrever palavras ou frases simples. Segundo seu encaminhamento escolar Miriam é assídua, envolvida e empenhada com os trabalhos propostos em sala de aula. Apresenta dificuldade na escrita e leitura, estruturação de frases e interpretação de textos. Seus pais acompanham todas as atividades escolares inclusive as lições de casa. No diagnóstico realizado pelo psicopedagogo a modalidade de aprendizagem identificada foi Nível cognitivo: Indica que as respostas expressam instabilidade em relação do nível operatório testado. O nível de escrita é silábico alfabético. Modalidade de aprendizagem a paciente apresenta pobreza de contato com o objeto não internalizando suas características.. Demonstra insegurança e déficit de criatividade. Os desenhos aparecem com esquemas empobrecidos há uma dificuldade de internalizar imagens. A criança tem dificuldades de aceitar a opinião de outra pessoa considerando-a como mais de uma perspectiva. Entra em conflito para representar transformações e reversibilidade.

INSTRUMENTOS

Após o diagnóstico e a análise dos resultados foi proposto dez sessões para intervenção com o intuito de utilizar recursos para superação das dificuldades de leitura e escrita. Os instrumentos realizados para as atividades interventivas se apoiaram em alguns instrumentos como: jogos, lápis preto, lápis de cor, borracha, tinta, cola, revistas, apontador, giz de cera, cartolina, canetinha, tesoura sem ponta, folha pautada, sulfite, contos de fadas, livros de histórias, argila, músicas, fotos de animais, carimbos.

Relato da Intervenção

Os atendimentos psicopedagógicos interventivos foram realizados em oito sessões semanais, com duração de uma hora. Na primeira sessão foi utilizados jogos com o intuito de observar como a criança se apropria do objeto de conhecimento, como utiliza o raciocínio. Na segunda sessão foi realizada a sondagem da escrita, com o objetivo de verificação da hipótese de escrita da paciente. Na terceira sessão a consigna utilizada foi escute o conto e produza um desenho com o objetivo de trabalhar os conteúdos inconscientes da paciente. Na quarta sessão foi oferecida argila para a criança construir a parte que mais gostou da história, com o intuito de trabalhar os esquemas empobrecidos da paciente. Na quinta sessão para trabalhar a hipótese de escrita, estimular a fala e percepção auditiva foi utilizado uma música e em seguida recortes dessa música para a criança construir a letra. Na sexta sessão foram realizados jogos com vogais, com música com o objetivo de ressignificação da escrita. Na sétima sessão a paciente utilizou letras móveis para construir uma lista das coisas que mais gosta de fazer e trabalhar a hipótese de escrita. Na oitava sessão a paciente utilizou carimbos com sabão, com objetivo de quebra de rotina, possibilidade de alte-

ração de um hábito, transformação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira sessão, foi proposta a consigna: vamos jogar? Em seguida foram dispostos alguns jogos para a sua escolha. Apesar de Miriam não compreender inicialmente o que havia pedido de imediato repeti a consigna: vamos jogar? Em seguida ela escolheu jogo da velha e um jogo de cartas Blink. Miriam demonstrou habilidade de concentração e raciocínio lógico. Os jogos transcorreram tranquilamente até o final da sessão. Pain(1985) considera que:

O jogo propriamente dito é uma atividade predominantemente assimilativa, através do qual o sujeito alude a um objeto, propriedade ou ação por meio de um objeto presente que constitui o símbolo do primeiro e guarda com ele uma relação motivada (PAIN,1985).

Na segunda sessão, após a consigna Miriam não compreendeu o que eu pedi, repeti novamente a consigna, resistiu em desenhar disse que gostava de jogar que desenhar é muito difícil, realizou a atividade escondendo os desenhos não quis pintar. Em seguida jogamos jogo da velha e jogo da memória. Na terceira sessão aconteceu como na sessão anterior tenho que repetir para que Miriam compreenda o que estou pedindo, propus a consigna novamente e ela se recusou, então jogamos jogo da vareta escolhido por ela e jogo da memória. Após o jogo fiz nova tentativa, você está preparada agora? Ela respondeu que estava mais calma e realizou a atividade, escreva as palavras que eu vou ditar: elefante, cachorro, tigre, formiga, rã e na seqüência a frase: O elefante pisou na formiga.

A criança escreveu: E L E F E T E, F O, C A C H O R R O, X I O E L E F E T E N A

O nível de escrita de Miriam é silábico-alfabético. A hipótese central desse nível de escrita é de que pode haver mais de uma letra e busca portanto corresponder um valor sonoro a cada uma das partes. Após a conclusão da sondagem da escrita foi sugerido a Miriam a utilização de carimbos de animais nos quais depois ela escreveu os nomes. Ela não gosta de desenhar nem de pintar.

Na terceira sessão foi realizada a leitura dos contos de fadas Cinderela, Branca de Neve, João e Maria, João e o pé de feijão, Rapunzel, Bela adormecida.. Ela escolheu o conto da Bela adormecida.

Miriam ouviu a estória, mas parecia incomodada com a entonação de minha voz. Perguntei se estava falando muito alto ela disse que não. Nas aberturas para reflexão suas respostas eram descontextualizadas, diz não compreender. Não produziu desenho final. Miriam oferece resistência para entrar em contato com sua parte lúdica e criativa.

Ao ler a história e oferecer momentos de escuta para a paciente temos o intuito de possibilitar um momento de contato com uma linguagem prazerosa e contato com seu imaginário. "O conto de fadas procede de um modo conforme àquele segundo o qual a criança pensa e experimenta o mundo..."(BETTELHEIM,2007). A resistência constante da paciente não favoreceu esse momento. Segundo Azevedo (2012, p.42) Frases escritas, traduzindo pensamentos, constituem aspectos mais concretos de uma idéia expressa verbalmente. A criança, na medida em que compreende a linguagem falada, traduz oralmente cada vez mais, com precisão e complexidade seu pensamento. Por esse motivo Miriam não compreendia as consignas, a frase ou palavra (significativa) é o concreto.

No quarto encontro foi proposta uma atividade com argila construindo a parte que mais gostou da história imediatamente a criança recusou-se reclamando que não sabia fazer, após conversa a criança foi manuseando a argila e concluiu a atividade.

Na seqüência propus atividades que trabalham o corpo e a coordena-

nação motora. A criança escolheu uma música de sua preferência “mexe, mexe das chiquititas” dançamos e brincamos requebrando, mexendo as mãos e os pés conforme a música ia tocando.

Na quinta sessão, a paciente foi orientada a ouvir uma música “A casa” de toquinho, recortar e encontrar as partes. Nas atividades com música Miriam demonstra prazer, vai repetindo devagarzinho, e assim foi realizando a atividade até o final, lemos juntas sua construção. A criança sentiu-se tão animada que pediu meu consentimento para levar a letra da música para casa e disse “vou ler para minha mãe”.

Na sexta sessão foram realizados jogos com vogais com a música preferida da criança, a música foi escrita com partes faltando e colocada em um saquinho para sortear, para a paciente completar as partes da música que estavam faltando e ir construindo a medida que sorteava. Dessa forma a criança repetia os sons várias vezes a fim de encontrar a letra faltante. A música escolhida para esta atividade foi “Prepara” da cantora Funk Anita.

Na sétima sessão utilizando letras móveis foi construída uma lista das coisas que a criança mais gosta de fazer, as correções aconteceram naturalmente na medida em que ela construía a atividade.

A lista ficou dessa forma: EU GOSTO DE: FRUTAS, DANÇA, FUTEBOL E NEYMAR.

A oitava sessão a consigna foi a seguinte: Lembre-se de seu ídolo e vamos escrever porque você gosta tanto dele. A redação ficou dessa forma:

O QUE MAIS GOSTO DE FUTEBOL. ME PERGUNTAR SE FUTEBOL É COSA DE MENINO EU DI NO ANO PASADP MEU PIMO ME CHAMOU PA JOGA FUTEBOL ENTÃO JOGUEI JOGUEI TANTO QUE EU APRENDI A JOGAR BOLA E EU JÁ VI OTRAS MENINA QUE JOGA MUITO BEM. O JOGADOR QUE EU MAIS GOSTO É NEYMAR PORQUE CABELO DELE É BONITO PORQUE NEYMAR É MUITO BOM JOGANDO FUTEBOL.

Segundo Azevedo:

Os esquemas cognitivos são aperfeiçoados quando a criança recebe oportunidades de agir como leitor ou escritor, com múltiplas oportunidades para a realização, usando livros de histórias, lápis, papel, tintas, periódicos, jornais, revistas. Isso traz uma dinâmica ao processo que faz com que aprenda o essencial das práticas sociais ligadas à escrita. A linguagem oral e escrita deve ser trabalhada em conjunto, ou seja, inter-relacionada (AZEVEDO, 2012).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A aprendizagem da escrita não é uma simples codificação da linguagem falada, mas um sistema de representação mental, devido aos símbolos que ela representa. Não é um processo que se efetiva ao acaso. Tem direção e ritmo embora não possa ser caracterizado como “puramente maturacional”. (FERREIRO, 1991). As estruturas de pensamento da criança com dificuldades auditivas a formação da linguagem processa-se a partir da linguagem dos sinais visuais nos quais ela visualiza e decodifica a palavra, a figura, para depois armazenar o sinal. Podemos observar que no atendimento clínico interventivo, o processo de aprendizagem deve ser mediado com o auxílio do outro mais experiente, como reforça a teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1991).

Através da dinâmica das atividades interventivas, o sujeito analisado obteve a oportunidade de se construir e se reconstruir por meio da interação e mediação com o outro, com suporte para o autoconhecimento, possibilitando novos esquemas para uma aprendizagem graduada e significativa e favoreceu a possibilidade de reconstrução de sua história.

BIBLIOGRAFIA

Azevedo, C., A Práxis do professor alfabetizador 1. ed.- São Paulo (SP)- Expressão e Arte Editora, 2012. 128 p. (série Alfabetização e Letramento: Múltiplas Perspectivas & Formação de Professores)

Bettelheim, B., A psicanálise dos contos de fadas; tradução de Arlene Caetano- São Paulo: Paz e Terra, 2007. 21ª edição revista.

Edna, Chagas Chisto. Graça, Maria Dias da Silva. Criatividade em arteterapia: pintando & desenhando, recortando, colando & dobrando. 5ª ed.- Rio de Janeiro: Wak, 2009

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Leontiev, A....[et al.], Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento; Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005

UNA REFLEXIÓN SOBRE LA COMPLEJIZACIÓN DE PRODUCCIONES DISCURSIVAS Y ESCRITAS EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE NIÑOS EN CONTEXTO DE POBREZA

Yapura, Cristina Verónica

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo se expresan reflexiones suscitadas en el marco de la Psicopedagogía Clínica en el Servicio de Asistencia Psicopedagógica (Facultad de Ciencias de la Educación - UCSE); el trabajo clínico obtenido es insumo del proyecto de investigación denominado: "Discurso y escritura en el tratamiento psicopedagógico. Un espacio para la creación de sentido subjetivo" (UCSE - Cecyt 2013 - 2015). Se busca caracterizar las modalidades restrictivas en la producción discursiva y escrita de los niños y jóvenes con problemas de simbolización, integrantes de los grupos de tratamiento del Servicio y, a su vez, las transformaciones que se produzcan a partir de dichas intervenciones clínicas. Los problemas de aprendizaje de lectura y escritura de los pacientes que consultan, adquieren particularidades específicas considerando las graves situaciones socio-culturales y condiciones de pobreza que viven, ellos son trabajados desde el abordaje del Psicoanálisis contemporáneo tomando conceptualizaciones de sus principales referentes. Los distintos modos de simbolización restrictivos son analizados a partir del despliegue de la producción simbólica y las intervenciones terapéuticas durante el tratamiento, apuntan a realzar el despliegue imaginativo favoreciendo la complejización simbólica y la potencialidad sustitutiva necesaria para recrear su vinculación con los objetos sociales, dando así plasticidad a los aprendizajes escolares.

Palabras clave

Procesos de simbolización, Discurso, Escritura, Tratamiento psicopedagógico

ABSTRACT

A REFLECTION ON THE COMPLEXITY OF DISCOURSE AND WRITTEN PRODUCTIONS IN THE PSYCHOLOGICAL TREATMENT OF CHILDREN IN THE CONTEXT OF POVERTY

In the present work are expressed thoughts that arose in the context of Psychopedagogy clinic in the psycho-pedagogical assistance (Faculty of Sciences of the education service - UCSE); the clinical work obtained is input from the research project called: "Speech and writing in the psycho-pedagogical treatment. A space for the creation of subjective sense" (UCSE - Cecyt 2013 - 2015). It seeks to characterize the restrictive manner in the discursive and written production of children and young people with problems of symbolization of the treatment of service groups and, at the same time groups, transformations that may occur from such clinical interventions. The problems of learning reading and writing of the patients who consult, acquire specific peculiarities whereas serious socio-cultural situations and conditions of poverty living, they are worked from the approach of contemporary Psychoanalysis taking

conceptualizations of their main reference. The different types of Restrictive symbolizing modes are analyzed from the deployment of symbolic production and therapeutic interventions during the treatment, aim to enhance the imaginative deployment favoring the symbolic complexity and the replacement potential necessary to recreate its link with social objects thus giving plasticity to school learning.

Key words

Process of Symbolization, Speech, Writing, Psychopedagogical treatment

Encuadre de la investigación

La experiencia que aquí se aborda, es precedida por una etapa de investigación anterior, donde se gestó un proceso que implicó conocer las modalidades de producción simbólica y los problemas de aprendizaje de niños y jóvenes en situación de pobreza de Santiago del Estero, generando así herramientas clínicas y preventivas actualizadas para su abordaje. A partir de estas caracterizaciones, los casos clínicos que se trabajaron, impulsaron el interés por continuar y focalizar en los aspectos más significativos proponiendo, nuevos objetivos que partieron de los nuevos interrogantes generados desde la experiencia del trabajo clínico referido a los problemas de aprendizaje escolares.

El equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Santiago del Estero, continúa articulando su trabajo con el grupo de investigadores de la Facultad de Psicología de la UBA - dirigido por la Dra. Silvia Schlemenson que viene trabajando con un dispositivo clínico específico de diagnóstico y tratamiento psicopedagógico que busca analizar las modalidades restrictivas incidentes en el aprendizaje, focalizando en el análisis del sentido y las características psíquicas de los procesos de simbolización de cada niño. (Schlemenson, 2009).

El Servicio de Asistencia Psicopedagógica que se inauguró en la Facultad en donde se plantea el presente trabajo, se proyecta a la comunidad en el marco de la extensión Universitaria. La población asistente abarca a niños y púberes en contexto de pobreza provenientes de barrios aledaños derivados por instituciones educativas que demandan la atención psicopedagógica de quienes padecen problemas de aprendizaje. Desde hace cuatro años, se realizan actividades clínicas de diagnóstico y tratamiento psicopedagógico sostenido por terapeutas que año a año se van formando en la complejidad del encuadre que propone el abordaje desde aportes conceptuales del psicoanálisis contemporáneo.

Del conjunto de las modalidades restrictivas en la producción

simbólica analizada, se recortó aquellas que se vinculan con las dificultades en la apropiación del lenguaje discursivo y escritural. Se advierte en muchos casos, que existe una sobreadaptación a la normativa impuesta sin sentido subjetivo o, en otras situaciones, la imposibilidad de incorporación de los códigos lecto escritos instituidos. Del análisis parcial de resultados, adquiere una relevancia especial la enorme diferencia de productividad simbólica que implica para un niño o un joven apropiarse de manera significativa de la escritura y de las posibilidades discursivas que realcen la propia subjetividad.

Las posibilidades de acceso a la oferta social y la producción simbólica.

A partir de esta hipótesis, en esta investigación se viene estudiando la producción discursiva y escrita de los sujetos en consulta, centrando el análisis de las modalidades restrictivas de los niños y jóvenes con problemas de simbolización integrantes de los grupos de tratamiento del Servicio de Asistencia Psicopedagógica de la UCSE. Así también, se buscará realizar una descripción sistemática de las transformaciones en dichas restricciones a lo largo del tratamiento psicopedagógico.

Se toman como referencia los aportes de investigaciones relacionados al tema, que se fundamentan básicamente en las producciones teóricas y en los aportes clínicos que provienen del Psicoanálisis contemporáneo, autores tales como Green, Aulagnier, Castoriadis, entre otros, contribuyen a la complejización del objeto de estudio central de la Psicopedagogía Clínica. Es así que ella es entendida como aquel espacio en el cual se busca el alivio del sufrimiento psíquico producido por las restricciones en la productividad simbólica (Schlemenson, 2009).

En el ámbito escolar, se evidencian fracturas en los modos de simbolizar, produciendo así, aprendizajes de niños y adolescentes con obturación de las posibilidades de vinculación con los objetos de conocimiento.

El aprendizaje es considerado como un proceso complejo en el que se reconocen múltiples factores: subjetivos, socio culturales, biológicos e institucionales que se articulan en diálogo y tensión permanente. Schlemenson y Grunin (2013) expresan que estos factores intervienen singularizando en cada sujeto, las formas de acceso al intercambio con los objetos sociales y el conocimiento.

Considerando el contexto socio cultural y las condiciones de pobreza de los niños y púberes que se encuentran en tratamiento psicopedagógico, surgen interrogantes sobre sus posibilidades favorables o desfavorables de acceso al campo social. Para Aulagnier (1977) la función del campo social constituye uno de los ejes estructurantes del sujeto, junto a las funciones simbólicas primarias, de los distintos niveles de organización de la actividad psíquica de un sujeto. Los adultos a cargo de cada niño o púber son los que tienen la tarea de mediatizar el discurso del conjunto social; es a través del discurso parental que se produce la oferta y la anticipación de objetos sociales extrafamiliares, necesarios para alcanzar aprendizajes saludables.

En muchos espacios, ser niño en un contexto de pobreza, sin posibilidades de acceso a distintos espacios sociales y culturales, tiene el "costo" de ser ubicado en un lugar de desvalimiento y desprotección de recursos simbólicos para el progreso. Schlemenson (2003) plantea que cuando se atiende a niños pertenecientes a sectores sociales desventajados caracterizados por el desempleo, la violencia o la pobreza, resulta difícil recortar con exclusividad los factores psíquicos que comprometen sus desempeños escolares, ya que la problemática de la violencia social y económica que padecen es un

dramatismo que empaña otras aproximaciones teóricas; no obstante, dice: "intentar aproximar hipótesis que realcen el aspecto psíquico comprometido en dichas deficiencias permite reconocer que, más allá de su pertenencia a contextos sociales complejos, los niños pobres piensan, hablan, cuentan, escriben y padecen." (p.19)

Existen discursos y prácticas que adjetivan a los niños de manera descalificadora "pobres", "anormales", "peligrosos", ante esto, Frigerio (2008) se pregunta si caratular a los niños estaría expresando aquello que es desconocido e inquietante para los adultos. Los diferentes casos clínicos en estudio plantean que es posible advertir cómo cada sujeto se nombra a sí mismo desde un lugar y desde un reconocimiento; en niños y púberes donde predominan modalidades restrictivas, es común escuchar: "no puedo", "soy el molesto", "no me sale". Detrás de estos decires, hay un modo de reconocerse que resulta de una combinatoria singular devenida de un material identitario ofrecido. Aparato psíquico, sistema familiar, condiciones de existencia y época intervendrán en una reconfiguración de filiación simbólica.

Desde este encuadre, se entiende que la producción simbólica es la actividad psíquica mediante la cual el sujeto deja marcas significativas en la manera de representar al mundo y a la cultura en la que se encuentra inserto a través de sus formas singulares de leer, escribir, narrar y dibujar. (Schlemenson y Grunin, 2014) En este sentido, aquellos niños o púberes que tienen dificultades en el acceso a estas formas distintas de productividad simbólica, tienen comprometida, en cierta forma, sus modalidades de vinculación y complejización psíquicas y, por ello, sus modos de acceso al campo social.

Los grupos de tratamiento psicopedagógico:

Encuadre clínico- metodológico

A partir del análisis de los resultados de la investigación precedente, el equipo, puso en relevancia las dificultades en la producción escrita y discursiva como formas privilegiadas de expresión de las restricciones y a la vez como un modo específico de acceso a la interpretación de las modalidades singulares de simbolización que cada sujeto construye. A partir del diagnóstico individual de cada niño, se analiza el despliegue del tratamiento psicopedagógico grupal en el transcurso de un año y medio, indagando las transformaciones de las diversas modalidades de simbolización.

Se incluye en análisis de dos grupos heterogéneos en cuanto al período vital, problemáticas psíquicas y dificultades de simbolización que padecen. El primero, compuesto por seis niños de edades comprendidas entre 6 y 8 años con problemas de aprendizaje, que a partir de un proceso diagnóstico individual fueron derivados a tratamiento psicopedagógico grupal. En este grupo, las restricciones simbólicas se encuentran en relación a dificultades para el acceso al código lecto-escrito y la incorporación de objetos sociales y de conocimiento ofrecidos en el ámbito escolar. El segundo grupo, está compuesto por seis púberes de edades comprendidas entre 11 y 13 años con restricciones simbólicas que fracturan los niveles de comprensión e investimento de los objetos de conocimiento, que también, a partir del proceso diagnóstico individual son derivados a tratamiento psicopedagógico grupal. En este grupo las fracturas en los procesos de simbolización se caracterizan por dificultades para el acceso autónomo a los aprendizajes y conocimientos, déficits comprensivos y restricciones imaginativas que empobrecen las producciones escolares.

La recolección de los datos estará compuesta por distintos tipos de fuentes: por un lado la selección de producciones dialógicas y narrativas recortadas de distintas situaciones de las sesiones de tratamiento videograbadas y posteriormente desgrabadas para su

análisis, y por otro, las distintas producciones de los sujetos (gráficos, relatos escritos, etc.) que los mismos realizan en sus cuadernos de tratamiento y que resulten significativas según las dimensiones de análisis de las modalidades de simbolización comprometidas.

El análisis del material, requirió de la construcción de categorías que incluyan el estudio de los procesos de enriquecimiento psíquico con el cual se puedan ponderar las transformaciones simbólicas en el modo de atravesar las situaciones conflictivas. Ello implica la incorporación de una dimensión dinámica de análisis que no sólo toma en consideración la temporalidad sino también la complejidad y la heterogeneidad de los procesos de producción. En este sentido las construcciones teóricas no tomarán el período de estudio como un vector temporal lineal y acumulativo en relación al desenvolvimiento de los procesos productivos, sino que considerarán las modificaciones psíquicas implicadas en los entramados de procesos progredientes y regresivos que se articulan para complejizar la simbolización de cada niño. (Green, 2005) Este autor, expresa que “los diferentes niveles de complejidad del psiquismo se reflejan en la calidad de la actividad representativa de un sujeto y pueden evaluarse como un gradiente en el cual diferentes modalidades de su productividad simbólica se interpretan como una serie progresiva y heterogénea de búsqueda de lo deseado y ausente.” (Schlemenson, 2009)

Restricciones discursivas y escritas.

La producción discursiva oral encuentra su base de análisis en el discurso del paciente. Se considera al discurso como una forma de producción simbólica en tanto involucra el trabajo psíquico necesario para la expresión de sentidos subjetivos singulares a partir de la apropiación significativa del código cultural del lenguaje. Por ello, se analiza tanto el discurso asociativo del paciente -que permite una apertura polisémica a partir de los desplazamientos de sentido que producen nuevos lazos significativos no habituales en el discurso cotidiano- como el discurso narrativo -producido a partir de una consigna de creación de una narración ficcional unificante (Álvarez, 2010). Tanto para el discurso asociativo como para el discurso narrativo, se intenta caracterizar la modalidad discursiva del paciente, para lo cual se analizarán las dimensiones (Álvarez 2001, 2004): *sujetos, temporalidad y conflictos*.

En las distintas sesiones de tratamiento, se evidencian diferentes modos de simbolización de cada niño, que hacen evidente las restricciones por las cuales son derivados a consulta. En los niños pequeños, por ejemplo, aparecen formas evacuativas con predominio de descarga, -a veces masiva a través de irrupciones hostiles -que le restringen el acceso a procesos discursivos. En las intervenciones de las terapeutas, se busca la complejización psíquica que le permitan mayor plasticidad simbólica, el poder “decir” y hablar de lo propio, de lo que molesta o “no se puede”, ya sea en el ámbito familiar o escolar; el uso del cuerpo del terapeuta sirve como intermediación en la relación con el otro par, cuando no se encuentra palabra para dar sentido y ligar los afectos.

La complejización del proceso de simbolización de un niño conlleva un verdadero esfuerzo psíquico, a la vez, articula materialidades y proceso heterogéneos que producen la posibilidad de crear sentidos que amplían el universo de objetos a investir y el tejido simbólico que lo sostiene (Álvarez 2010). Este trabajo de complejización de las producciones simbólicas restrictivas, es el principal objetivo de las intervenciones que se realizan en el tratamiento psicopedagógico.

En casos de niños con fuerte inhibición, en donde resulta difícil encontrar discurso narrativo y asociativo, el efecto de la transferencia y la interiorización del encuadre resultan propicios para la generación de intervenciones que busquen mayores investimentos a

generar relatos subjetivantes con formas ficcionales de producir. El encuadre terapéutico (Álvarez, Grunin, 2010) será el espacio en el cual, desde un abordaje teórico y clínico específico, se propongan alternativas significativas para el despliegue de la actividad representativa, buscando la expresión de los afectos, la plasticidad y heterogeneidad en las producciones simbólicas.

La producción escrita se analiza a partir de diferentes situaciones que involucran el lenguaje escrito en el encuadre clínico: pruebas estructuradas (Cantú y Di Scala, 2003) y producción escrita en el cuaderno de tratamiento a partir de consignas que el terapeuta elabora en cada sesión (Schlemenson, 2009). El objeto de análisis no es la adquisición del código del lenguaje escrito en términos de su adecuación a la normativa canónica, sino su apropiación significativa a partir del trabajo psíquico que permita su utilización al servicio de la producción de sentidos y la ligadura objetualizante (Álvarez y Grunin, 2010). Es así que los descriptores específicos para el análisis de la producción escrita se diferencian de los criterios normativos de la institución escolar centrados en el producto y se dirigen particularmente a describir la modalidad que caracteriza a su proceso de producción.

Dicho proceso se analiza en función de la implicación subjetiva en la producción. Los descriptores que se utilizan para estudiar estos ejes de análisis remiten a: procesos de apropiación del código, en tanto implican la investidura de las significaciones instituidas que permiten compartir significaciones con los otros; procesos de producción de sentidos, en tanto elaboraciones singularizantes que implican la diseminación y ligadura de afectos y representaciones; procesos de articulación entre sentidos subjetivos y significaciones instituidas, es decir aquellas formas posibles de transición entre las dos primeras, que implican el modo en que el lenguaje escrito puede ser utilizado por el sujeto para la expresión de la dramática de sus deseos y conflictos de un modo significativo.

En los grupos de tratamiento, el uso del cuaderno adquiere una connotación de acuerdo a los distintos modos de simbolizar de cada sujeto. En el grupo de púberes, la escritura en los márgenes ocurre de manera espontánea como un modo de resguardo de la intimidad, palabras remarcadas, sin orden lógico y espacial, son formas de escritura figurativa (Grunin, 2014) desplegada en las márgenes del cuaderno. En algunos cuadernos de niños pequeños, las consignas dadas por las terapeutas son transformadas en “tareas escolares” encontrándose formatos rígidos transferibles claramente al cuaderno escolar; se busca, en estos casos, ligar con algo de lo propio que le permita encontrar modos transmisibles con sentido.

Complejización de producciones discursivas y escritas

El aprendizaje escolar le exige al niño contar con procesos de simbolización complejos, en este sentido, “la simbolización remite a una actividad representativa compleja que enlaza y combina dos formas diferenciadas de representaciones con sus respectivas legalidades para producir un resultado, que es más que una suma entre estas o un mero reemplazo, en articulación con la dinámica de investimentos y desinvestimientos, que posibilita el trabajo de ligazón-desligazón-religazón” (Álvarez 2010, p.61).

Leer, narrar, pensar, hablar, como productos simbólicos subjetivos, son actividades complejas que entrelazan múltiples dimensiones que involucran el contexto familiar, social y epocal. En la actualidad, la vida cotidiana presenta a cada niño, niña o púber, grandes desafíos y exigencias para vivir y vincularse con los objetos sociales; en contextos caracterizados por la vulnerabilidad social, crece el desafío para ampliar los ámbitos exogámicos que generen mayores

oportunidades e involucramiento en experiencias de intercambio con objetos culturales que habiliten la diferencia al servicio de la complejización simbólica. Los adultos a cargo, tienen la tarea de inaugurar estas mediaciones para sus hijos.

Según Álvarez (2010), las condiciones de investimiento de la producción simbólica discursiva conjugan procesos de elaboración de sentidos singulares sobre la experiencia subjetiva, con las herramientas y formas de organización simbólica que ofrece el acceso al lenguaje atravesado por las significaciones socialmente compartidas.

El trabajo terapéutico en el tratamiento, tiene como finalidad la creación de sentidos propios, articulados - a su vez- a mediaciones representacionales de mayor complejidad que permitan su apertura y puesta en intercambio en el vínculo con los otros y con los objetos de conocimiento.

Para algunos, leer es simplemente comprender lo que está escrito, pero también es el placer de sumergirse en un mundo ficcional, el permiso para atraparse de la cotidianidad apartarse de la cotidianidad, la invitación a imaginar, la ocasión a recordar, la incitación a fantasear... el riesgo para comenzar a dudar, el espejo para reconocerse, el peligro para darse cuenta, la magia de descubrir, el acontecimiento para extrañarse. (...) Leer es imaginar nuevos campos de sentidos posibles diferentes de los instituidos, y abrirse al cuestionamiento reflexivo de lo dado, incluso al cuestionamiento de la propia identidad. (Cantú, 2011)

BIBLIOGRAFIA

Álvarez, P. (2010). Los trabajos psíquicos del discurso. Buenos Aires. Editorial Teseo.

Álvarez, P. y Grunin J. (2010). "Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización". En Revista Universitaria de Psicoanálisis, Año 2010, Nro. 10. pp. 15-34.

Aulagnier, P. (1977). La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires. Amorrortu editores.

Cantú, G. (2011). Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires. Noveduc.

Frigerio, G. (2008). La división de las infancias. Bs. As. Del estante Editorial.

Green, A. (2005). Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Buenos Aires. Amorrortu.

Schelemenson, S. (Comp) (2003). Leer y escribir en contextos sociales complejos. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires, Paidós.

Schelemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Schlemenson, S. y GRUNIN, J. (2013) Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Buenos Aires, Eudeba.

Schlemenson, S. y GRUNIN, J. (2014). Adolescentes y problemas de aprendizaje. Buenos Aires. Editorial Paidós.

POSTERS

ANÁLISIS DE LA EVASIÓN DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SUR DE BRASIL

Almeida, João Antônio Da Silva; Brum, Evanisa Helena Maio
Cesuca - Faculdade Inedi. Brasil

RESUMEN

La literatura científica nacional e internacional se ha concentrado en estudiar los índices de evasión de la educación superior. De ésta forma, el objetivo de éste estudio fue realizar un análisis de la evasión de los alumnos durante el primer año de estudios en una Institución de Educación Superior (IES), así como verificar el tipo y los motivos de la evasión. Participaron del estudio todos los alumnos que ingresaron en el año 2012. Fue realizado un Estudio de Caso Longitudinal, Documental. Con respecto a los resultados, encontramos que el 38% de los alumnos de la Carrera de Administración y Ciencias Contables no estaban más en la IES un año después de su ingreso; el 40% de la carrera de Psicología; el 48% de las carreras de Comercio Exterior, Derecho y Pedagogía; y finalmente, el 73% de la carrera de Matemática. Con respecto al tipo de evasión, la más frecuente fue la suspensión y el motivo más frecuente de la evasión fue las dificultades financieras. Los datos de este estudio nos alertan de que los alumnos que ingresan a esta IES necesitan atención especial durante su primer año de estudios a través de acciones cuyo objetivo sea la adaptación académica.

Palabras clave

Evasión y Enseñanza Superior

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE UNDERGRADUATION EDUCATION DROPOUT IN SOUTHERN BRAZIL

The national and international literature has been focused on studying dropout rates undergraduate education. Thus, the aim of this study was to conduct an analysis of dropout of students during their first year of studies at a undergraduate institution (UI), and verify the profile and the reasons for dropout. The study included all freshmen in 2012. Longitudinal Study Case, based on an preexisting dataset was performed. Results found that 38% of students of Business Administration and Accounting were not on the IES one year after its entry; 40% of psychology students; 48% of the courses of Law and Education; and, finally, 73% of the Course of Mathematics. Regarding the most frequent type of dropout was the most frequent reason for locking and dropout was financial difficulties. Data from this study warn that students entering this IES require special attention during their first year of study through actions that aim academic adaptation.

Key words

Dropout and Undergraduation

BIBLIOGRAFIA

- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases do Brasil- nº 9394. Brasil, Ministério de Educação e Cultura.
- Brock, T. (2010). Young Adults and Higher Education: Barriers and Breakthroughs to Success. *The future of children*, 20, 1, 109-132.
- Cesuca (2012). Censo dos alunos do Cesuca. Faculdade Inedi. Cachoeirinha: Cesuca.
- Coley, C. & Coley, T. (2010). Retention and student success. Staying on track with early intervention strategies. Malvern, PA: SunGard Higher Education.
- Inep (2013). Censo da educação superior: 2011. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - resumo técnico. - Brasília.

RELACIONES ENTRE EL AUTOCONCEPTO Y LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES LICEALES DE MONTEVIDEO

Arrivillaga, Christiane; Curione, Karina
Universidad de la República. Uruguay

RESUMEN

Se presentan los principales resultados del proyecto "Relaciones entre el autoconcepto y la motivación de estudiantes liceales de Montevideo". El objetivo principal fue investigar las relaciones entre el autoconcepto y las características motivacionales que presentan los estudiantes de secundaria de Montevideo que conforman la muestra. Participaron 105 adolescentes, entre 15 y 18 años de edad, de una institución pública y una privada de la misma zona metropolitana. La motivación académica se evaluó a partir del cuestionario MAPE II y el autoconcepto con la prueba LAEA. Tras el análisis descriptivo, se diseñaron talleres dirigidos a los estudiantes, buscando ampliar los resultados obtenidos con los anteriores instrumentos. El autoconcepto social mostró ser el más elevado, también emergió en los talleres como un área de preocupación para los estudiantes. Se encontró una tendencia hacia la motivación por la ejecución (miedo al fracaso). La motivación por el aprendizaje correlacionó positivamente con el autoconcepto emocional, intelectual, social y corporal; mientras que la motivación por el miedo al fracaso correlacionó negativamente con el autoconcepto emocional. A partir de los talleres se concluye que los adolescentes consideran que existe una relación de retroalimentación positiva entre el autoconcepto, la motivación y los resultados que tienden a obtener.

Palabras clave

Autoconcepto, Motivación, Adolescentes, LAEA, MAPE II

ABSTRACT

RELATIONS BETWEEN SELF-CONCEPT AND MOTIVATION IN HIGH SCHOOL STUDENTS OF MONTEVIDEO

The main results of the "Relations between self-concept and motivation in high school students of Montevideo" project are presented. The main objective was to investigate the relations between self-concept and motivational characteristics of the high school students of Montevideo that were in the sample. It consisted in 105 teenagers, between the ages of 15 to 18, from one public and one private institution of the same metropolitan area. Academic motivation was assessed with the MAPE II questionnaire and self-concept with the LAEA test. After a descriptive analysis, we designed workshops for the students, seeking to extent the results obtained with the scales. Social self-concept proved to be the highest, and it also emerged in the workshops as an important area of concern for the students. A slight tendency towards performance goals (avoidance) was found. Learning goals had a positive correlation with emotional, intellectual, social and bodily self-concept; while avoidance goals had a negative correlation with emotional self-concept. From the workshops was concluded that teenagers think that there is a positive feedback relation between self-concept, motivation and the results they tend to obtain.

Key words

Self-concept, Motivation- Teenagers, LAEA, MAPE II

BIBLIOGRAFIA

- Alemán, M.; Trías, D. y Curione, K. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias Psicológicas*, 2, 159-166. Extraído el 28 de Agosto de 2012 desde http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-40942011000200004&script=sci_arttext
- Amorín, D. (2008). Apuntes para una posible psicología evolutiva. Montevideo: Psicolibros
- Brenlla, M. y Vázquez, N. (2010). Análisis Psicométrico de la adaptación argentina de la escala de Locus de Control de Rotter. Bs. As.: Observatorio de la Deuda Social Argentina, Universidad Católica Argentina. Documento de Trabajo
- Cano, F. (2009). Evaluación de adaptaciones características: autoconcepto. Curso de Psicología de la Personalidad, Licenciatura de Psicopedagogía, Universidad de Sevilla. Extraído el 26 de Agosto de 2012 desde http://asignatura.us.es/personalidad/doc/pp_p3.pdf
- Dweck, C y Molden, D. (2005). Self-theories. Their impact on Competence Motivation and Acquisition. En Elliot, A. & Dweck, C. (editores) *Handbook of Competence and Motivation*, New York: Guilford Press.
- Dweck, C. (2006). *Mind Set*. Bs. As: Vergara.
- Dweck, C y Master, A. (2009). Self-Theories and Motivation. Students' beliefs about intelligence. En Wentzel, K. (editor) *Handbook of Motivation at School*, New York: Routledge.
- Fernández, R. (2011). Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos. Madrid: Pirámide
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children, *Child Development*, 53, 87-97.
- Hernández Sampiteri, R., Fernandez, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la Investigación (5ta. ed.), DF: McGraw-Hill.
- Huertas, J.A. (1997). Motivación: querer aprender. Buenos Aires: Alque
- Kaztman, R. (1999). Segregación residencial y desigualdades sociales en Montevideo, CEPAL, Montevideo.
- La Rosa, J. y Díaz-Loving, R. (1991). Evaluación del autoconcepto: Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23 (001), 15-33. Extraído el 25 de Agosto de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80523102.pdf>
- López, J.; Rodríguez, M. y Huertas, J. (2005). Investigación y práctica en motivación y emoción. Madrid: Machado Libros.
- March, H. y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 20 (3), 107-123. Extraído el 28 de Agosto de 2012 desde http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2003_1#preview
- Merino, D. (2002). Concepciones de los profesores y autoconcepto y agre-

sividad de los alumnos en un contexto de educación intercultural. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Extraído el 26 de Agosto de 2012 desde <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2708/16275512.pdf?sequence=1>

Núñez Alonso J. L., Albo Lucas J. M. & Navarro Izquierdo J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation Psicothema. Vol. 17, nº 2,344-349.

Núñez Alonso, J. L., Albo Lucas, J. M., Navarro Izquierdo, J. G. & Lobera Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. Revista Interamericana de Psicología. Vol. 40, nº 003,391-398.

Páez, M.; Fachinnelli, C.; Gutiérrez, O. y Hernández, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. Revista Mexicana de Psicología, 24(1), 77-84. Extraído el 25 de Agosto de 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243020635009>

Penagos, A.; Rodríguez, M.; Carrillo, S. y Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. Universitas Psychologica, 5(1). Extraído el 26 de Agosto de 2012 desde http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672006000100003&Ing=es&nrm=iso

Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). Motivación en contextos educativos. Madrid: Pearson.

Reeve, J. (2007). Motivación y Emoción. México D.F: McGraw Hill

Rodríguez, A.; Goñi, A y Ruiz, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. Intervención Psicosocial, 15(1). Extraído el 25 de Agosto de 2012 desde http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000100006&Ing=es&nrm=iso

Vera, J.; Domínguez, M.; Laborín, J.; Batista, F. y Seabra, M. (2007). Autoconcepto, locus de control y orientación al éxito: sus relaciones predictivas en adultos mayores del noreste brasileño. Psicología USP, 18(1). Extraído el 25 de Agosto de 2012 desde http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642007000100008&Ing=es&nrm=iso

Wigfield, A. y Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. Educational psychologist, 26 (3 y 4), 233-261. Extraído el 28 de Agosto de 2012 desde <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1991.9653134>

EL ROL DE LAS PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

Benatuil, Denise; Laurito, Maria Juliana
Universidad de Palermo. Argentina

RESUMEN

En los últimos años la práctica pre profesional supervisada, fue adquiriendo un rol de relevancia dentro de la formación del psicólogo (1). Podemos definir el practicum como un conjunto de actividades sistematizadas con la finalidad de poner en contacto al alumno con el ejercicio profesional (2). Posibilita que los estudiantes se enfrenten a situaciones complejas que requieren poner en funcionamiento los conocimientos y las habilidades adquiridas durante su carrera, articulando teoría y práctica (3) para desarrollar las competencias profesionales (4). Objetivo: Evaluar las prácticas pre profesionales como formadoras de competencias en estudiantes avanzados de la carrera de psicología. Método: La muestra estuvo constituida por 51 alumnos de la carrera de psicología próximos a graduarse de una universidad de gestión privada. Se administró una encuesta de manera anónima, voluntaria e individual. Resultados: La mayoría de los alumnos sostiene que las prácticas les han permitido conocer el quehacer profesional del psicólogo, como así también articular la teoría vista a lo largo de la carrera con la práctica permitiéndoles adquirir nuevas competencias profesionales. Conclusiones: El practicum es considerado un elemento central de su formación para los alumnos de la carrera de psicología.

Palabras clave

Práctica, Pre profesional, Competencias, Psicólogos, Formación

ABSTRACT

THE ROLE OF PRE-PROFESSIONAL PRACTICES IN THE ACQUISITION OF COMPETENCES

During the last years the supervised professional pre practice, has been acquiring an important role in psychologists training (1). We can define the practicum as a systematized set of activities for the purpose of contacting the student with the practice (2). It enables students to face complex situations, which requiring the use of knowledge and skills acquired during the career, also linking theory and practice (3) to develop professional skills (4). Objective: Evaluate the professional pre practices as developer of competences in advanced students of psychology. Method: The sample consisted of 51 students next to graduate in Psychology. A survey of anonymous, voluntary and individually administered. Results: Most of the students argued that practices have enabled them to know the professional work of psychologist, as well as articulate the theory view along the studies with practice enabling them to acquire new skills. Conclusions: The practicum is considered a central part of their training for students of psychology.

Key words

Practical, Competence, Training, Psychologists

BIBLIOGRAFIA O NOTAS?

1. Resolución 343/09-ME. Educación Superior. Los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología.
2. Navío, A. (2004). Propuestas conceptuales entorno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
3. Domínguez Rey, J.; Merino Madrid, H.; Moreno Martín, F.; González Barrón, R.; Sánchez-García, J.; Vera Martínez, J. (2007). El Practicum de Psicología en el Espacio Europeo de Educación Superior. Nino-Centro de Impresión Digital.
4. Zabalza, M. A. (2010). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354. 21-43

INTERVENCIÓN PARA IMPULSAR LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SUR DE BRASIL

Brum, Evanisa Helena Maio; Almeida, João Antônio Da Silva
Cesuca - Faculdade Inedi. Brasil

RESUMEN

En Brasil prácticamente no existen estudios ni políticas específicas sobre la evasión en la educación superior. El objetivo de este estudio fue reducir los índices de evasión a través de la promoción de la adaptación académica de los alumnos que ingresan en una Institución de Educación Superior de Brasil. Participaron del estudio todos los alumnos que ingresaron en las carreras de Psicología y Ciencias Contables. Para esto, se realizó un Estudio de Caso y los ingresantes participaron en una disciplina titulada "Gestión de la Vida Académica" que fue ofrecida en forma de taller y con grupos de 15 alumnos y con 4 talleres con duración de 8 encuentros de 1 hora y 30 minutos cada uno. Los temas trabajados fueron creados a partir del perfil de los alumnos de la IES: 1) Gestión de Tiempo; 2) Métodos de Estudios; 3) Resiliencia y Bien Estar; e, 4) Comunicación y Expresión. Después los alumnos respondieron a un instrumento de evaluación cuyo objetivo era verificar si el taller los auxilió en el proceso de adaptación académica. Los resultados revelaron que el 87% de los alumnos respondieron que la disciplina de Gestión de Vida Académica los ayudó en el proceso de adaptación académica.

Palabras clave

Educación Superior, Intervención, Adaptación Académica y Evasión

ABSTRACT

INTERVENTION TO FOMENT ACADEMIC ADJUSTMENT IN A BRAZILIAN UNDERGRADUATE INSTITUTION

As far as we know there are no studios and specific programs about undergraduate dropouts in Brazil. The aim of this study was to reduce dropout rates by fomenting academic adjustment in undergraduate students in a undergraduate institution in souththern Brazil. The study included all freshmen students of Psychology and Accounting. To this end, we conducted a case study and freshmen students participated in a course entitled "Management of Academic Life" offered in form of workshop and with groups of 15 students. The course was divided into 4 workshops of 8 meetings of 1 hour and 30 minutes each. The themes discussed were created based on the profile of the students of UI: 1) Time Management; 2) Study Methods; 3) Resilience and Wellness; and 4) Communication and Expression. As methodology groupdynamics, movies, practical activities and tests were performed. At the end of each workshop, the students answered to an assessment scale that attempted verify if the workshop helped the academic adaptation process. Results suggested that 87% of students answered that the Management Academic Life course assisted in the academic adaptation process.

Key words

Undergraduate Education, Intervention, Academic Adjustment and Dropout

BIBLIOGRAFIA

- Bowman, N. (2010). The Development of Psychological Well-Being Among First-Year College Students. *Journal of College Student Development*, 51, 2, 180-200.
- Brasil (1996). Lei de Detrizes e Bases do Brasil- nº 9394. Brasil, Ministério de Educação e Cultura.
- Brock, T. (2010). Young Adults and Higher Education: Barriers and Breakthroughs to Success. *The future of children*, 20, 1, 109-132.
- Brown, S. (2011). Bringing about positive change in the higher education student experience: a case study. *Quality Assurance in Education*, 19, 3, 195-207.
- Cesuca (2012). Censo dos alunos do Cesuca. Faculdade Inedi. Cachoerinha: Cesuca.
- Ceyhan, A. (2006). An investigation of adjustment levels of turkish University students with respect to perceived Communication skill levels. *Social Behavior and Personality*, 34, 4, 367-380.
- Cheung, C. & Yue, X. (2012). Sojourn students' humor styles as buffers to achieve resilience. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 353- 364.
- Coley, C., & Coley, T. (2010). Retention and student success. Staying on track with early intervention strategies. Malvern, PA: SunGard Higher Education.
- Cooke, R.; Bewick, B.; Barkham, M.; Bradley, M. & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 4, 505-517.
- Credé, M. & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educ Psychol Rev*, 24, 133-165.
- Creswell, J. (2010). Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. Porto Alegre: Artmed.
- Dagley, J. & Thomas, C. (2008). A Response to "Time-Limited Service Alternatives: Using Therapeutic Enactment in Open Group Therapy": A Dramatic Effort to Redefine Short-Term and Time-Limited Services. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33, 4, 317-327.
- Duchesne, S.; Ratelle, C.; Larose, S. & Guay, F. (2007). Adjustment Trajectories in College Science Programs: Perceptions of Qualities of Parents' and College Teachers' Relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 1, 62-71.
- Fisher, R.; Cavanagh, J. & Bowles, A. (2011). Assisting transition to university: using assessment as a formative learning tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36, 2, 225-237.
- Inep (2013). Censo da educação superior: 2011. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - resumo técnico. - Brasília.
- James, R., Krause, K., & Jennings, C. (2010). The first year experience in Australian universities: Findings from 1994 to 2009. Melbourne, Australia: Centre for the Study of Higher Education.
- Johnson, V.; Gans, S.; Kerr, S. & LaValle, W. (2010). Managing the Transition to College: Family Functioning, Emotion Coping, and Adjustment in Emerging Adulthood. *Journal of College Student Development*, 51, 6, 607-621.

- Keats, P.; Sabharwal, V. (2008). Time-Limited Service Alternatives: Using Therapeutic Enactment in Open Group Therapy. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33, 4, 297-316.
- Lobo, M. (2012). Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: Aspectos gerais das causas e soluções. *Cadernos ABMES*, 25, 1-23.
- Myers, D. & Rosenberger, E. (2012). A Humanistic Framework for Helping Students. *About Campus*, 14-19.
- Nelson, K.; Quinn, C.; Marrington, A. & Clarke, J. (2012). Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students. *High Education*, 63, 83-96.
- Oliveira, M. & Andretta, I (2011). Manual prático de terapia cognitivo-comportamental. Porto Alegre: Casa do Psicólogo.
- Rawls, D.; Johnson, D. & Bartels, E. (2004). The Counselor-in-Residence Program: Reconfiguring Support Services for a New Millennium. *Journal of College Counseling*, 7, 162-169.
- Robbins, S.; Allen, J.; Casillas, A.; Akamigbo, A.; Saltonstall, M.; Campbell, R.; ahoney, E. & Gore, P. (2009). Associations of Resource and Service Utilization, Risk Level, and College Outcomes. *Res High Educ*, 50,101-118.
- Scanlon, L.; Rowling, L. & Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity . . . you are just lost in a crowd': Forming a Student Identity in the First-year Transition to University. *Journal of Youth Studies*, 10, 2, 223-241.
- Seligman, M. (2011). *Florescer*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Sommer, M. & Dumont, K. (2011). Psychosocial factors predicting academic performance of students at a historically disadvantaged university. *South African Journal of Psychology*, 41, 3, 386-395.
- Stephens, N., Fryberg, S., Markus, H., Johnson, C. & Covarrubias, R. (2012). Unseen Disadvantage: How American Universities' Focus on Independence Undermines the Academic Performance of First-Generation College Students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 6, 1178-1197.
- Teixeira, M.; Castro, G. & Piccolo, L. (2007). Adaptação à Universidade em Estudantes Universitários: Um Estudo Correlacional. *Interação em Psicologia*, 11, 2, 211-220.
- Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 1, 185-202.
- Thomas, L. (2011). Do Pre-entry Interventions such as 'Aimhigher' Impact on Student Retention and Success? A Review of the Literature. *Higher Education Quarterly*, 65, 3, 230-250.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris: UNESCO.
- White, F.; Charles, M. & Nelson, J. (2008). The Role of Persuasive Arguments in Changing Affirmative Action Attitudes and Expressed Behavior in Higher Education. *Journal of Applied Psychology*, 93, 6, 1271-1286.

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN DE NIÑOS ESCOLARES HACIA EL APRENDIZAJE EN EL SALÓN DE CLASES

Curione, Karina; Arrivillaga, Christiane; Cuevasanta, Diego
Universidad de la República. Uruguay

RESUMEN

Se presenta una descripción del perfil motivacional de escolares de tercero y sexto grado de dos escuelas públicas. La motivación se evaluó mediante la Escala de Orientación Extrínseca vs. Intrínseca (Harter, 1981 adaptación al español Jiménez Hernández y Macotela, 2008). La misma consta de 30 ítems, cada ítem se responde con una escala de 1 a 4 puntos, y se agrupan en cinco factores y permiten evaluar el grado y el tipo de orientación (intrínseca/extrínseca) que presentan los alumnos hacia el aprendizaje escolar. Se trabajó con una muestra de 96 estudiantes (M=52, F=44) de dos escuelas pertenecientes a la ciudad de Montevideo (Uruguay). La escala fue aplicada al comienzo y al final del año lectivo 2013. A principio de año en tercero se encontró una media=2,69 y una Dt=0,44 y en sexto una media=2,81 y una Dt= 0,40. A fin del año lectivo tercero presentó una media=2,76 y una Dt= 0,464 y sexto una media=2,81 y una Dt= 0,38. El coeficiente alfa de Cronbach indicó una consistencia interna de 0,83. Hay un predominio de la motivación extrínseca para ambos grados, sin embargo existen diferencias significativas para algunos factores según el grado. Se presenta además el análisis dimensional de la escala.

Palabras clave

Motivación intrínseca, Motivación extrínseca, Escolares

ABSTRACT

ASSESSMENT OF LEARNING MOTIVATION IN SCHOOL CHILDREN IN THE CLASSROOM

A description of the students' motivational profile from third and sixth grades is presented. Motivation was assessed using a Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in The Classroom (Harter, 1981 spanish adaptation by Macotela Jiménez Hernández, 2008). The scale contains thirty items, each item is answered on a scale of 1-4 points and are grouped into five factors. It assesses the degree and type of orientation (intrinsic / extrinsic) toward learning in the classroom. The sample consisted of 96 students (M=52, F=44) from two different public schools in Montevideo. In 2013 the scale was administered twice. At the beginning of this school year in third grade the mean was 2.69 (SD=0.44). And in sixth grade the mean was 2.81 (SD=0.40). At the end of the school year third grade had a mean of 2.76 (SD=0.46), while in sixth grade the mean scored 2.81 (SD=0.38). Cronbach alpha's coefficient indicated an internal consistency of 0.83. Although significant differences were found in some factors depending on the students' grades, it can also be said that in both levels extrinsic motivation predominated over intrinsic motivation. The dimensional analysis of the scale is also presented in this article.

Key words

Intrinsic motivation, Extrinsic motivation, School children

BIBLIOGRAFIA

- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: Claves para el aprendizaje*. Madrid; Ediciones Morata.
- Alonso Tapia, J. (2001). *Motivación y estrategias de aprendizaje*. Principios para su mejora en alumnos universitarios; en García, A.; Muñoz-Repiso, V. (coord.) *Didáctica Universitaria*, Madrid: La Muralla.
- Amabile, T. et al. (1987). *Immunizing children against the negative effects of reward*. Paper presentado en la Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (Baltimore, MD, April 23-26). Extraído de <http://eric.ed.gov/?id=ED285655>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W. H. Freeman.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1994). *The relative contribution of peer and teacher-child relationship to children's early school adjustment*, Documento presentado en la XIII Conferencia Bienal sobre el Desarrollo Humano, Pittsburgh, PA.
- Boggiano, A.; Main, D. y Katz, P. (1991). *Mastery Motivation in Boys and Girls: The Role of Intrinsic Versus Extrinsic Motivation*. *Sex Roles*, Vol 25. No. 9/10. Extraído de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/23826521/mastery-motivation-boys-girls-role-intrinsic-versus-extrinsic-motivation>
- Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. E. R. (2007). *Estilos de profesores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 415-421.
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). *Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A metaanalysis*. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Cassidy, J. & Asher, S. R. (1992). *Loneliness and peer relations in young children*. *Child Development*, 63, pp. 350-365.
- Connell, J. P. & Welborn J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*, en M. R. Gunnar y L.A. Sroufe (eds.), *Self processes and development: The Minnesota symposium on child development*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, vol. 23, pp. 43-78.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M., (1999). *A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation*. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- González, M.C.; Tourón, Javier y Gaviria, J.L. (1994). *La orientación motivacional intrínseca - extrínseca en el aula: validación de un instrumento*. *Bordón*, 46 (1), 35-51.
- Gottfried, A. E. (1990). *Academic intrinsic motivation in young elementary school children*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Harter, S. (1981). *A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components*. *Developmental Psychology*, Vol. 17, (3), 300-312.
- Harter, S. (1992). *The relationship between perceived competence, affect and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change*. En A. K. Boggiano y T. Pittman (eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, Cambridge University Press, Nueva York 1992.
- Harter, S. & J. R. Connell, *A comparison of alternative models of the relationship between academic achievement and children's perceptions of competence, control, and motivational orientation*. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement-related cognitions and behaviors*, JAI Press, Greenwich, CT.

- Harter, S. & B. J. Jackson, Trait vs. non trait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation". *Motivation and Emotion*, 16, pp. 209-230.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*, México: McGrawHill.
- Henderlong, J, McClintic-Gilbert, M. & Hayenga, A. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154-166.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. Publisher: Teachers College Press. New York.
- Jiménez Hernández y Macotela (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de Primaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), 599-623.
- Koestner, R., Zuckerman, M., & Koestner, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 383-390.
- Ladd, G. W. (1990). "Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?" *Child Development*, 61, pp. 1081-1100.
- Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In, C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research in motivation in education*. Vol.3, pp. 73-105. New York: Academic Press.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2006). *Motivación y éxito escolar*. Fondo De Cultura Economica USA.
- Mahía, R. (2002). *Redes de información y análisis de datos. Análisis factorial, guía de exposición*. Extraído del 6 de Febrero de 2014 de http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/rmc/documentos/factorial.pdf
- Moreira, K. y Curione, K. (2012). *Ajedrez y cognición. Proyectos I+D. Convocatoria 2012*. Universidad de la República.
- Parker, J. G. & Asher, S. R., (1993). Friendship and Friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and loneliness. *Developmental psychology*, 29, pp. 611-221.
- Porath, M. (1996). Affective and motivational considerations in the assessment of gifted learners. *Roeper Review*, 19(1), 13. Extraído de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783199609553775#.UsBqR_RDtp0
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., Powelson, C. L. (1991). Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education. *Journal and Experimental Education*, 60 (1), 49-66.
- Silberman, M. L. (1971) *The experience of schooling*. Publisher Holt McDougal.
- Torre, C. & Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14, 444-449. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1102857>.
- Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34, 333-353.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Markham Publishing Company.
- Wentzel, K. R. (1993). "Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school", *Journal of Educational Psychology*, 85, 1993, pp. 357- 364.
- Wentzel, K. R. & Juvonen, J. (2001). *Motivación y adaptación escolar: factores sociales que intervienen*. México: Oxford University Press.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2009). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge.
- Wigfield, A. & Eccles J. S. (1993), The development of achievement task values: A theoretical analysis, *Developmental Review*, 12, pp. 265-310.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectative-Value Theory of Achievement Motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81

DIFICULTADES EN LA TOMA DE DECISIÓN VOCACIONAL Y AFRONTAMIENTO: UN ESTUDIO EN ADOLESCENTES DE NUESTRO MEDIO

Filippis, Gala; Musso, Mariel
Universidad Argentina de la Empresa. Argentina

RESUMEN

La elección vocacional es una tarea compleja en la cual participan distintos recursos y procesos. Objetivo: identificar las dificultades percibidas frente a la elección de carrera y su asociación con distintas estrategias de afrontamiento. Muestra: incidental, 224 adolescentes (Mujeres: 77.7%), 17 a 25 años de edad, de colegios secundarios que consultaban al servicio de orientación vocacional de una universidad privada de CABA. Instrumentos: Escala de Dificultades en la toma de decisión de la carrera (Lozano, 2007) y Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento para adolescentes (Richaud de Minzi, 2003). Se hallaron correlaciones significativas, positivas y moderadas a altas entre la “no acción” y la “falta de información respecto a sí mismo” ($r = .904$; $p < .001$), el “temor al fracaso-conflictos internos” ($r = .707$; $p < .001$), “indecisión” ($r = .585$; $p < .001$), “falta de información externa” ($r = .563$; $p < .001$) y “sobreexpectativa de la carrera” ($r = .443$; $p < .001$). El autoinculparse correlacionó positivamente con Indecisión ($r = .462$; $p < .001$) y el temor al fracaso ($r = .401$; $p < .001$). Adolescentes que depositan una alta expectativa en la carrera, tienden a una menor reestructuración cognitiva, aunque la fuerza de la correlación fue baja ($r = -.138$; $p < .040$). Se discuten los resultados teniendo en cuenta un modelo transaccional y cognitivo del afrontamiento al estrés.

Palabras clave

Orientación vocacional, Dificultades en la elección de carrera, Estrategias de Afrontamiento

ABSTRACT

CAREER DECISION-MAKING DIFFICULTIES AND COPING: A STUDY IN ADOLESCENTS IN ARGENTINA

Career Decision-Making is a complex task involving different processes and resources. Objective: to identify the perceived career difficulties as well as its association with different coping strategies. Sample: incidental, 224 teenagers (Women: 77.7%), 17 to 25 years old, students of high schools attending to a vocational service of a private university of CABA. Instruments: Scale of Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (Lozano, 2007) and the Spanish version of the Adolescent Coping Scale (Richaud de Minzi, 2003). It was found significant, positive and moderate to high correlations, between the “no-action” and the “lack of information about self” ($r = .904$; $p < .001$), the “fear to failure- internal conflicts” ($r = .707$; $p < .001$), “Indecision” ($r = .585$; $p < .001$), “lack of external information” ($r = .563$; $p < .001$) and “over-expectative of the career” ($r = .443$; $p < .001$). Self-Blame was positively correlated with Indecision ($r = .462$; $p < .001$) and the fear of failure ($r = .401$; $p < .001$). Students with high levels of “over-expectative on the career”, tends to a lower Cognitive Redefinition, although the correlation was low ($r = -.138$; $p < .040$). Results are discussed taking into account a transactional and cognitive model of the coping.

Key words

Vocational Orientation, Difficulties in career Decision Making Coping strategies

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez González, M. (2008). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Education & Psychology*. 6 (3), 749-772
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 2 (84), 191-215.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. y Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*. 74 769-782.
- Barraza Macías, A. (2007). El campo de estudio del estrés. Del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa Persona-Entorno, *Revista Internacional de Psicología*. 8 (2), 1-30.
- Bethencourt, J. & Cabrera, L. (2011). Personality and career decision making in undergraduates. *E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*. 17 (1).
- Betz, N. & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of counseling psychology*. 28 (4) 399- 410.
- Blanco Vega, H., Ornelas Contreras, M., Aguirre Chávez, J., Guedea Delgado, J. (2012) Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *RMIE*. 17 (53) 557-571.
- Brenlla, M., Aranguren, M., Rossaro, M. y Vázquez, N. (2010) Adaptación para Buenos Aires de la escala de autoeficacia general. *Interdisciplina*. 27 (1), 77-94
- Camarena Gómez, B., González Lomeli, D. y Velarde Hernández (2009). El programa de orientación educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera. *RMIE*. 14, (41) ,539-562.
- Carbonero Martín, M. A. & Merino Tejedor. (2002) La Escala de Autoeficacia Vocacional: Desarrollo, Análisis y Aplicaciones del Instrumento. *Revista de Psicodidáctica*. (14), 99-114
- Cortada de Kohan, N. (2004). Vocational Choice a Source of stress. *Interdisciplinaria. Número especial*, 75-86.
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L. & Bar on, R. (2012). The role of personality traits, core self-evaluation and emotional intelligence in career decision-making difficulties. *Journal of Employment Counseling*. 49(3), 118-129.
- Downey, L., Johnston, P., Hansen, K., Birney, J. & Stough, C. (2010) Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviors in adolescents. *Australian Journal of Psychology*. 62 (1), 20-29.
- Estévez Campos, R., Oliva Delgado, A. y Parra Jiménez, A. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 44 (2), 39-53.

- Farias Oliveira Nunes, M. y Porto Noronha, A. (2008). Escala de Auto-eficácia para Atividades Ocupacionais: Construção e estudos. *Exploratórios. Paidéia*. 18(39), 111-124.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-853.
- Fouad, N., Cotter, E. & Kantamneni, N. (2009). The Effectiveness of a Career Decision-Making Course. *Journal of Career Assessment*. 17 (3), 338-347.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1997) ACS. Escalas de Afrontamiento para adolescentes. Manual. Madrid: TEA.
- Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R. & Asulin-Perets, L. (2011). Emotional and Personality-Related Aspects of Career Decision-Making Difficulties: Facets of Career Indecisiveness. *Journal of Career Assessment*. 19 (1), 3-20.
- Gati, I., Krausz & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*. 43, 510-526.
- Gibbons, M. & Borders, L. (2010). A Measure of College-Going Self-Efficacy for Middle School Students. *Professional School Counseling. Psychology and Behavioral*. 13 (4).
- Godoy Izquierdo, D., Godoy García, J., Lopez Chicheri Garcia, I., Martínez Delgado, A., Gutiérrez Jiménez, S. y Vázquez Vázquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*. 20 (1), 155-165.
- Godoy-Izquierdo, D., Godoy, J.F., López, F., Vélez, M., Valor, I., Garrido, E., y Ledn, R. (2004). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Específica para el Afrontamiento del Estrés» I: Fiabilidad. 2º Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Lisboa (Portugal).
- González Vigil, M. (2008). Percepción de estrés, experiencias académicas estresantes y afrontamiento en los estudios. Una investigación comparativa entre estudiantes de educación de Perú y Suecia. *Educación*. 17 (32), 49-66
- Karademas, E.C. & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations and psychological health. *Personality and Individual Differences*. 37, 1033-1043.
- Keller, B. K. & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents career development. *Journal of Career Assessment*. 16, 198-217.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lozano, S. (2007). Validación de un modelo de medida de las dificultades en los procesos de toma de decisiones sobre la carrera profesional. *Revista de Educación*. (343), 325-351.
- Merino Tejedor, E. & Carbonero Martín, M. A. (2005) Análisis de la validez de la Escala de autoeficacia Vocacional. *Revista de Psicodidáctica*. 10 (2) 159-166.
- Merino Tejedor, E. (2007) Mejora de la madurez vocacional en función del nivel de autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*. 12 (1), 121-130.
- Norzagaray Benitez, C., Maytorena Salazar, E. y Montaña Bojórquez, A. (2011). Congruencia entre Intereses, aptitudes y elección de carrera. *Remo*. 8 (21).
- Palmero, F. y Martínez Sánchez, F. (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Páramo, M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica*. 29 (1), 85-95.
- Pereira Teixeira, M. y Rubensan Ourique, L. (2012). Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. *Psico-USF, Bragança Paulista*. 17 (2), 311-321.
- Ramirez Dorantes, M. y Canto Rodriguez, J. (2007). Desarrollo y evaluación de una escala de auto eficacia en la elección de carrera en estudiantes Mexicanos. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. 5 (11), 37 - 56.
- Rial Boubeta, A., De la Iglesia, G., Ongarato, P., Fernández Liporace, M. (2011). Dimensionalidad del inventario de afrontamiento para adolescentes y universitarios. *Psicothema*. 23 (3), 464-474.
- Richaud de Minzi, M. (2003). Coping Assessment in adolescents. *Adolescence*. 38 (150), 321-330.
- Sansinenea, E., Gil de Montes, L., Aguirrezabal, A. y Garigordobil, M. (2010). Predictores del afecto positivo: el papel de la autonomía percibida y el estilo de afrontamiento. *Ansiedad y Estrés*. 16 (1), 71-82.
- Seiffge-Krenke, I., Molinar, R., Ciarano, S., Menna, P., Michel, G., Hoareau, E., Kloep, M., Hendry, L. (2010). Competence in Coping with Future-Related Stress in Adolescents from France, Italy, Great Britain, and Germany. *Springer Science Business Media B.V.* 11.703-720.
- Shearer, B. (2009) Exploring the relationship between intrapersonal intelligence and university students career confusion implications for counseling, academic success, and school-to-career transition. *The American Counseling Association. Journal of employment counseling*. 46.
- Suldo, S., Shaunessy, E., Michalowski, J. & Shaffer, E. (2008). Coping strategies of high school students in an international baccalaureate program. *Psychology in the Schools*. 45 (10).
- Tang, M., Pan, W. & Mark N. (2008). Factors Influencing High School Students' Career Aspirations. *Professional School Counseling. Psychology and Behavioral Sciences Collection*. 11 (5).
- Turner, B., Betz, N., Edwards, M. & and Fred (2010) Psychometric Examination of an Inventory of Self-Efficacy for the Holland Vocational Themes Using Item Response Theory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 43 (3) 188-198.

DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN: TUTORES DE PRÁCTICAS Y PROFESORES EN PSICOLOGÍA NOVELES

García Labandal, Livia Beatriz; Meschman, Clara Liliana; Garau, Andrea; González, Daniela Nora; Maiorana, Silvia

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación de tipo cualitativa desarrollada al interior de un PROINPSI. La misma procura identificar y caracterizar las competencias docentes en Profesores de Psicología en formación que cursan Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en el Profesorado de la Facultad de Psicología, relevando y analizando la presencia de cambios en las prácticas de enseñanza realizadas. La metodología utilizada es la de observación de clases con una Guía de Observación para Tutores de Prácticas docentes implementada por el observador, y una Entrevista Estructurada, Autoadministrada, para Futuros Profesores en formación. La población estuvo constituida por 325 sujetos que cursaron la asignatura en el ciclo 2012 y 2013. Aplicando método de análisis descriptivo-exploratorio. El dispositivo instaurado promueve en el estudiante la reflexión crítica sobre la propia intervención y se construyen y reconstruyen instrumentos para su revisión y ajuste. La figura del tutor es nodal como referente que propicia contextos y ofrece herramientas de mediación que contribuyen al desarrollo y mejora de habilidades de intervención práctica requeridas para la enseñanza. Se espera contribuir al análisis de variables que influyen en la formación de competencias docentes, así como relevar dificultades o puntos críticos emergentes, estableciendo su relación con los dispositivos didácticos orientados a su desarrollo.

Palabras clave

Tutores, Competencias docentes, Dispositivos de formación, Profesores de Psicología

ABSTRACT

TRAINING DEVICES: PRACTICE TUTORS AND NOVICE TEACHERS IN PSYCHOLOGY

This paper presents a qualitative type of research developed into a PROINPSI. It seeks to identify and characterize the teaching skills in training teachers enrolled in Psychology Teaching and Practice of Special Education Teachers in the School of Psychology, relieving and analyzing the presence of changes in teaching practices carried out. The methodology used is based on class observation, made by the teaching practice tutor on students classes with an Observation Guide for Tutors teaching practices, and a Structured Interview, self-administered, for Future Teachers in training. The population consisted of 325 subjects who completed the course in 2012 and 2013 cycle. Applying method descriptive and exploratory analysis. The device established promotes in the student critical reflection on the intervention itself and the instruments are constructed and reconstructed for review and adjustment. The tutor is like referring nodal conducive contexts and offers mediation tools that contribute to the development and improvement of practical intervention skills required for teaching. It is expected to contribute to the analysis of variables that influence teacher training skills and relieve difficulties or emerging hotspots, establishing their relationship with didactic devices oriented development.

Key words

Tutor, Skills Training Devices teachers, Teachers of Psychology

BIBLIOGRAFIA

- Antonijevic, N. y Chadwick, C. (1981/1982). Estrategias Cognitivas y Metacognición. En Revista de Tecnología Educativa, 7(4), 307-321.
- Bardin, L. (2002). Análisis de contenido. 3era ed. Madrid: Ediciones Akal.
- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional", en Perfiles Educativos. Vol. XXIV, pp. 57- 75. México.
- Baquero, R. (2006) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aiqué.
- Blanco, A. (2009) Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea
- Bottinelli, M. (2003) Metodología de Investigación. Herramientas para un pensamiento científico complejo. Buenos Aires: Autor Ed.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert, & R. Kluwe, Metacognition, motivation, and understanding (pp. 65-116). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bruning, R. H., Schraw, G., Norby, M. & Ronning, R. (2005). Psicología Cognitiva y de la Instrucción. Madrid: Pearson
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005) "Cultura escolar en Educación Media para Adultos: una tipología de sus orientaciones", Convergencia, Universidad Autónoma de Estado de México, ISSN 1405-1435, Vol.12,Nº38
- Cano, E. (2009) Como mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Madrid: Graó.
- Castorina, A., Baquero, R. (2005). Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Chartier, R. (1991), "Las prácticas de lo escrito" en Philippe Aries y George Duby, Historia de la vida privada, vol. 5, Madrid: Taurus.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Compagnucci, E., Cardós, P. y Ojeda, G. (2002) "Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología", en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Mérida, Venezuela. ISSN1316-9505Nº7:7-24.
- Coronado, M. (2008) Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención. Buenos Aires: Noveduc.
- Daniels H. (2003) Vygotsky y la pedagogía. Temas de Educación. Paidós. Buenos Aires.2001.
- Delors, J. (1996.) "Los cuatro pilares de la educación". Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Dubet (2003) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en Gobernabilidad de los sistemas educativos en América latina, E.Tenti Fanfani (org), IPE-UNESCO, Regional Buenos Aires, pp.15-43.

- Engestrom, Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., Lerman, G., Btsh, E., Bollasina, V. (2003). "La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". *Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, Año 2002, 81-90.2003.
- Erausquin, C., Basualdo, M., García Labandal, L., González, D. (2007) "Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología". XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Julio de 2007.
- Erausquin, C., Basualdo, M., García Labandal, L., González, D., Ortega, Meschman, C. *Anuario XV de Investigaciones del Año 2007*. "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". ISSN.0329 5885. pp. 89-107
- Erausquin, C., Basualdo, M., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., Meschman, C., Salinas, D., Fernández, V., Nuevo, M. y López, A. (2007) "Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas". XII Congreso Argentino de Psicología (FEPPA-AUAPSI) Agosto de 2007. San Luis. Argentina.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Btsh, E., Lerman, G., Bollasina, V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Btsh, E., Lerman, G., Bollasina, V., García, Coni, A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885
- Flavell, J. (1979). Metacognitive and cognition monitoring. *American Psychologist* (34), 906-911.
- González, E. M. (2007) Fundamentos de totalidad y holismo en las Competencias para la investigación. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En *Laurus*, Vol. 13, Núm. 24, mayo-agosto, 2007, pp. 338-354. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111485017>
- IPEE/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000); Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Informe de investigación. Buenos Aires. Dos vol
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona. Editorial Paidós.
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui, L. y Vargas Alfaro, A. (2003). "La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo". En J. Villegas, P. Marassi y J. P. Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M. y Muñoz-Cantero, J.M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. En RELIEVE, v. 14, n. 2, p. 1-23. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* [www.uv.es/RELIEVE] pág. 2
- Lázaro, A. (1997) La acción tutorial de la función docente universitaria. En Apodaca, P. y Clemente, L. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*, Barcelona, Laertes.
- Mastache, A. (2007) Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias Tecnológicas. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ministerio de Educación de Chile (1998): El impacto de la globalización en la educación superior chilena. Santiago de Chile, MINEDUC, División de Educación Superior.
- Perrenoud, Ph. (2003) Construir competencias desde la escuela. Chile: Sáez Editor.
- Perrenoud, Ph. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29 137-148.
- Rodrigo M.J. y Pozo J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), 407-423.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff B., Goodman C. y Bartlett L. (2001) *Learning together*. Oxford: Oxford University Press. 2001.
- Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Buenos Aires: Paidós.
- Samaja, J. (2005) *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la Investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Sampieri, R. H.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003) *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Snetsinger, W. & Grabowski, B. (1998) "The use of humor in a CBI Science lesson to enhance retention". E.U. Educational Resources Information Center (ERIC) ED 373 - 764. Penn State University.
- Sverdlick, I. (Comp.) (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2002) Nuevos tiempos y nuevos docentes Documento presentado en la Conferencia Regional "O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades". BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 12 de julio de 2002 (versión preliminar, junio 2002)
- Tedesco, J.C., Profesionalización y capacitación docente, documento IPEE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7 N° 2.
- Toledo Pereira, M. (2006) Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. En *Revista de Orientación Educativa* V20 N°38, pp 105-116, 2006.
- UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Universidad de Chile (2011) Bases para el Proyecto Institucional de Educación Universidad de Chile. Informe Final. Santiago de Chile, CPU.
- Valdez, D. (2005) Teoría de la Mente, Memoria Autobiográfica y Síndrome de Asperger. *Revista El Cisne*. Julio, 2005. Año XV, N° 179. 2005. Fundamentos para la intervención clínica y educativa.
- Vygotsky, L. (1991) *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor, 1934.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
- Ynoub, R. C. (2007) El proyecto y la metodología de la investigación. Buenos Aires: CENGAGE Learning.
- Zabalza, M.A. (2009) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

CREATIVIDAD FIGURATIVA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE HABLA HISPANA: EFECTOS DE LA EDAD Y EL GÉNERO

Krumm, Gabriela; Arán Filippetti, Vanessa; Vargas Rubilar, Jael

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Argentina

RESUMEN

La creatividad es un sistema complejo en el que interactúan diferentes variables interpersonales e intrapersonales. El objetivo de este trabajo fue estudiar cómo inciden la edad y el género en la creatividad. Se evaluó una muestra de 652 niños y adolescentes de 9 a 17 años de ambos sexos de diferentes establecimientos educativos de Entre Ríos, Argentina. La creatividad se midió mediante la prueba de figuras del Test de Pensamiento Creativo de Torrance, forma B. Los resultados mostraron que existen diferencias significativas en el factor innovación según la edad (F de Hotelling (4, 1288) = 19.052, $p < .001$) y el género (F de Hotelling (21, 645) = 12.030, $p < .001$), sin embargo no se encontraron diferencias significativas en el factor innovación según la interacción edad por género. También se encontraron diferencias significativas en la escala adaptación según la edad (F de Hotelling (6, 1286) = 112.270, $p < .001$) y el género (F de Hotelling (3, 644) = 4.084, $p = .007$), pero no para la interacción. Se discuten los resultados en función de las investigaciones previas en el área. Las implicancias de la investigación tanto para la educación como para la psicología, desafían a seguir profundizando sobre el tema.

Palabras clave

Creatividad, Edad, Género, TTCT-Figuras

ABSTRACT

FIGURATIVE CREATIVITY IN SPANISH-SPEAKING CHILDREN AND ADOLESCENTS: AGE AND GENDER EFFECTS

Creativity is a complex system in which diverse interpersonal and intrapersonal variables interact. The aim of this study was to analyze the effects of age and gender on creativity. A sample of 652 children and adolescents aged 9-17 years of both sexes from different educational institutions of Entre Ríos, Argentina was evaluated. Creativity was measured by means of the Torrance Tests of Creative Thinking Figural, Form B. The results showed significant differences in the Innovative factor according to age (Hotelling's F (4, 1288) = 19.052, $p < .001$) and gender (Hotelling's F (21, 645) = 12.030, $p < .001$), but not for the interaction between the two. Significant differences in the Adaptive factor were also found according to age (Hotelling's F (6, 1286) = 112.270, $p < .001$) and gender (Hotelling's F (3, 644) = 4.084, $p = .007$), but not for interaction between the two. Results are discussed in terms of previous findings in the field. The implications of this research for both education and psychology promote to continue to delve deeper into this issue.

Key words

Creativity, Age, Gender, TTCT-Figures

BIBLIOGRAFIA

- Ausubel, D. P., Sullivan, E. V. & Penhos, J. (1991). El desarrollo infantil. aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos. México: Paidós.
- Davis, J. (1997). Drawing's demise: U-shaped development in graphic symbolization. *Studies in Art Education*, 38(3), 132-157.
- De la Torre, S. (2006). Creatividad paradójica o adversidad creadora. Una nueva mirada de la creatividad. En S. de la Torre y V. Violant. (Coors.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza.* (Vol. 1 p. 155-170). Málaga: Aljibe.
- Espinosa Méndez, J. C. (2005). Incidencia del género y la edad en la creatividad infantil. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 1(1), 22-30.
- Hang Wu, C., Cheng, Y., Man Ip, H. & McBride-Chang, C. (2005). Age differences in creativity: task structure and knowledge base. *Creativity Research Journal*, 17(4), 321-326. doi: 10.1207/s15326934crj1704_3
- Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295. doi: 10.1080/10400419.2011.627805.
- Krumm, G., Arán Filippetti, V., Lemos, V., Aranguren, M. & Vargas Rubilar, J. (2013). Invariancia de medidas de la prueba de figuras del Test de Pensamiento Creativo de Torrance según la edad: Un estudio en niños y adolescentes de habla hispana. *Cuadernos de Neuropsicología*, 7(2), 29-49.
- Krumm, G., Lemos, V., y Arán Filippetti, V. (2014). Factor Structure of the Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form B in Spanish-Speaking Children: Measurement Invariance across Gender. *Creativity Research Journal*, 26(1) 72-81.
- Lally, A. & La Brant, L. (1951). Experiences with children talented in the arts (pp. 243-256). In P. Witty, (Ed.). *The Gifted Child.* NYC, DC: Heath & Co.
- Miranda Labra, V. (2007). El pensamiento creativo en escolares de 5º año básico pertenecientes a establecimientos municipales con jornada escolar completa. *Cuadernos de Neuropsicología*, 1(3), 174-371.
- Moreno Abelló, J. A. & González Calleja, F. (1991). Evolución de la creatividad dentro del Ciclo Medio de la EGB. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 245-256.
- Sastre-Riva, S. & Sufrate Pascual T. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista de Neurología*, 56(1), 67-76.
- Smith, G. J. & Carlsson, I. M. (1983). Creativity in early and middle school years. *International Journal of Behavioral Development*, 6(2), 167-195. doi: 10.1177/016502548300600204
- Smith, G. J. & Carlsson, I. (1985). Creativity in middle and late school years. *International Journal of Behavioral Development*, 8(3), 329-343. doi: 10.1177/016502548500800307
- Smith, G. J. & Carlsson, I. M. (1990). *The creative process: A functional model based on empirical studies from early childhood to middle age.* Madison, CT: International Universities Press.
- Smolucha, L. W. & Smolucha, F. C. (1985). A fifth Piagetian stage: The colla-

boration between analogical and logical thinking in artistic creativity. *Visual Arts Research*, 11, 90-99.

Torrance, E. P., Ball, O. & Safter, H. T. (1992). *Torrance Test of Creative Thinking. Streamlined scoring guide figural A and B*. Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service, Inc.

MODALIDADES DE HECHOS DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Luque, Adriana Edith; Melillo, Oscar

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Objetivos Exponer sobre la magnitud y modalidades que vienen adoptando los hechos de violencia entre los alumnos en el ámbito escolar con el objeto de poder modificar las interrelaciones para una mejor convivencia. Temática principal Hablar hoy de instituciones educativas implica encontrarse con temas complejos de conflictos, angustias, contradicciones, donde numerosas cosas pueden suceder. Rotura de útiles u otros elementos, gritos, burlas e insultos, jóvenes hostigados, amenazados, golpeados, lesionados, consumo de sustancias psicoactivas, dan cuenta de la urgente necesidad de un cambio. El complejo fenómeno de la violencia en la escuela nos llama a reflexionar y actuar habida cuenta de la importancia que revisten las instituciones educativas para funcionar como espacios potenciadores para una mejor calidad de vida, generando cotidianamente acciones de promoción, de inserción y referencia. Cualquiera sea el lugar de posicionamiento, lo importante es adentrarnos en la problemática y ser protagonistas sin prejuicios. Metodología Exposición de lo actuado en escuelas públicas con la modalidad taller: a-con los alumnos de cursos catalogados como "difíciles, conflictivos". b-con docentes sobre el consumo problemático de drogas. Resultados y conclusiones de la intervención: •Disminución de la violencia escolar. •Mejoramiento del clima institucional.

Palabras clave

Violencia, Escuela

ABSTRACT

ARRANGEMENTS MADE OF VIOLENCE AT SCHOOL

Objectives Exhibit on the extent and modalities that are adopting the acts of violence among students in schools in order to be able to modify the interrelationships for better living. Main Theme Speaking of educational institutions today involves complex issues of encountering conflicts, anxieties, contradictions, where many things can happen. Break votes or other elements shouting taunts and insults, Young harassed, threatened, beaten, injured, substance use, realize the urgent need for change. The complex phenomenon of school violence calls us to reflect and act in view of the importance of educational institutions to function as potentiators spaces for improved quality of life, daily generating promotion, insertion and reference. Whatever place positioning, it is important to delve into the problems and be protagonists without prejudice. Methodology Exposure of the proceedings in public schools with the workshop mode: a-course with students classified as "difficult, troublesome". b-with teachers on problem drug use. Results and conclusions of the intervention: • Decrease in school violence. • Improving the institutional climate.

Key words

Violence, School

BIBLIOGRAFIA

- Abraham Magendzo K., Toledo Ma.I. & otros (2002). Intimidación entre estudiantes. Investigación en Educación (PIIE), Chile.
- Antelo, E. & Abramowski, A. (2000) El renegar de la escuela. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Barreiro T. (2003) Origen y prevención de las situaciones conflictivas en el aula. En *Novedades Educativas*. Año III, Nº 151.
- Barreiro, T. (2000) Conflictos en el aula. Buenos Aires: Ediciones Novedades.
- Barreiro, T. (2002) Conflictos en el aula. Trabajos en grupo. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Bringiotti, M. (2000) La escuela ante los niños maltratados. Buenos Aires, Paidós.
- Caruso, M. & Dussel, I. (2001). De Sarmiento a los Simpsons. Buenos Aires: Kapelusz
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2000). Documento de apoyo Nº1/2000.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (1999) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, I. (1999) Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea.
- Fernández, L. (1996). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- Fize, M. (2001) ¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Girard, K. & Koch, S. (1997). Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores. Buenos Aires: Granica.
- Kaes, R. (1998) Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución. Buenos Aires: Paidós.
- Lolas, F. (1991) Agresividad y violencia. Buenos Aires: Losada.
- Maldonado, M. (2000) Una escuela dentro de una escuela. Buenos Aires: Eudeba.
- Marqueira, L. (2002): "La escuela espacio intermedio" Extractado de Los adultos y los adolescentes en la escuela en crisis. Pág. 13. *Novedades Educativas*, Edición Nº 136, abril 2002.
- Montejo Carrasco, P. (1992). La agresividad. Madrid: Espacio y Tiempo.
- Montobbio, A. (2003). "Cuando los niños exasperan" en Casac Nº19 del G.C.B.A.
- Olweus, D. (1998) Conductas de acoso y amenaza entre pares. Madrid: Morata.
- Onetto, F. (2002) "Problemáticas de Convivencia escolar. Algunos criterios de intervención". *Novedades Educativas*. Edición Nº 136, abril 2002.
- Osorio, F. "Niños perturbadores, negativistas y desafiantes" en "Zona" del diario Clarín. 2003
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular. Marco General, Tomo 1 y Tomo 2.

Puigrós, A. (1999) Educar. Entre el acuerdo y la libertad. Buenos Aires: Ariel.

Rosbaco, I. (2000). El desnutrido escolar. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Souto, M. (2000). Las formaciones grupales. Buenos Aires: Paidós.

Souto, M. & Fernández L., Violencia, fracaso escolar, deserción. Revista IICE N° 18. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA), julio 2001.

Tenti Fanfani, E. (2001) Sociología de la Educación. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Tenti Fanfani, E. (2000) Una escuela para los adolescentes. Buenos Aires: UNICEF-Losada, 1ª Edición.

Ulloa, F. (1995), "Violencia institucional", reportaje publicado en: Revista Científica del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, N° 2, Octubre 1995.

Páginas recomendadas en Internet:

<http://www.gold.acuk/eucanf/spanish/>

<http://www.noveduc.com>

<http://www.cip.fuhen.es/violencia/revbiblio.html>

CORRELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO EN ESTADÍSTICA Y RAZONAMIENTO CONDICIONAL

Nicolai, Lidia Inés

UBACyT, Universidad de Buenos Aires - Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica

RESUMEN

Se estudió la correlación entre el rendimiento en Estadística y Razonamiento Condicional. El diseño del instrumento se basó en el Experimento 2 de Quelhas & Byrne (2003), adaptado con contenidos propios. Se utilizaron las inferencias: Modus Ponens (MP), Modus Tollens (MT), Afirmación del Consecuente (AC) y Negación del Antecedente (NA), redactadas en Modos Indicativo y Subjuntivo. Los contenidos fueron Epistémico y Deónico. Se consideró la hipótesis: "si no se rechaza la correlación positiva a cierto nivel de significación entonces las premisas son subjuntivas". Los 289 participantes, estudiantes universitarios de segundo año, divididos en cuatro grupos según Contenido y Modo, recibieron doce ítems: las cuatro inferencias básicas aplicadas a tres situaciones temáticas con tres conclusiones posibles. Se consideraron tres puntajes: TOTAL (puntaje de los doce ítems), MTACNA (puntaje de nueve ítems de MT, AC y NA) y ACNA (puntaje de seis ítems de AC y NA). Para todos los Condicionales Indicativos no se rechaza la incorrelación ($p > .22$). Para el Subjuntivo Epistémico no se rechaza la correlación para ACNA ($p < .01$) y MTACNA ($p < .07$). Para el Subjuntivo Deónico no se rechaza la correlación para TOTAL ($p < .07$) y para ACNA y MTACNA ($p < .05$).

Palabras clave

Rendimiento en estadística, Razonamiento condicional, Indicativo subjuntivo epistémico

ABSTRACT

THE CORRELATION BETWEEN THE PERFORMANCE IN STATISTICS AND CONDITIONAL REASONING

This study aims to analyze the correlation between the performance in Statistics and Conditional Reasoning. The instrument design was based on Experiment 2 by Quelhas & Byrne (2003) but adapted with own content. The following inferences, drafted in Indicative and Subjunctive Mood, were used: Modus Ponens (MP), Modus Tollens (MT), Consequent Affirmation (CA) and Antecedent Negation (AN). The content was Epistemic and Deontic. The following hypothesis was considered: "if the positive correlation at a certain significance level is not rejected, then the premises are subjunctive". 289 participants (second-year university students), who had been divided into four groups according to Content and Mood, were assigned twelve items as follows: four basic inferences applied to three thematic situations with three possible conclusions. Three score scales were considered: TOTAL (twelve-item score), MTCAAN (nine-item score of MT, CA and AN) and CAAN (six-item score of CA and AN). The uncorrelation ($p > .22$) is not rejected in the case of Indicative Conditionals. The correlation for CAAN ($p < .01$) and MTCAAN ($p < .07$) is not rejected in the case of Epistemic Subjunctive. The correlation for TOTAL ($p < .07$) and for CAAN and MTCAAN ($p < .05$) is not rejected in the case of Deontic Subjunctive.

Key words

Performance in statistics, Conditional reasoning, Indicative subjunctive epistemic

BIBLIOGRAFIA

- Attorresi, H. y Nicolai, L. (2010) Razonamiento condicional en estudiantes universitarios de diferentes carreras. *Investigaciones en Psicología*, 15 (3), 29-38.
- Byrne, R. M. J. & Tasso, A. (1999). Deductive reasoning with factual, possible, and counterfactual conditionals. *Memory & Cognition*, 27, 726-740.
- Castañeda Castro, A. (2004). Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo en español. *El verbo*. 55-71.
- Fernbach, P.M. & Erb, C.D. (2013). Quantitative Causal Model Theory of Conditional Reasoning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 132-147.
- Jiménez Juliá, T. (1989). Modalidad, modo verbal y modus clausal en español. *Verba. Anuario galego de filoloxía*, 16, 175-214.
- Nicolai, L. y Attorresi, H. (2008). Asociación entre el desempeño en razonamiento condicional y rendimiento académico. *Anuario de Investigaciones*, 15 (2), 43-48.
- Quelhas, A.C. & Byrne, R.M.J. (2003). Reasoning with deontic and counterfactual conditionals. *Thinking and reasoning*, 9 (1), 43-65.
- Thompson, V.A. & Byrne, R. M. J. (2002). Reasoning counterfactually: Making inferences about things that didn't happen. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 28, 1154-1170.

MODALIDADES DE DESARROLLO Y RESOLUCIÓN DE ACTIVIDADES ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRESALIENTES

Peralta, Nadia; Borgobello, Ana

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de un estudio cuyo objetivo es conocer las modalidades de desarrollo y resolución de actividades académicas entre estudiantes universitarios que han sido considerados por sus respectivos docentes como sobresalientes o destacados. Esta característica es evaluada para observar sus posibles influencias sobre las formas de resolución de las actividades y el modo de sobrellevar la interacción con el compañero. Se diseñó un estudio cuasi-experimental en el que se analizan los efectos del tipo de texto utilizado (con similar o distinta información) y del conocimiento del estudiante de haber sido calificados como “sobresalientes” sobre (a) la percepción del rol del compañero, (b) la cualidad de la interacción colaborativa y (c) los resultados de la misma. Las interacciones consistieron en la resolución de tareas en parejas que fueron audiograbadas para su posterior análisis pormenorizado. Se evaluaron los tipos de resolución de la actividad, predominio en el tipo de interacción establecida y el rol atribuido al compañero. Al igual que la mayor parte de las investigaciones en esta área, con los resultados de esta investigación se pretende realizar aportes a los distintos niveles del sistema educativo formal, en el caso particular de este trabajo, al aprendizaje en **el nivel universitario**

Palabras clave

Competencia, Académica, Regulación, Sociocognitiva, Psicología, Educativa

ABSTRACT

MODALITIES OF DEVELOPMENT AND RESOLUTION OF ACTIVITIES BETWEEN EXCELLENT STUDENTS

In this work they present the results of a study which aim is to know the modalities of development and resolution of academic activities between university students who have been considered by his respective teachers as excellent students. This characteristic is evaluated to observe his possible influences on the forms of resolution of the activities and the interaction with the partner. There was designed a quasi-experimental study in which there are analyzed the effects of the type of text used (with similar or different information) and the knowledge of the student of there having being qualified as “distinctions” on (a) the perception of the role of the partner, (b) the quality of the collaborative interaction and (c) the results of the same one. The interactions consisted of the resolution of tasks of pairs who were audio-taped for his detailed analysis. There were evaluated the types of resolution of the activity, interaction and the role attributed to the partner. Finally, one tries to realize contributions to the different levels of the educational formal system, in the particular case of this work, to the learning in the university level.

Key words

Academic, Competition, Sociocognitive, Regulation, Educational, Psychology

BIBLIOGRAFIA

- Buchs, C. (2008). La distribution des informations dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs au niveau universitaire. En Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération : recontres et perspectives* (pp.57- 81). Berne: Peter Lang SA.
- Darnon, C., Buchs, C. & Butera, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants: la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue française de pédagogie*, 155, 35-44.
- Darnon, C., Butera, F. & Sommet, N. (2010). Régulation du conflit socio-cognitif et buts d'accomplissement. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Université de Genève. Septembre 2010.
- Peralta, N.; Roselli, N. y Borgobello, A. (2012). El conflicto sociocognitivo como instrumento de aprendizaje en contextos colaborativos. *Interdisciplinaria* 29(2), 325-338.
- Zittoun, T. (1997). Note sur la notion de conflit socio-cognitif. *Cahiers de Psychologie*, 33, 27-30

BLENDED LEARNING: REVISIÓN DE UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN

Raynaudo, Gabriela; Borgobello, Ana
Consejo Nacional de Ciencias y Técnicas. Argentina

RESUMEN

Blended Learning es una combinación de clases presenciales y virtuales. Se trata de un campo de prácticas que creció en los últimos diez años tanto en publicaciones como su uso en la docencia, especialmente en el ámbito universitario. Se presenta aquí una revisión de 245 artículos publicados en revistas académicas que tienen en su título "blended learning". Se analizaron variables como cantidad y filiación de los autores, año de publicación, revista, método/s, etc. Los datos fueron procesados utilizando análisis multivariado. Pudieron distinguirse tres grupos o clusters marcando tendencias generales: el primer cluster agrupó la mayoría de los papers y se caracterizó por la diversidad en relación a las variables en estudio; lo distintivo del segundo fue el acento puesto en el medio de comunicación; y en el tercero se agruparon aquellos con énfasis en la práctica educativa. En conclusión, las publicaciones analizadas parecerían no ser aún un campo consolidado de publicaciones y caracterizarse más por la socialización de la práctica de docentes innovadores que por ser un objeto de investigación independiente.

Palabras clave

Blended Learning, Revisión, Estrategias de enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

BLENDED LEARNING: REVIEWING A GROWING FIELD

Publications and use of hybrid systems in education -the combination of face-to-face and computer mediated communication- have increased during the last ten years, in particular in university programs. This growing field of practice and research might be analyzed to increase our knowledge and improve present and future experiences. We present a study of 245 academic journal's papers with 'blended learning' in the title. The main results, supporting the descriptive statistical analysis, are related to the cluster analyses. It was pointed out three distinguish groups of publications around their most important properties picturing general tendencies: (1)- the diversity of papers; gathering the majority of the sample (2)- the focus on communicational media; and(3)- the focus on educational practice. In conclusion, blended learning papers which were examined showed a practical educational activity more than a separated object of research revealing it as a growing construction field.

Key words

teaching/learning strategies computer-mediated communication
interactive learning environment

BIBLIOGRAFIA

- Ammon, U. (2010). The hegemony of English. In: World Social Science Report 2010 (pp.154-155). Paris: UNESCO.
- Bliuc, A.M., Goodyear, P. & Ellis, R.A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 10, 231-244.
- Drysdale, J.S., Graham, C.R., Spring, K.J. & Halverson, L.R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *Internet and Higher Education*, 17, 90-100.
- Garrison, D.R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95-105.
- Halverson, L.R., Graham, C.R., Spring, K.J. & Drysdale, J.S. (2012). An analysis of high impact scholarship and publication trends in blended learning. *Distance Education*, 33 (3), 381-413.
- Moscoloni, N. (2005a). *Las Nubes de Datos. Métodos para analizar la complejidad*. Rosario: UNR Editora.
- Moscoloni, N. (2005b). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 10 (2), 1-10.
- Online platform for Taylor & Francis Group content (n.d.). Extracted on October, 25th 2013 from <http://www.tandfonline.com/loi/cjem20#.UkH-d039kmbQ>
- Rovai, A.P. & Jordan, H.M. (2004). Blended Learning and Sense of Community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5 (2), 1-13.

PENSAMIENTOS DEL PROFESOR SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

Ventura, Ana Clara

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - CONICET - Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito analizar las formas de concebir la enseñanza y de aprendizaje de docentes de nivel universitario de dos contextos disciplinares epistémicamente diferentes. Se entrevistó a 12 docentes, seis de la Facultad de Psicología y seis de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). El enfoque de investigación fue cualitativo, en la modalidad de estudio de caso descriptivo e interpretativo. Los resultados indican que: (a) las estructuras expositivas se conciben como prácticas de enseñanza efectivas, (b) las concepciones directas basadas en que los logros en los resultados del aprendizaje (concebidos como todo o nada) dependen del cumplimiento de una práctica reiterada así como del cumplimiento de condiciones ambientales y madurativas de los estudiantes son predominantes, y, (c) los docentes consideran escasamente los estilos de aprendizaje de los estudiantes para el diseño de sus clases. La investigación sobre el pensamiento didáctico tiene una perspectiva amplia en tanto su explicitación puede ser considerada como una vía de desarrollo e impulso del cambio estratégico en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Palabras clave

Prácticas de enseñanza, Concepciones de aprendizaje, Formas de aprender

ABSTRACT

TEACHER'S THOUGHTS ABOUT TEACHING AND LEARNING AT HIGHER EDUCATION

The aim of this paper is to analyze conceptions of teaching and learning of a group of university teachers. We interviewed 12 teachers, 6 of the Faculty of Psychology and six of the Faculty of Engineering (National University of Rosario, Argentina). The research design was qualitative, specifically a descriptive and interpretive study case. The results show that: (a) the expositive lectures are intended as effective teaching practices, (b) the direct conceptions are predominant (the achievement of learning outcomes depend on repetitive practice and environmental and maturational conditions of students), and (c) teachers rarely consider learning styles of students to design their lectures. Research on didactic thinking has a significant prospective for degrees of explicitness can be considered as a way of developing the strategic change in the practices of teaching and learning at higher education.

Key words

Teaching practices, Learning conceptions, Learning styles

BIBLIOGRAFIA

Cols, E. (2011). Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Pipkin, M. (2010). Modos de enseñar, aprender e investigar en la universidad. Paraná, Argentina: La Hendija.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona, España: Graó.

Serrano, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.

LEER EN EL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA ¿QUÉ NOS DICEN LOS DOCENTES CON MÁS Y CON MENOS EXPERIENCIA?

Villalonga Penna, María Micaela

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

¿Cómo ven a los alumnos ingresantes los docentes del primer año de la carrera de Psicología de la UNT? ¿Cómo conciben estos docentes a la lectura? ¿Reconocen diferencias entre las formas de leer de la escuela secundaria y las de la universidad? ¿Qué dificultades han detectado en los estudiantes en relación con la lectura? Estos interrogantes guiaron el presente trabajo, en el cual se presentan avances sobre el análisis de las perspectivas docentes en tono a estas cuestiones. En este sentido, se entrevistó a docentes del primer año de la carrera de Psicología de la UNT con más de 15 años en sus cargos y con menos de 10 años en sus cargos. Las entrevistas se analizaron a la luz de categorías preliminares predefinidas y se tomaron en cuenta categorías emergentes también. Los resultados dieron a conocer en ambos grupos de docentes, formas distintivas de concebir a los ingresantes, a las dificultades lectoras y a la lectura en contextos académicos y escolares. Esto permitirá continuar profundizando el análisis de las perspectivas docentes sobre la lectura, indagar sus prácticas de enseñanza, y relacionar estas prácticas con sus perspectivas acerca de la lectura y su relación con el aprendizaje disciplinar.

Palabras clave

Lectura, Psicología, Perspectivas, Docentes, Experiencia

ABSTRACT

READING IN THE FIRST YEAR OF PSYCHOLOGY. WHAT DO TEACHERS WITH MORE AND WITH LESS EXPERIENCE SAY ABOUT IT?

How do first course of Psychology at UNT teachers see new students? How do these teachers conceive reading? Do they recognize differences between ways of reading in high school and in college? What difficulties have been encountered in students in relation to reading? These questions guided the present work, in which we present the progress of the analysis of perspectives in tone to these issues. In this sense, we interviewed teachers of the first course of Psychology career at UNT. We interviewed 4 teachers in charge of subjects and / or in front of practical work commissions, with more than 15 years in the office; and 6 teachers in front of commissions practical work commissions, with less than 10 years in the office. The interviews were analyzed in the light of preliminary predefined categories and emergent categories taken into account too. Results showed distinctive ways of conceiving the new students, reading difficulties and reading in academic and school contexts, in two groups of teachers. This will help to continue analyzing teacher's perspectives on reading, investigating their teaching practices, based on what they express they do in their subjects, and to relate these practices with their perspectives on reading in the disciplines.

Key words

Reading, Psychology, Teachers, Perspectives, Experience

BIBLIOGRAFIA

- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge. Taylos & Francis Group.
- Blommaert, J., Street, B., Turner, J. & Scott, M. (2007). Academic literacies -what have we achieved and where to from here? *Journal of applied linguistics*, 4 (1), 137-148.
- Carlino, P. (2003a). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Actas 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Bs. As. Mayo de 2003.
- Carlino, P. (2003b). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 20, 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. & Estienne, V. (2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología, UBA, julio de 2004, Tomo I, pp. 174-177.
- Carlino, P., Iglesias, P. y Laxalt, I. (2010). Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace. Trabajo libre con referato expuesto en las Jornadas nacionales de la cátedra UNESCO de Lectura y escritura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar", septiembre de 2010, FCH- UNRC.
- Cartolari, M. & Carlino, P. (2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. *Memoria de las XVI Jornadas de investigación en Psicología y V Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología de la UBA, agosto de 2009, Tomo I, pp. 206-208.
- Cartolari, M., Carlino, P. y Rosli, N. (2010). Hacerle lugar o no a la lectura en la formación docente en ciencias sociales. Trabajo libre con referato expuesto en las Jornadas nacionales de la cátedra UNESCO de Lectura y escritura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar", 9 y 10 de septiembre de 2010, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura; SEDELL, /Universidad de la Rioja, Logroño, 30 de noviembre de 2005
- Douglas, S.; Lopez, E. y Padilla, C. (2012). "Argumentación y pensamiento crítico articulados en la alfabetización académica: reflexiones docentes", *Actas de las Jornadas La Lectura y Escritura en la formación académica, docente y profesional*, 9 al 11 de junio de 2011, Buenos Aires: UNGS y UTN.
- Estienne, V. M. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 4, 1-13.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2006). ¿Qué dicen y qué hacen los alumnos cuando leen textos académicos? *Actas del Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad*. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, del 28 de setiembre al 1 de octubre

de 2006. Disponible en <http://www.tandil.gov.ar/educa>

Fernández, G. & Carlino, P. (2008). Leer y escribir en ciencias humanas y veterinarias: el punto de vista de docentes y alumnos. 22° Congreso mundial de lectura: Lectoescritura en un mundo diverso. Asociación Internacional de Lectura, julio de 2008, San José, Costa Rica.

Lea, M.R. (2005). *Communities of practice in higher education. Useful heuristic or educational model?* Cambridge: Cambridge University Press.

Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, 4, 5-32.

Marín, M. (2006). Alfabetización Académica temprana. *Lectura y Vida*, 4, 30-39. Consultado el 2 de mayo de 2012 desde <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/sumario>

Molina, M. y Hael, V. (2011). "Leer, escribir y argumentar: una aproximación a las nociones de pensamiento crítico y argumentación desde la perspectiva de docentes primarios tucumanos", *Actas de las Jornadas "La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional"*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento y UTN-FRGP. 9 y 10 de junio de 2011 (en prensa).

Padilla, C. y E. Lopez (2004). "Prácticas discursivas académicas: representaciones y expectativas estudiantiles", *Actas del I Encuentro Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*, Tucumán, UNT. CD

Padilla, C. y E. Lopez (2006). "Contextos para el desarrollo del pensamiento crítico: el lugar del discurso estudiantil en las prácticas académicas", *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística, SAL y Universidad Catól. de Salta*. CD.

Padilla, C.; Avila, A. y Lopez, E. (2007). "¿Cómo preparamos a los estudiantes universitarios para abordar textos académicos", *Lectura y escritura: caminos para la construcción del mundo*, Cátedra UNESCO, Catamarca: Editorial Científica Universitaria, UnCa.

Padilla, C. y P. Carlino (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G.Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Ariel,

Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. A. (2010). Argumentative skills in academic literacy. *Revista d'innovació educativa*, 4, 1-12.

Padilla, C.; Douglas, S. y Lopez, E. (2011). "¿Pensar críticamente y argumentar para construir conocimiento? Reflexiones docentes". Ponencia presentada en el I Encuentro Provincial de Docentes de Letras, FFyL, UNT.

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5, 77-91.

RESUMENES

LA DIVERSIDAD Y LA CONVIVENCIA EN EL AULA: UN PROBLEMA A RESOLVER

Abate, Nora Irene

Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se propone abordar el problema de la diversidad y la convivencia, en el espacio educativo. López Melero, afirma que la cultura de la diversidad es también de la cooperación, del respeto, de la solidaridad, de la justicia, de la libertad, de la ética y de la democracia, entre los sujetos miembros de una sociedad. El objetivo central de este trabajo, es presentar algunos resultados de una investigación en curso, que se lleva a cabo en Instituciones Educativas de San Miguel de Tucumán. Este tema requiere para su consideración los aportes del paradigma de la complejidad, la Psicología Educativa y la Psicología del Desarrollo. Se utiliza un enfoque metodológico cualitativo ya que permite articular los datos obtenidos con entrevistas a los alumnos y docentes y talleres con los alumnos. Se intentará responder a los siguientes interrogantes: 1) Construir un saber sobre el sujeto escolarizado ¿Qué sabemos de la diversidad en el aula?, 2) ¿Qué aspectos se manifiestan en la producción de la violencia en el aula? 3) La construcción de herramientas de análisis e intervención psicoeducativa. Las conclusiones, nos permiten una reflexión crítica, sobre el modo en que este fenómeno se ensambla en la construcción y representación de nuevas subjetividades e identidades sociales y vínculos entre sujetos.

Palabras clave

Diversidad, Conflicto socio-cognitivo, Aprendizaje convivencia/violencia

ABSTRACT

DIVERSITY AND LIVING IN THE CLASSROOM: A PROBLEM TO SOLVE
This paper considers the problem of diversity and coexistence in the educational space. Melero Lopez says that the culture of diversity is also cooperation, respect, solidarity, justice, freedom, ethics and democracy, between subjects in a society. The central objective of this paper is to present some results of an ongoing investigation, which is conducted in educational institutions of San Miguel de Tucumán. This issue requires consideration for the contributions of the paradigm of complexity, Educational Psychology and Developmental Psychology. A qualitative methodological approach is used as it allows joint data obtained through interviews with students and teachers and workshops with students. Will attempt to answer the following questions: 1) Build a knowledge of the subject enrolled What we know about the diversity in the classroom?, 2) What aspects are manifested in the production of violence in the classroom? 3) building tools to analyze and psychoeducational intervention. The findings allow us to critically reflect on how this phenomenon is assembled on the construction and representation of new subjectivities and social identities and links between subjects.

Key words

Diversity, Socio-cognitive, Learning, Living/violence conflict

BIBLIOGRAFIA

- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Avendaño y Boggino (comps) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario: Homo Sapiens.
- Boggino, N. (2005) Cómo prevenir la violencia en la escuela. Rosario: Homo Sapiens.
- Boggino, N. y de la Vega, E. (2006) Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Rosario: Homo Sapiens.
- Canguilhem, G. (1984). Lo normal y lo patológico. México: Siglo XXI.
- Kaplan, C. (2001). Buenos y malos alumnos. Descripciónes que predicen. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- López Melero, M. (2002). "Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización" en Equidad y calidad para atender a la diversidad Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Riviére, A. (2002) "Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano". En Obras Escogidas. Madrid: Visor.

PROMOVIENDO MEJORES APRENDIZAJES EN EL AULA. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE LOS RASGOS DISTINTIVOS QUE PRESENTAN LAS TAREAS ESCOLARES QUE SE DESARROLLAN EN EL AULA DEL NIVEL MEDIO

Aguilera, María Soledad

Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

RESUMEN

La psicología educacional, desde los enfoques socioculturales, se ha abocado intensamente al estudio de las características que hacen que las tareas de aula, se constituyan en recursos cognitivos y motivacionales potenciadores de aprendizajes. Esta comunicación presenta los resultados de un estudio descriptivo, realizado en el aula secundaria de cuatro escuelas públicas, orientado a caracterizar las tareas escolares. Para este estudio se construyó un sistema de observación estructurado sobre la base de tres dimensiones: 1) Presentación, 2) Organización y 3) Desarrollo de las tareas. Se discuten resultados en torno a las regularidades encontradas. Entre ellas: a) en la presentación se anticipan las tareas, de un modo desorganizado a través de la oralidad y explicitándolas en función de un tema o unidad curricular; b) en la organización se trabajan contenidos conceptuales y disciplinares, bajo modalidades individuales y grupales, donde el docente supervisa el desempeño estudiantil y se solicitan tareas relacionadas con la lectura y el análisis de textos; c) en el desarrollo de las tareas se promueve el aprendizaje de contenidos disciplinares, donde los alumnos organizan y reorganizan el material y el docente, a través de preguntas y orientaciones sobre las lecturas, realiza el seguimiento de la actividad que desarrollan los estudiantes.

Palabras clave

Tareas escolares, Aprendizaje, Observación estructurada, Estudiantes secundarios

ABSTRACT

PROMOTING BETTER LEARNING IN THE CLASSROOM. A STUDY ON THE CHARACTERISTICS OF LEARNING TASKS

La psicología educacional, desde los enfoques socioculturales, se ha abocado intensamente al estudio de las características que hacen que las tareas de aula, se constituyan en recursos cognitivos y motivacionales potenciadores de aprendizajes. Esta comunicación presenta los resultados de un estudio descriptivo, realizado en el aula secundaria de cuatro escuelas públicas, orientado a caracterizar las tareas escolares. Para este estudio se construyó un sistema de observación estructurado sobre la base de tres dimensiones: 1) Presentación, 2) Organización y 3) Desarrollo de las tareas. Se discuten resultados en torno a las regularidades encontradas. Entre ellas: a) en la presentación se anticipan las tareas, de un modo desorganizado a través de la oralidad y explicitándolas en función de un tema o unidad curricular; b) en la organización se trabajan contenidos conceptuales y disciplinares, bajo modalidades individuales y grupales, donde el docente supervisa el desempeño estudiantil y se solicitan tareas relacionadas con la lectura y el análisis de

textos; c) en el desarrollo de las tareas se promueve el aprendizaje de contenidos disciplinares, donde los alumnos organizan y reorganizan el material y el docente, a través de preguntas y orientaciones sobre las lecturas, realiza el seguimiento de la actividad que desarrollan los estudiantes.

Key words

School tasks, Learning, Structured observation, Secondary school students

BIBLIOGRAFIA

Aguilera, S. y A. Bono (2012). Observando las clases en la escuela secundaria... caracterizando las tareas escolares. *Revista Novedades Educativas*. Noveduc. Año 24 / N° 263. Pág. Web: www.noveduc.com

Ames, C. (1992). Classroom: goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, (3): 261-271.

Pintrich, P. y D. Schunk. (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid. Pearson.

Rinaudo, M.C. (1998). El estudio de las tareas académicas. En Donolo, D. (comp.). *Las tareas en el aula. Teorías, propuestas y prácticas*. Río Cuarto. EFUNAR

Sampieri, R., F. Collado, y P. Lucio (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México. McGrawHill.

Winne, P. y R.W. Marx (1998) A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. En Ames, G. y R. Ames (Eds) *Research on motivation in Education*. Orlando. Academic Press. Vol. 3: 223-257.

BULLYING. PASOS HACIA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA Y EL ABORDAJE DE LA CONFLICTIVIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Aiello Rocha, Vanesa
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El bullying es un fenómeno social que ha trascendido los ladrillos de las instituciones educativas, a través del uso de internet en dispositivos móviles. El fenómeno del bullying interpela a las escuelas, familias y a todos los miembros de la sociedad, debido a las consecuencias dañinas e irreparables que produce en los niños que viven bajo el sistema bullying. El término "sistema bullying" da cuenta del carácter relacional del fenómeno, evidenciando la existencia de diversos actores intervinientes. El carácter ubicuo y la viralidad con que se replican los datos a través de internet, ponen de manifiesto la imposibilidad de resolver el problema mediante acciones aisladas. (Patchin & Hinduja, 2014). La ley 26.892, de convivencia y abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas, sancionada en Argentina en 2013, tiene por objetivo hacer visible el problema del bullying, involucrando a los adultos, convocándolos a tomar un rol activo en el trabajo junto a la escuela, en prevención, elaboración de proyectos de convivencia y de sanciones conjuntas. En este trabajo se desarrolló un análisis crítico de las posibilidades y límites de la ley, enfatizándose la necesidad del trabajo en concientización y prevención como pre-requisito al trabajo de cada institución educativa.

Palabras clave

Bullying, Sistema bullying, Ley 26.892, Convivencia, Conflictividad, Concientización

ABSTRACT

BULLYING: STEPS TOWARDS PROMOTING COEXISTENCE AND IMPROVING DISPUTE RESOLUTION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS
Bullying is a social phenomenon that transcends the walls of educational institutions through the use of the Internet, especially on mobile devices. Bullying phenomena challenges schools, families and society because of the harmful and irreparable consequences for children who suffer from bullying. The "bullying system" is a term used to emphasize the relational nature of the phenomenon and it highlights the existence of the diverse actors involved. The ubiquitous and viral nature of data replicating over the internet means that it is impossible to solve the bullying problem through isolated actions. (Patchin & Hinduja, 2014). In 2013, Argentina passed a new law (No 26.892) that promotes coexistence and dispute resolution in educational institutions. The law's purpose is to highlight the problem of bullying. The law also intends that adults will take an active role in their school communities, including participating in bullying prevention and developing penalties for bullying behavior. This work provides a critical analysis of the limitations of the 26.892 Law, emphasizing the need for educational institutions' to develop a deep awareness of, and prevention strategies for, bullying.

Key words

Bullying, Bullying system, Law 26.892, Coexistence, Conflict, Awareness

BIBLIOGRAFIA

Patchin, J.W. & Hinduja, S. (2014). *Words Wound: Delete Cyberbullying and Make Kindness Go Viral*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

JOVENES VULNERABLES: TRAYECTORIAS, TEMPORALIDAD E IDENTIDAD

Aisenson, Gabriela; Legaspi, Leandro; Valenzuela, Viviana; Czerniuk, Renee; Baez, Rocio Gabriela; Gómez González, María Noelia

Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El proyecto Las trayectorias y las anticipaciones de futuro de jóvenes de entre 20 y 24 años de edad socialmente vulnerables (UBACYT2012/2014) busca ahondar en el conocimiento de las trayectorias de vida (familiares, personales, educativas, laborales, sociales, etc.) y su relación con la construcción de la temporalidad y la identidad de esta población particular. Se trata de un estudio de abordaje cualitativo y con un enfoque basado en el estudio de casos. En esta ocasión, presentaremos resultados obtenidos a partir de 14 entrevistas, y 12 grupos focales de discusión, de jóvenes mayormente en situación de calle, que asisten a un centro educativo de nivel primario. Analizamos los modos de significar la vida en la calle y los "mitos de origen" que refieren al proceso de salida del espacio familiar. Asimismo, nos interesan las particulares formas identitarias que ofrece la situación de calle, las cuales requieren "negociación" con otras formas que proveen los contextos en los que se desarrollan. Exploramos los modos singulares de representarse el futuro, así como los vínculos de apoyo que establecen para concretar sus intenciones. En esta línea, se afirma que la institución a la que asisten resulta altamente facilitadora de la construcción de trayectorias de vida valoradas y de la posibilidad de afianzar perspectivas de futuro.

Palabras clave

Vulnerabilidad, Jóvenes, Temporalidad, Identidad

ABSTRACT

VULNERABLE YOUTH: PATHWAYS, TEMPORALITY AND IDENTITY

The research "The pathways and the anticipations of future of youth between 20 and 24 years old who are in a situation of social vulnerability" (UBACYT 2012-2014), aims to deepen the knowledge of lifepaths (family, personal, education, work, social, etc.) and its relation with the construction of temporality and identity of this particular group. This is an study, with a qualitative approach and a case study-based approach. On this occasion, we will present results from 14 interviews and 12 focus groups of discussion, mostly homeless young people, who are attending a primary level school. We analyze the ways they mean street life and 'origin myths' referring to the process of output of the family space. We are also interested in particular identity forms offered by the street situation, which require "negotiating" with other forms that provide the contexts in which they develop. We explore the single ways they represent the future, as well as the ties of support set out to accomplish their intentions. We outline that the institution they assist highly facilitates the construction of valued life paths and the possibility of imaging future prospects.

Key words

Vulnerability, Youth, Temporality, Identity

BIBLIOGRAFIA

- Aisenson, D (2008). El sentido de la experiencia escolar para los jóvenes en la sociedad actual. Construcción identitaria y procesos de inclusión/marginación social. Dossier de Revista del Colegio Profesional de Psicólogos de Salta. Diciembre de 2008, pp. 6-12.
- Aisenson, D. (2007). "Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación", en Psicología Educacional Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional, Castorina, Aisenson, Elichiry, Lenzi y Schlemenson (comp.). Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 41-95
- Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Duro, L.; Lavatelli, L.; De Marco, M.; Moulia, L.; Bailac, S.; Celeiro, R.; Del Re, V. (2010°). "El estudio y el trabajo en Jóvenes escolarizados. Diferencias por circuito educativo, nivel de escolaridad y sexo". En Actas de la II Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes Argentina. "Líneas Prioritarias de Investigación en el área Jóvenes/Juventud. La importancia del conocimiento situado". Red Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina - ReJJA - y la Universidad Nacional de Salta. Disco Compacto.
- Aisenson, G.; Valenzuela, V.; Celeiro, R.; Bailac, K.; Legaspi, L. (2010b). "El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente". Anuario XVII de Investigaciones. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0329-5885. Pp. 109-119
- Ameigeiras, Aldo (2006) "El abordaje etnográfico en la investigación social" en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) Estrategias de Investigación Cualitativa, 107-152. Barcelona: Gedisa
- Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea, Buenos Aires. Fondo de cultura económica
- Arnett, Jeffrey Jensen, (2004). Emerging Adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. New York: Oxford University Press
- Baubion-Broye, A. & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In Événements de vie, transitions et construction de la personne, A. Baubion-Broye (Ed), (pp.17-44). Ramonville : Erès.
- Biaggio, M. (2011) "Salir de la calle: una aproximación etnográfica a un proyecto de reivindicación social para personas en situación de la calle en la Ciudad de Buenos Aires", Acciones e Investigaciones Sociales, pp. 155-181 ISSN: 1132-192X
- Blustein, D. L., Mc Whirter, E. H. & Perry, J. C. (2005) "An Emancipatory Communitarian Approach to Vocational Development Theory, Research, and Practice". The Counselling Psychologist, 33, 141-179.
- Boivin, M.; Fournier, G. & Veuilleux, A. (2008). Orientation, insertion et temporalité. Étude réalisée auprès de jeunes sortis du système scolaire sans qualification. SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation, N° 41 (107-126)
- Bordigoni, (2001), Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face aux risques d'exclusion..Cereq Bref n°171 Marseilles: CERECQ.
- Bourdieu, P. (1997) Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. México.
- Braslavsky, C. (1986). El papel del Estado y de la Sociedad en la distribución de saberes a través de la escuela. Revista Argentina de Educación, IV

- Casal, J. (1999): «Juventud, transición y políticas sociales». En: La nueva condición juvenil y las políticas de juventud. Barcelona: Diputación de Barcelona
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2001), Capital social y reducción de la pobreza: en busca de un nuevo paradigma, Santiago de Chile.
- Chaves, M. (2005): "Juventud negada y negativizada Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina Contemporánea", *Ultima décad.* [online]. 2005, vol.13, n.23, pp. 09-32.
- Cornejo, M. (2006) El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas, *Psykhe*, mayo/año vol15, número 001, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile, pp. 95-106.
- Correa, R (1999): "La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica", *Proposiciones*, 29, 35-44
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Curie, J. & Hajjar, V. (1987). *Vie de travail--Vie hors travail: La vie en temps partage* [Life at work--Life out of work: Life in time-sharing]. In C. Levy-Leboyer & J. C. Sperandio (Eds.), *Traite de psychologie du travail* [Handbook of work psychology] (pp. 37-55). Paris: Presses Universitaires de France
- Demazière, D. y Dubar, C. (2004). *Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité*. *Temporalités*. N°3. <http://temporalites.revues.org/index452.html#bibliography>
- Erikson, E. (1978) *Identity youth and crisis* Norton & Company New York
- Feixa, C. (1999) *De Jóvenes, bandas y tribus*. Antropología de la juventud, Capítulo III. Editorial Ariel. S.A. Barcelona.
- Filmus, D., Kaplan, K., Miranda, A. y Moragues, M. (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. La escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Buenos Aires: Santillana.
- Forni, F., Gallart, M. A. y Vasilachis, I. (1993). *Métodos cualitativos II: La práctica de la investigación*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Gallart, M. A. (2000). Introducción. Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: la respuesta de los programas de formación en América Latina. En: *Formación, pobreza y exclusión: los programas para jóvenes*. Montevideo: Cinterfor/OIT. (Herramientas para la transformación N° 12). p. 13-44
- Gavilán, M. (2005) *La Orientación en contextos vulnerables*. Simposio La Orientación Vocacional ante la complejidad. 30º Congreso Interamericano de Psicología - Hacia una Psicología sin fronteras.
- Giddens, A. (1991) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península
- Greene A.L. y Weathly S.M., (1992). "I've got a lot to do but I don't think I'll have the time: gender differences in late adolescents narratives of the future", en *Journal of Youth and Adolescence*, 21, Nueva York, NI, Kluwer Academic Publishers, PP.667-686.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método campo y reflexividad*. Bogota: NORMA.
- Guichard, J. (2005) "Life-long self-construction". *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124
- Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview. Qualitative Research Methods*, Volume 37. London: Sage Publications.
- Jacinto, C. (2009) "Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes", en Tiramonti, G. y N. Torres, *La escuela media en el debate*. Buenos Aires, Editorial Manantial, 2009.
- Legaspi, L.; Duro, L.; Lavatelli, L.; Moulia, L.; De Marco, M.; Schwartz, L.; Aisenso, G. (2010). "Visiones y Expectativas sobre el trabajo. Estudio de jóvenes de circuitos educativos diferenciados". *Anuario XVII de Investigaciones*. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0329-5885. Pp. 181- 190
- Luciani Conde L.; Barcala A.; Corradini A.; De Gemis V.; Barbieri A.; Krotsch P.; et al. (2005) *De la infancia en los márgenes a la ampliación de los márgenes de la infancia: ¿Es posible la efectivización del derecho a la salud de niñas y niños en situación de calle?* En *Diagnóstico en la infancia*. En busca de la subjetividad perdida. Coordinadora: Untoiglich, G. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996) "La juventud es más que una palabra" en Margulis, Mario (ed.) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Ossa Saldivia, L. (2005) "Adolescentes en situación de calle: Construcción de identidad en situación de extrema vulnerabilidad.", Tesis para Magister en Psicología, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pronovost G. (2009). *Le rapport au temps des adolescents : une quête de soi par-delà les contraintes institutionnelles et familiales*, *Informations sociales* 2009/3, N° 153, p. 22-28.
- Reguillo Cruz, R. (2002): *Cuerpos juveniles, políticas de identidad*. En Carles Feixa, Fidel Molina y Carles Alsinet (editores): *Movimientos juveniles en América Latina: pachucos, malandros, punketas*. Barcelona: Ariel.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración, III, El tiempo narrado, Siglo XXI-México, México*
- Savickas, M.; Nota, L., Rossier, J.; Dauwalder, J.P.; Duarte, M. E.; Guichard, J.; Soresi, S.; Van Esbroeck, R.; Van Vianen, A., E.M. & Bignon, C. (2010), «Construire sa vie(Life designing): un paradigme pour l'orientation au 21e siècle », *L'orientation scolaire et professionnelle L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39/1, 5- 39
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Wagner, I & Wodak, R (2006) *Performing Success: Identifying strategies of self-presentation in women's autobiographical narratives*. *Discourse and Society* 3.

EFECTOS DEL ESTRÉS ACADÉMICO SOBRE LAS FUNCIONES CONGNITIVAS

Ballesteros, Patricia Marcela

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el alumno se ve sometido, en contextos educativos, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores; estos estresores provocan un desequilibrio sistémico que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio). Cuando los acontecimientos o prácticas que se plantean como demandas al alumno no pueden ser enfrentados con los recursos de que se dispone y, por lo tanto, dicha demanda es valorada como una pérdida (no poseo la habilidad para hacer resúmenes), una amenaza (al no explicar adecuadamente un tema durante la exposición corro el riesgo de ser reprendido públicamente por el maestro) o un desafío (pasar un examen con ocho para poder promediar mi evaluación del semestre), o simplemente se le puede asociar a emociones negativas (la sonrisa burlesca del profesor me irrita), sobreviene el desequilibrio sistémico en su relación con el entorno (situación estresante). Los efectos que provoca el estrés se ponen de manifiesto a nivel emocional, físico, mental y conductual. De importancia especial para los estudiantes, son aquellos que afectan sus funciones cognoscitivas.

Palabras clave

Estrés, Funciones cognitivas, Estresores, Lóbulos frontales

ABSTRACT

STRESS EFFECTS ON ACADEMIC FUNCTION TO THE COGNITIVE

Academic stress is a systemic, adaptive character and essentially psychological process that occurs when the student is subjected, in educational contexts, a number of claims under the assessment of the student are considered stressors; these stressors lead to systemic imbalance manifests itself in a number of symptoms (indicators of imbalance). When events or practices that arise as claims the student can not be met with the resources available and, therefore, such claim is valued as a loss (I do not have the ability to make summaries), a threat (to not adequately explain a topic during the exhibition run the risk of being publicly reprimanded by the teacher) or challenge (pass a test with eight to average out my assessment of the semester), or simply can be associated with negative emotions (the mocking smile Teacher irritates me) ensues systemic imbalance in their relationship with the environment (stressful situation). The effects caused stress to become manifest emotional, physical, mental and behavioral level. Of particular importance to students, are those that affect their cognitive functions.

Key words

Stress, Cognitive functioning, Stressors, Frontal lobes

BIBLIOGRAFIA

- Bernal, Lincoln Alayo. (2006) Señales de Estrés Rasgo de Déficit de Atención. En Educación Holista y Estrés: Ensayo sobre Educación Holista como una alternativa de solución al problema del estrés. Dr. Dionisio Ángel Redondo
- Caldera Montes, J.F.; Pulido Castro, B.E., Martínez González, M.G. (2007) "Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos?" Revista de Educación y Desarrollo, 7.
- Fernández-Abascal, M. P. Jiménez Sánchez y M. D. Martín Díaz. Emoción y motivación.(2003) La adaptación humana,. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. Vol. II (pp. 963- 1018)
- Muñoz, F.J. (2003). El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. Huelva: Publicaciones. Universidad de Huelva.
- Pérez, A.; De Macedo, M.; Canelones, P. y Castès M., (2002), Niveles de inmunoglobulina "A" secretora en condición de estrés académico en estudiantes de medicina, en la Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Vol. 5, No. 10
- Polo, A., Hernández, J.M., Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés* 1996; 2(2-3):159-72.)

ESTRÉS: ¿QUÉ FACTORES BIOPSIICOSOCIALES INCIDEN EN EL TRÁNSITO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS?

Barrionuevo, Myrian Lilian; Avila, Solana Maria De La Cruz
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La presencia del estrés en estudiantes universitarios es una realidad que acontece en las distintas instituciones académicas. Se ha observado que en las carreras pertenecientes al área de Salud los estudiantes manifiestan mayores niveles de estrés. Objetivo: la siguiente investigación tuvo como objetivo primordial poder establecer los factores biopsicosociales asociados al mismo. Materiales y Métodos. se realizó un estudio descriptivo de corte transversal, en los estudiantes de Psicología de la U.N.T, donde se investigo acerca de los factores estresantes, se aplicó un cuestionario de opinión que mide el estrés académico y los factores asociados al estrés. Resultados. Se puso de manifiesto que en los estudiantes cuyas edades oscilan entre 18 y 23 años, en relación al estrés académico los factores estresores que presentaron un mayor nivel de estrés fueron el miedo a desaprobado una materia o perder el año donde el 48.98% de los estudiantes opinaron que era un factor muy estresante, seguido por exámenes y parciales. Conclusiones: podemos inferir que algunos de los factores que causan niveles elevados de estrés en estudiantes de Psicología, son el miedo a perder las materias o perder el año, los exámenes y parciales.

Palabras clave

Estrés, Estrés académicos, Estresores

ABSTRACT

STRESS: WHICH BIOPSYCHOSOCIAL FACTORS INFLUENCE ACADEMIC TRANSIT OF COLLEGE STUDENTS?

The presence of stress in college students is a reality that happens in various academic institutions. It has been observed that in the careers belonging to the Health Area students report higher levels of stress. Objective: the following study had as a main goal the establishment of the biopsychosocial factors related to it. Materials and Methods. A descriptive cross-sectional study was conducted in the career students of the "Facultad de Psicología de la UNT" where stressors were researched. A questionnaire that measures stress and stress related factors was applied. Results. It revealed that in the career students with an average age between 18 and 23, in relation to academic stress the stress factors that had a higher level of stress were "the fear of losing a subject or losing a college year" where the 48.98% of the students thought that the factor was very stressing, followed by finals and tests. Conclusion. We can infer that some of the factors that produce higher levels of stress in students of Psychology are the fear of losing a subject, finals, tests.

Key words

Stress, Academic Stress, Stressors

BIBLIOGRAFIA

- Barraza, A. (2004): El estrés académico en los alumnos de postgrado. Online en: http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-barraza02_3.htm Cano A. La naturaleza del estrés [sede web]. España: SEAS; 2002 [10 de mayo de 2008]. Disponible en: http://www.ucm.es/info/seas/estres_lab/el_estres.htm
- Carmel, S., y Bernstein, J. (1987): "Perceptions of Medical School Stressors: Their Relationship to Age, Year of Study and Trait. Anxiety", en: *Journal Human Stress* . 13, 1, pp. 39-44.
- Hans Selye (1956) "El estrés de la vida" MacGraw-Hill.
- R.M. Yerkes y J.D. Dodson.(1988) "La Relación de Fuerza de Estímulo a la rapidez de la formación de hábito: Revista de Psicología Comparativa, Neurología y de la vida", 18, Pág. 459-482.
- Lugo, M.; Lara, C.; González, J., y Granadillo, D. (2004): "Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de Medicina del área básica y clínica, su relación con el índice de lateralización hemisférica cerebral y el rendimiento académico", en: *Archivos venezolanos de Psiquiatría y Neurología*, 21 (50), p. 103. Universidad de Carabobo, año 1999-2000, disponible en: <http://www.infomediconline.com/biblioteca/Revistas/psiquiatria/vol150n103/articulo3n103.pdf>

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EN LA INSERCIÓN LABORAL DE ESTUDIANTES DE MAESTRIA

Battle, Silvia; Kligman, Cecilia Martha; Sarmiento, Gladys
Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina

RESUMEN

Se analiza la organización del tiempo y la inserción laboral de estudiantes de dos maestrías una presencial y otra virtual según el género. La aproximación teórica es psicosocial y la estrategia teórica metodológica cualitativa. Respecto de la organización del tiempo los estudiantes de la modalidad virtual señalan que necesitan más tiempo para el cursado y el estudio que los que lo hacen en la modalidad presencial. Los hombres más jóvenes evidencian menos estructura en la organización del tiempo que los mayores que tienden a una programación del tiempo más estructurada. Las mujeres refieren no tener un tiempo definido diario o semanal para sus actividades académicas, se denota un aprovechamiento del mismo en espacios de menor demanda familiar o profesional. En referencia a la inserción laboral se observa que los estudiantes de ambas modalidades de cursado no tienen diferencias en cuanto al tipo de ocupación (ámbito estatal o privado), si existen diferencias en relación al género. El conocimiento sobre estas temáticas permite tener información actualizada para el desarrollo de Programas de Orientación que posibiliten acompañar a los sujetos en el desarrollo de sus trayectorias personales, educativas y laborales. Por último se presentarán las nuevas líneas de investigación que se están desarrollando.

Palabras clave

Estudios de maestría, Género

ABSTRACT

GENDER DIFFERENCES IN TIME ORGANIZATION AND IN JOB PLACEMENT OF MASTER'S DEGREE STUDENTS

Time organization and job placement are analyzed in students of two master's degrees, one of a face-to-face modality, and the other of a virtual modality, for each gender. Theoretical approximation is psychosocial and the theoretical methodological strategy, qualitative. Regarding time organization, students on virtual modality point out that need more time to take classes and study than those who are on face-to-face modality. Younger men show less structure on time organization than the elders, who tend to a more structured time programming. Women claim not having daily or weekly time-tables arranged for their academic activities, time is used when there is a lower family or professional demand. In reference to job placement, it is observed that students on both modalities have no differences on the occupation type (either in the public or private sphere), but there are gender differences. Knowledge on this topics allows to have updated information for the development of Orientation Programs that can go along with subjects on the development of their personal, educational and work trajectories. Finally, new research lines in development will be presented.

Key words

Master's degrees, Gender

BIBLIOGRAFIA

- Aisenson, D. (2007) Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Aisenson, D.; Castorina, J.A.; Elichiry, N; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.) Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa. Buenos Aires.UBA-NOVEDUC.
- Baubion-Broye, A. y Hajja, r V. (1998) Transitions psicosociales et activites de personnalisation, en Baubion-Broye, A (comp..) Evenements de vie, transitions et construction de la personne, France. Eres.
- Bimrose, J. (2008) Guidance for Girls and Women, Athanasou, J y Van Esbroeck (eds) International Handbook of Career Guidance, Springer Science.
- Bronfenbrenner, U. (1987) La ecología del desarrollo humano, Barcelona: Paidós.
- Burín, M. (2004) Género femenino, familia y carrera laboral: conflictos vigentes. En Maldavsky, D (Ed) Subjetividad y procesos cognitivos: Género, Trabajo y Familia, Buenos Aires: UCES.
- Burin, M. (2008) Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización, Anuario de Psicología, 39 (1), 75-86.
- Chen, C. (2008) Coping with work and family role conflict: career counseling considerations for women, Athanasou, J y Van Esbroeck (eds) International Handbook of Career Guidance, Springer Science.
- Guichard, J. y Huteau, M. (2001) Psychologie de l'Orientation, Paris. Dunod.
- Kligman, C. (2005) "Incidencias educativo-laborales en jóvenes contemporáneos. La articulación entre Educación Superior y Trabajo desde una perspectiva de género" Tesis doctoral www.biblioteca.salvador.edu.ar/Biblioteca/digital/tesis/.../pa0-0000.html
- Kligman, Battle, Martínez, Brunetti y Alfano (2011) Un estudio de trayectorias de egresados de posgrado Actas III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR
- Lvovich, D. (2009) Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de postgrado en la Argentina. Revista CTS, 13 (5), 157-173.
- Moreno Romero, A. y Carrasco Gallego, R. (2013) Las tic y la sociedad en red: nuevos ingredientes en la agenda de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, Red Etis, 26.
- Savickas, M., Nota, L.; Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M.E. et al., (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21 st century. Journal of Vocational Behavior, 75, 239-250.
- Solsona i Pairó, N. (1997) Mujeres científicas de todos los tiempos. Madrid: Talasa.

LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN EL ÁMBITO DE LA PSICOPEDAGOGÍA. CONCEPCIONES DE PROFESIONALES Y FORMADORES

Bergesse, Giuliana Carla

Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

RESUMEN

La investigación enfoca el estudio de la escritura profesional y su enseñanza en el ámbito de la Psicopedagogía. Los propósitos son caracterizar la perspectiva de psicopedagogos acerca de las prácticas de escritura que desarrollan en el ejercicio de su profesión y la de los formadores de psicopedagogos acerca de esas prácticas, además de explorar el lugar que ocupa la enseñanza de la escritura profesional en espacios curriculares específicos. El trabajo se inscribe en los desarrollos conceptuales e investigativos que consideran que la escritura en los dominios específicos debe ser objeto de enseñanza tanto para formar a los futuros egresados en los modos de comunicación propios de cada disciplina como por su potencial epistémico. El estudio asume un enfoque cualitativo. Se realizaron entrevistas a psicopedagogos que desarrollan actividades profesionales cualitativamente diferentes en el ámbito de la universidad y a docentes de materias específicas. Los resultados muestran la diversidad de prácticas de escritura en las que participan los profesionales y la presencia de géneros profesionales en las aulas aunque no sean sistemáticamente enseñados.

Palabras clave

Escritura profesional, Psicopedagogos, Enseñanza, Universidad

ABSTRACT

WRITING PRACTICE IN THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGY FIELD. PROFESSIONALS AND INSTRUCTORS' CONCEPTIONS

The research focus on professional writing and its education in the educational psychology field. The purposes of the research are: to characterize the educational psychologist perspective about the writing practices which are developed during the course of his profession as well as the educational psychologist's instructors' perspectives about those practices; and to explore the place of the professional writing teaching in the specific curricular areas. The work is part of the conceptual and investigative developments that consider that writing in the specific fields must be object of taught not only to form the future graduates in the proper communicative ways of each discipline but also for its epistemic potencial. The study takes a qualitative approach. Interviews with psychologists who develop qualitatively different professional activities within the university and teachers of specialized subjects were performed. The results show the diversity of writing practices in which professionals participate and the presence of professional genres in classrooms although not systematically taught.

Key words

Professional writing, Psychologists, Teaching, University

BIBLIOGRAFIA

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE. Bs. As.

Moyano, E. (2010) *Hacia una caracterización de géneros profesionales: algunas reflexiones teórico - metodológicas*. Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: "Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actual". Universidad de General Sarmiento. Agosto, 2010.

Natale (Coord.) (2013) *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS. Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento*, Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/582_EDU14%20El%20semillero%20de%20la%20escritura_web.pdf (Consultado 04 de Junio de 2014).

EL PROCESO DE DEVOLUCIÓN EN LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Cabrera, Myriam

UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo presenta líneas de reflexión a partir de la experiencia de aprendizaje de estudiantes de la Práctica de Investigación "Psicología y Educación: Los Psicólogos y su participación en comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado", de la carrera de Psicología - Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, coordinada por la Mgter. Cristina Erausquin. Se propone "el proceso de devolución" como una instancia de formación profesional, considerando la necesidad de construir la dimensión ética del investigador y del profesional. Este dispositivo representa a su vez una oportunidad de enriquecimiento para la institución que es objeto de indagación en dicha práctica. El proceso de devolución es construido como un espacio de intercambio donde los estudiantes, acompañados por el docente de la asignatura, comparten con la Institución las conclusiones del trabajo de campo realizado. Esta situación de aprendizaje consta de una dimensión metodológica, se constituye como una instancia posterior a la elaboración del informe final que permite discutir y co-construir en comunidades de práctica, confirmar o refutar hipótesis, ampliar datos sobre la institución. Y una dimensión ética: dar cuenta a la Institución del tratamiento responsable de la información obtenida y contribuir a la construcción del conocimiento dentro del contexto educativo.

Palabras clave

Formación profesional, Proceso de devolución, Dimensión metodológica, Dimensión ética

ABSTRACT

THE PROCESS OF RETURN ON RESEARCH

The paper presents reflection lines from the students' learning experience in the practice of research "Psychology and Education: psychologists and their participation in communities of practice and situated learning", the career of Psychology - Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires, coordinated by the Mgter. Cristina Erausquin. "The process of return" is proposed as an instance of professional training, considering the need to build the ethical dimension of the researcher and professional. This device also represents an opportunity of enrichment for the institution which is the subject of inquiry into this practice. The return process is built as a space of exchange where students, accompanied by the teacher of the subject, share the conclusions of the fieldwork they have done with the institution. This learning situation consists in a methodological dimension, it is constituted as a later instance to the preparation of the final report that allows us to discuss and co-build in communities of practice, confirm or refuse hypotheses, expand data about the institution. And an ethical dimension: to report to the institution, responsible data treatment and to contribute to the construction of knowledge within the educational context.

Key words

Professional training, Return process, Methodological dimension, Ethical dimension

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica educacional. *Perfiles educativos*, (24), 97-98

Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Revista Espacios en Blanco. Serie de indagaciones*.

Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G. & Meschman, C. (2008). Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza. En *Anuario XV de Investigaciones* (pp. 89-107). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires

Erausquin, C. (2011). Ayudando a los que ayudan: desafíos y obstáculos del trabajo en escenarios educativos para Psicólogos y Profesores de Psicología. Proyecto UBACyT. Acreditado para la programación 2011-2014, Código 20020100100960

Engestrom, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. University of California and University of Helsinki. Traducción interna de Larripa M. 2008

Mesia Maraví, R. Contexto Ético de la investigación social. *Investigación Educativa*. Vol. 11 N.º 19, 137-151. Enero-Junio 2007, SIN 17285852. Tomado de: <http://www.éticaeisocial.com>. 13-5-10.

Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis

Rodrigo, M.J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós

Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo I. y Monereo C. (comps.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana:AulaXXI.

Rodríguez, G. y otros (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.

CONDICIONES FAMILIARES QUE CONTRIBUYEN A LA PERMANENCIA Y AVANCE DE LOS Y LAS ESTUDIANTES EN EL PRIMER AÑO DE LA ESCUELA MEDIA

Cáceres, Matías Gonzalo

Departamento Académico San Salvador, Universidad Católica de Santiago Del Estero. Argentina

RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación, la cual se denomina: "Condiciones personales, familiares e institucionales que contribuyen a la permanencia y avance de los y las estudiantes en el primer año de la escuela media de Jujuy". Mediante un abordaje de la Psicología Educacional, específicamente de la Orientación Educativa, se analizará las "Condiciones Familiares" para contribuir al conocimiento que lleve a promover mejoras en la implementación de estrategias de retención, contención y avances de los y las estudiantes que inician el nivel secundario de formación, para así proponer alternativas que se ajusten a realidades familiares y socioculturales de adolescentes en la actualidad. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo, donde se utilizan distintas estrategias de recolección de la información, como ser entrevistas semi-dirigidas, encuestas, talleres y análisis de la documentación.

Palabras clave

Adolescentes, Condiciones Familiares, Escuela Secundaria

ABSTRACT

INSTITUTIONAL, PERSONAL, FAMILY AND CONTRIBUTING TO THE RETENTION AND ADVANCEMENT OF THE STUDENTS IN THE FIRST YEAR OF MIDDLE SCHOOL JUJUY

This work is part of an investigation, which is called "Institutional, Personal, family and contributing to the retention and advancement of the students in the first year of middle school Jujuy." Using an approach of Educational Psychology, Educational Guidance specifically, the "Family Policies" will be analyzed to help promote knowledge will improve leading to the implementation of retention strategies, containment and progress of the students who start the level secondary training in order to propose alternatives that meet family and sociocultural realities of teenagers today. This is an exploratory and descriptive study, where different strategies for data collection, such as semi-structured interviews, surveys, workshops and analysis of documents used.

Key words

Adolescents, Family Conditions, High School

BIBLIOGRAFIA

Arguedas, I. y Jiménez, F. (2006). Promoción del éxito escolar de niñas, niños y adolescentes por medio de la activación de la resiliencia y el fortalecimiento de la autoestima. San José, Costa Rica: Departamento de Análisis y Orientación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Centro Nacional de Didáctica. Ministerio de Educación Pública.

Baquero, G. (2009). Psicología Educacional. Aportes para el desarrollo curricular. Ministerio de Educación.

Elias, M. (2006). The Connection Between Academic and Social-Emotional Learning. En Maurice Elias & Harriett Arnold (eds.), *The Educators' Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement* (pp. 4-14). California: Corvin Press.

Guevara, R. (1997). Éxito Escolar y Desarrollo Vocacional. Material mimeografiado presentado en el II Seminario Nacional sobre Rendimiento Académico. Heredia, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, UNA.

Programa Estado de la Nación. (2004). Educación y conocimiento en Costa Rica: desafíos para avanzar hacia una política de Estado. San José, Costa Rica: Proyecto Estado de la Nación.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). (2003). Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar (Serie Políticas, Año 5, N° 14). Santiago, Chile: PREAL. Formas y Reformas de la Educación.

LOS SENTIDOS DE LAS VOCES ADOLESCENTES EN LOS AVATARES ESCOLARES

Callieri, Ivanna Gabriela; Montes, Elena Patricia; Gámez Moreno, Claudia Marcela
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Argentina

RESUMEN

Compartimos diseño y primeros avances del Proyecto de Investigación denominado Los vínculos en la transición de la primaria a la secundaria: valoraciones de estudiantes de primera año de una escuela pública de San Salvador de Jujuy, financiado por la SECTER - UNJu. La propuesta surge de la cátedra de Psicología Evolutiva I, de la carrera de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, de la UNJu. Trabajamos desde un enfoque cualitativo interpretativo, y como técnicas de recolección de datos utilizamos talleres y entrevistas. Nos proponemos como objetivos de indagación conocer las valoraciones que realizan los estudiantes de primer año de una escuela pública de San Salvador de Jujuy, acerca de los vínculos que construyen en esta etapa de sus vidas, en relación a: los pares, los docentes y el conocimiento. En esta presentación queremos poner en conocimiento el diseño de una de las estrategias de recolección de datos, que hemos construido para tal fin y algunas características de la población con la que trabajamos.

Palabras clave

Escuela secundaria, Valoraciones, Vínculos, Adolescentes

ABSTRACT

SENSE OF ADOLESCENT VOICES IN SCHOOL AVATARS

We share design and preliminary results of the research project called The links in the transition from primary to high school: students rating first year of a public school in San Salvador de Jujuy, funded Sector - UNJu. The proposal arises from the Chair of Psychology I, Career and Mr. Prof. of Science Education, the UNJu. We work from an interpretive qualitative approach, as data collection techniques used workshops and interviews. We aim to meet objectives of inquiry valuations performed by freshmen in a public school in San Salvador de Jujuy, about links building in this stage of their lives, in relation to: peers, teachers and knowledge. In this presentation we want to inform the design of the data collection strategies, we have built for this purpose and some characteristics of the population they serve

Key words

High-school, Evaluations, Links, Teens

BIBLIOGRAFIA

- Ames, P. y Rojas, V. (2011), "Cambios y oportunidades: La transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú". Disponible en: www.bvsde.paho.org/texcom/cd045364/doctrab63.pdf
- Arnal, J. del Rincón, D. y La Torre, A. (1992) *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Belossi, M. de Caprio Palacio, M. (1981) "La Escuela Media y los jóvenes socialmente desfavorecidos". Buenos Aires: Lugar editorial.
- Castro Pérez, M. Díaz Forbice, M. Fonseca Solórzano, H. L. Sáenz, A.T.,

Ruiz Guevara, L.S. y Umaña Fernández, W. (2009) "Transición de 6 grado a 7º año ¿problema o desafío?" *Revista Electrónica Educare*. Volumen XIII, Nº2, Diciembre 2009, pp 105-121. Universidad Nacional Costa Rica. Costa Rica. Disponible en: <http://Redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=194114401009>

Dabenigno, V. y Austral, R. y otros (2012) "Dispositivos de apoyo a la escolaridad secundaria. El caso de las Tutorías en la ciudad de Buenos Aires" Disponible en: www.sociologia.com.uy/2013/trabajos/238.pdf

Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008) "La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas." *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Lee.

Dabenigno, V.; Larripa, S.; Austral, R.; Tissera, S. y Y. Goldenstein J. (2010) "Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires." CABA, Dirección Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion>

Duschatzky, S. (1999) "La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares". Colección: CUESTIONES DE EDUCACION. Editorial: PAIDOS. Buenos Aires.

Gelber, D.(2010) "Trayectorias de riesgo, éxito y abandono en Ciclo Básico en Uruguay", Volumen 3. Año 3. Montevideo. 2010. PÁGINAS DE EDUCACIÓN es una revista arbitrada de frecuencia anual de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. La publicación se encuentra indizada en Latindex. Disponible en <http://paginasdeeducacion.uca.edu.uy>.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Llinas, P. (2007) "Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas." Disponible en: webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes.../EJE8/Paola%20Llinas.pdf

Medaura, J.O. y otra (1987): "Técnicas grupales y aprendizaje afectivo hacia un cambio de actitudes". Editorial Humánitas. Buenos Aires.

Onetto, F. (2011) "La escuela tiene sentido". Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pichon Rivière, E. (2011). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Rigal, L. (2004) "El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en argentina dentro del marco Latinoamericano", Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Rodríguez, M. del C., Ramos, J. A y Callieri, I. (Comp.)(2012) "Las familias y sus voces. Intervenciones posibles en el ámbito social". San Salvador de Jujuy : EDIUNJu - Universidad Nacional de Jujuy.

Rodríguez, M. del C. y Callieri, I. (Comp.) (2009) "Las familias en la escuela. Avatares de un trabajo participativo" San Salvador de Jujuy : EDIUNJu - Universidad Nacional de Jujuy .

Ruiz Guevara, L.; Castro Pérez, M.; León Saénz, A. (2010) "Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria." *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 52/3. 10-4-10.

Costa Rica. Disponible en revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/factores_01.pdf

Stake, R. (2005) "Investigación con estudios de caso" Madrid: Morata.

Taylor, S.J. y L. Bogdan, L. (1998) Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados S. J. Taylor R. Bogdan Editorial Paidós 1ª ed., Barcelona: Paidós

Tiramonti, G. (2004) "La trama de la desigualdad educativa : mutaciones recientes en la escuela media". Buenos Aires: Manantial.

Vasilachis, I. (1992) "Métodos cualitativos: los problemas teóricos-epistemológicos." Buenos Aires: Centro Editor de América Latina

Woodhead, M. y Oates, J. (2008) "La primera infancia y la enseñanza primaria. Las transiciones en los primeros años." La Primera Infancia en Perspectiva No 2. Disponible en www.bernardvanleer.org/English/Home/.../Browse_by_series.html?ps.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). Técnicas para investigar 2: Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Córdoba: Brujas.

DIVERSIDAD FAMILIAR Y FORMACIÓN DOCENTE

Capano, Alvaro; Gonzalez, Maria Del Lujan
Universidad Católica del Uruguay

RESUMEN

La diversidad familiar aparece dentro de los temas que los docentes consideran de mayor exigencia a la hora de relacionarse con las familias de sus alumnos (González Tornaría y Wagner, 2011). Es un hecho que actualmente nos encontramos frente a un panorama familiar de complejidad creciente, en el que pasamos de una "familia modelo a modelos de familia". (López, Díez, Morgado y González, 2008, 112). En las prácticas cotidianas, los docentes tienen diversos contactos con las familias, que les exigen saber, con quién vive el niño, cuál es el compromiso de sus referentes y con qué redes se cuenta. El objetivo de la presentación es recorrer investigaciones que identifican las ideas de docentes de enseñanza primaria sobre los modelos familiares existentes (Morgado, Jiménez-Lagares y González, 2009; Capano y González, 2014). A partir de ellas, reflexionar sobre la necesaria actualización docente y sobre las formas de intervención más adecuadas para responder a dicha diversidad en las instituciones educativas.

Palabras clave

Diversidad familiar, Relación "familia escuela", Formación docente

ABSTRACT

FAMILY DIVERSITY AND TEACHER TRAINING

The family diversity appears inside of the topics that the teachers considered to have greater demand on the hour to interact with the families of his pupils (González begs and Wagner, 2011). It is a fact that we are presently faced with a family picture of increasing complexity, in which we pass on a "family model to models of the family". (López, Díez, Morgado and Gonzalez, 2008, 112). In the day-to-day practices, the teachers have various contacts with the families, which require that they know, with whom the child lives, which is the commitment of their references and with that networks account. The objective of this presentation is to walk through research that identifies the ideas of primary school teachers on the existing family models (Morgado, Jimenez-Lagares and Gonzalez, 2009; Capano and Gonzalez, 2014) From them, reflect on the necessary updating teaching and on the forms of intervention more appropriate to respond to such diversity in educational institutions.

Key words

Family diversity, Relationship "Family school", Teacher training

BIBLIOGRAFIA

- Capano, A. y González Tornaría, M. L. (2014) Docentes y diversidad familiar. X Congreso Asociación Psicoterapia Sistémica de Buenos Aires VIII Congreso Panamericano de Terapia Sistémica. Buenos Aires: Argentina.
- González Tornaría, M. L. (2008): Apuntes en Pedagogía Familiar. Montevideo. Prensa Médica.
- González Tornaría, M.L. y Wagner, A. (2011) Proyecto de Investigación: "La relación familia-escuela: perspectivas y formación de docentes brasileros y uruguayos". Programa de Asociación para el Fortalecimiento de los Postgrados. Sector Educativo del MERCOSUR. Programa Proyecto Conjunto de Investigación (PPCP-MERCOSUR). Proceso Selectivo 2010-2011.
- López, F., Díez, M., Morgado, B. y González, M.M. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. XXI Revista de Educación (10) 111-122
- Morgado, B., Jiménez-Lagares, I. & González, M. M. (2009): Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. Cultura y Educación, 21(4) 441-451.
- Oliva, A. y Arranz, E. (Coord) (2011). Nuevas Familias y Bienestar Infantil. España: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla y Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

LA DETECCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS EN ADOLESCENTES DESDE LA ESCUELA: IMPLICANCIAS LEGALES Y BIOÉTICAS

Degiorgi, Gabriela Maricel

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

Las estadísticas dan cuenta del creciente aumento del consumo de drogas por parte de los adolescentes. La escuela va internalizando progresivamente la dimensión que cobra esta problemática, reconociendo y asimilando las repercusiones e incidencias que tal realidad le plantea. Pero lo cierto es, que la institución no se deja de ver interpelada -desde lo legal y lo ético- cuando se detecta concretamente que sus propios estudiantes están involucrados en el consumo. Lo que le lleva a plantearse ¿Cuál es su quehacer?, ¿Cómo abordarlo?, ¿Cuál es su responsabilidad legal a partir de las normativas que procuran por el resguardo de los derechos de los adolescentes? ¿Qué dilemas bioéticos se ponen en juego? Múltiples son los discursos que coexisten a los fines de esclarecer estos y otros interrogantes. Me propongo de esta manera presentar avances de un proyecto de investigación, que se plantea conocer de qué manera los discursos actuales nos sitúan desde la bioética ante la detección desde la escuela del consumo de drogas en adolescentes. Se analizará así, cómo se despliegan los significantes que atraviesan dicho campo y cómo se entrelazan y yuxtaponen distintos discursos: como el jurídico; psicológico, médico y educativo con respecto a este objeto de estudio.

Palabras clave

Drogas, Consumo, Adolescentes, Detección, Escuela, Bioética

ABSTRACT

THE DETECTION OF THE CONSUMPTION OF DRUGS IN TEENAGERS FROM THE SCHOOL: LEGAL IMPLICATIONS AND BIOÉTICAS

The statistics demuestran the increasing increase of the consumption of drugs on behalf of the teenagers. The school goes internalizando increasingly this problematic, recognizing and assimilating the repercussions and effects that such a reality has. But the certain thing is, that the institution sees involved - in the legal thing and the ethical thing - when it is discovered concretely that his own students are involved in the consumption. What one asks, which is his occupation? how to approach it? which is his legal responsibility according to the regulations protection of the rights of the teenagers? What dilemmas is bioéticos? Multiple they are the speeches that coexist to the ends of clarifying these and other questions. I propose to present advances of a project of investigation, which appears of knowing on the current speeches they place us of the bioética before the detection for the school of the consumption of drugs in teenagers. It will be analyzed this way, how despliegan the significant ones that cross the above mentioned field and how they interlace and yuxtaponen different speeches: as the juridical one; psychological, medical and educational with regard to this object of study.

Key words

Drugs, Consume, Teenagers, Detection, School, Bioética

BIBLIOGRAFIA

- Anicama, J. (1993). "Conductas de riesgo asociadas al abuso de drogas". En *Dro-gas: Producción, comercialización, prevención, control y rehabilitación*. Memorias V Seminario Internacional de CEDRO. Lima. CEDRO
- Calvete, E., Estévez, A. (2009) "Consumo de drogas en adolescentes: El papel del estrés, la impulsividad y los esquemas relacionados con la falta de límites". *ADIC-CIONES* 21.
- De Los Reyes López, M. (2007) "Introducción a la Bioética. Metodología para tomar decisiones en Ética clínica". En: *Pediatría Integral* 2007; XI (10): 863-872.
- Estudios Nacionales sobre uso de drogas en población escolar secundaria de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú y Uruguay. (2006) ONUDD, CICAD/OEA, SEDRONAR, CONACE, CONALTID, CONSEP, DEVIDA y JND.
- Feito, L. (2013) "El menor maduro". *XIV Ateneo de Bioética. EIDON*, nº 40, 40:92-98 DOI: 10.13184/eidon.40.2013.92-98. Madrid.
- Gracia Guillén, D. (1989) "Fundamentos de bioética". Madrid: Eudema Universidad.
- Kornblit, A., Mendes Diz, A., Di Leo, P., Camarotti, A. (2007) "Entre la teoría y la práctica: algunas reflexiones en torno al sujeto en el campo de la promoción de la salud". *Revista Argentina de Sociología*.
- Moral, M., Rodríguez, F., Sirvent, C. (2006) "Factores relacionados con las actitudes juveniles hacia el consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas". *Psicot-hema*.
- Moral, M., Ovejero, A. (2003) "Actitudes ante el consumo de sustancias psicoactivas y mentalidades del usuario en adolescentes de Secundaria". *Entemu*.
- Muñoz-Rivas, M., Graña, J.L. (2001) "Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescente". *Psicothema*.
- Oficina de las Naciones Unidas contra las Drogas y el Delito (ONUDD). OEA /CICAD. Jóvenes y drogas en países sudamericanos: Un desafío para las políticas públicas. ED. [sede Web] [acceso 16 de Enero 2009] disponible en <http://www.cicad.oas.org/oid/NEW/Statistics/siduc/InfoFinalEstudioComparati-vo.pdf>
- Peñacoba, C., González Gutiérrez, J.I., Benito, M., Botillo, E., González, R., Moreno Rodríguez, R., et al. (2005) "Consumo de alcohol y éxtasis en adolescentes y variables psicosociales implicadas. Un análisis descriptivo". *Psicología Conductual*.
- Savulescu, J., ¿Decisiones peligrosas? Una bioética desafiante, Tecnos, Madrid, 2012.
- Schmidt, V. (2012) "Predictores de abuso de alcohol en adolescentes: Mitos versus evidencia empírica". *Anu. investig.[Serie en Internet]*[citado el 31 de julio 2012]. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862007000100022&lng=es.

LEYES Y DECRETOS

Convención Internacional de los Derechos del Niño. (1990)

Ley N° 10.023. Patronato de Menores. (1919)

Ley N° 23.849. Adhesión a la Convención de los Derechos del Niño. (1990) 9

Ley N° 24.417. Protección Contra la Violencia Familiar (1995)

Ley N° 26.061. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2005)

Ley N° 9.283. De Violencia Familiar. (2006)

Decreto 415/06 Reglamentario de la Ley N° 26.061- Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2006)

LA RELACIÓN CON EL SABER EN DOCENTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA EPISTEMOLOGÍA DEL PROFESOR Y DESDE LA CLÍNICA

Freijo Becchero, Fedra
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente artículo despliega un avance de la Tesis: "La relación con el saber en docentes de la carrera de psicología. Una aproximación desde la epistemología del profesor y desde la clínica", que se desarrolla dentro del contexto de la Maestría en Docencia Universitaria (UBA) y bajo dirección de la Dra. Diana Mazza. Las situaciones de enseñanza se constituyen como espacios caracterizados por la complejidad, donde fenómenos de distinta naturaleza se entrecruzan dando lugar a significados múltiples y cambiantes. Por esta razón se utiliza una concepción de objeto de estudio en sentido amplio, entendido como campo problemático o área a estudiar, en tanto conjunto de relaciones complejas atravesado por dimensiones diversas (Souto, 2000). Este modo de conocer se orienta desde el paradigma de la complejidad (Morin, 1995). Se plantea una investigación cualitativa y se ubica como un estudio de tipo clínico. Se presentan los avances del proyecto, en lo que hace a la definición del encuadre epistemológico y la indagación de antecedentes sobre los estudios de la Relación con el Saber y del Pensamiento del Profesor. Se propone poner en relación la concepción epistemológica de los docentes investigados y su posible vinculación con la relación que establecen con el conocimiento.

Palabras clave

Relación con el Saber, Epistemología del Profesor, Educación Superior, Paradigma de la Complejidad

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE IN TEACHERS FROM THE PSYCHOLOGY CAREER. AN APPROACH FROM THE EPISTEMOLOGY OF THE TEACHER AND FROM THE CLINIC

This article presents a step of the thesis: "The relationship to knowledge in teachers from the psychology career. An approach from the epistemology of the teacher and from the clinic", which is developed in the context of the Master in University Teaching (UBA) and directed by Dra. Diana Mazza. Teaching situations constitute spaces characterized by complexity, where phenomena of different nature intertwine resulting in multiple and changing meanings. For this reason a conception of the object of study is used broadly understood as problematic field or area being studied, while complex set of relationships gone through several dimensions (Souto, 2000). This way of knowing is oriented from the paradigm of the complexity (Morin, 1995). Type of qualitative research is presented and established as a clinical study. The progress of the project are presented in regard to the definition of epistemological framing and background checks on studies of Relationship Learning and thinking of Professor. It is proposed to relate the epistemological

conception of teachers investigated and their possible connection with the relationship established with the knowledge.

Key words

Relationship to Knowledge, Teacher Epistemology, Higher Education, Paradigm of Complexity

BIBLIOGRAFIA

- Ardoino, J. (1990): "Multirreferencial (análisis); en "Enciclopedia filosófica universal, las naciones filosóficas diccionario". PUF, Paris.
- Ardoino, J. (1993): "La circulación de la información y las estrategias de la comunicación en las organizaciones" en Sfez, L.: Diccionario Crítico de la Comunicación. Puf, Paris.
- Ardoino, J. (1997): "La Implicación", Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 4 de noviembre, Traducción Patricia Ducoing.
- Bachlard, G. (1938): "La formation de l'esprit scientifique", París: Trad. cast. (1983). "La formación del espíritu científico", Siglo XXI, México.
- Barquín, J. (1991): "La evolución del pensamiento del profesor", Revista de Educación, pp. 245-274.
- Beillerot, J.; Blanchard-Laville, C.; Masconi, N. (1998): "Saber y relación con el saber", Paidós Educador, Buenos Aires.
- Blanchard Laville, C. (2004): "Saber y relación pedagógica"; Formación de Formadores Serie Documentos", Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Bromme, R. (1988): "Conocimientos profesionales de los profesores"; Enseñanza de las Ciencias, 6(1), pp. 19-29.
- Calderhead, J. (1988): "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores", en L.M. Villar (ed.). "Conocimiento, creencias y teorías de los profesores", Alfil, Murcia.
- Camillioni, A. (2001): "Modalidades y proyectos de cambio curricular" en "Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001"; Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina, Buenos Aires. Versión digital: <http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/otras%20pub/Aportes%20para%20un%20cambio%20curricular.pdf>
- Castoriadis, C. (1983): "La institución imaginaria de la sociedad", Tomo I y II, Tusquets, Barcelona.
- Castoriadis, C. (1998): "El estado del sujeto hoy" en "Psicoanálisis, proyecto y elucidación", Nueva Visión, Buenos Aires.
- Charlot, B. (1997): "La relación con el saber. Elementos de una teoría"; Ediciones Trilce; Montevideo. Traducción Sibila Nuñez.
- Díaz, C.; Martínez, P.; Roa, I.; Sanhueza, M.G.: (2010): "Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico"; Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9; N°25;

pp 421-436.

Feixas, M. (2004): "La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios"; *Educación* 33, Barcelona, pp 31-59.

Ferry, G. (1990): "El trayecto de la formación", Paidós, Buenos Aires, pp 50.

Filloux, J.C. (1996): "Intersubjetividad y formación: El retorno sobre sí mismo", *Novedades Educativas*; Buenos Aires.

Freud, S. (1990): "Psicología de las masas y análisis del yo", Alianza Editorial, Madrid.

Gimeno, J. (1988): "El currículo: una reflexión sobre la práctica"; Morata, Madrid.

Habermas, J. (1965): "Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag". Trad. cast. (1986). "Conocimiento e interés"; Taurus, Madrid.

Kaës, R. (1978): "El trabajo psicoanalítico en los grupos", Editorial Siglo XXI, México.

Lacan, J. (1980): "El estadio del espejo como formador de la función del yo ("je") tal y como se nos revela en la experiencia analítica", *Escritos* 1, 8va. Edición, Siglo XXI, México.

Liberdinsky, M. (2001): "La innovación en la enseñanza"; Paidós, Buenos Aires.

Lucarelli, E. (2008): "Los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires: el caso de Odontología"; *Anuario de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Letras, UBA*.

Lucarelli, E. y equipo (2011): "Proyecto de investigación colectivo "La enseñanza de aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la UBA localizadas en instituciones de salud: el caso de Medicina"; *Anuario de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Letras, UBA*.

Marrero, J. (1994): "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (eds.): "Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano"; *Visor*; Madrid.

Mastache, A. (2007): "El desplazamiento del saber más allá de la intencionalidad de la docente"; *I Jornada Nacional de Investigación Educativa; II Jornada Regional y VI Jornada Institucional; Secretaría de Investigaciones, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza*.

Mazza, D. (2013): "La tarea en la Universidad. Cuatro estudios clínicos"; *Eudeba*, Buenos Aires.

Medina, A.J.; Simancas, K. y Garzón, C.A. (1999): "El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos"; *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), pp 463-570.

Mellado, V. y Carracedo, D. (1993): "Contribuciones de la filosofía de la ciencia a la didáctica de las ciencias" en "Enseñanza de las ciencias"; 11 (3); pp 331-339.

Moreno, R., Rossi, A., y Lorenzo, M. G. (2008): "El Impacto de la Corriente Constructivista en las creencias de los Profesores de Ciencias Experimentales: Un estudio comparado por nivel y asignatura". UBACYT B055 (2008-2010); PICT 2005 N°31947; PICT-O N°35552 of ANPCYT-FONCYT.

Morin, E. (1986): "Le Methode III: La connaissance de la connaissance"; *Editiones du Seuil*. Trad. Cast (1988): "El método III: El conocimiento del conocimiento", *Cátedra*, Madrid.

Morin, E. (1995): "Introducción al Pensamiento Complejo", en *Introducción al Pensamiento Complejo*, Gedisa, Barcelona, pag 4. Versión digital: http://www.geomundos.com/salud/psicosocial/introducción-al-pensamiento-complejo---por-edgar---morin_doc_11487.html.

Pope, M. y Gilbert, J. (1983): "Personal Experience and the Construction of Knowledge in Science"; *Science Education*, 67(2), pp. 193-203. Trad. cast.

(1988): "La experiencia personal y la construcción del conocimiento en ciencias", en Porlán, R. García, J.E. y Cañal, P. *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*; Díada, Sevilla.

Pope, M.L y Scott, E.M. (1983): "Teachers' Epistemology and Practice", en R. Halkes y J.K. Olson. *Teacher Thinking: a New Perspective on Persisting Problems in Education*. Lisse: Swets y Zeitlinger. Trad. cast. (1988): "La epistemología y la práctica de los profesores", en Porlán, R. García, J.E. y Cañal, P. *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, Díada, Sevilla.

Porlán Ariza, R. y López Ruiz, J. I. (1999): "Constructivismo en Ciencias: pensamiento del alumnado versus pensamiento del profesorado"; *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, ISSN 1130-5371, N° 6-7, pp 91-108.

Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. y Martín Del Pozo, R. (1997): "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I" en "Enseñanza de las Ciencias", 15 (2), pp 155-171.

Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. y Martín Del Pozo, R. (1998): "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II" en "Enseñanza de las Ciencias", 16 (2), pp 271-288.

Porlán Ariza, R. y Toscano, J.M. (1994): "El saber de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas" en *Investigación en la Escuela* 24, pp 49-59.

Porlán, R. (1988): "El pensamiento científico y pedagógico de los maestros en formación", en Porlán, R. García, J.E. y Cañal, P. (comp.). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Díada, Sevilla.

Porlán, R. (1989): "Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores"; *Tesis doctoral*; Universidad de Sevilla.

Porlán, R. (1993): "Constructivismo y escuela"; Díada; Sevilla.

Porlán, R. (1995): "Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores"; *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 3(1), pp. 7-13.

Porlán, R. y Martín, J. (1994): "El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas"; *Investigación en la Escuela*, 24, pp. 49-58.

Porlán, R. y Martín, R. (1996): "Ciencia, profesores y enseñanza: unas relaciones complejas"; *Alambique*, 8, pp. 23-32.

Porlán, R. (1996): "Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: Fundamentos y principios formativos"; *Investigación en la Escuela*, 29.

Porlán Ariza, R. y Toscano, J. M. (1994): "El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas", *Investigación en la Escuela*, N° 24, pp 49-59.

Schon, D.A. (1983): "The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action"; *Basic Books INC Publishers*; Nueva York. Trad. cast. (1992): "El práctico reflexivo. Cómo piensan los profesionales en la acción"; *Paidós-MEX*; Barcelona.

Schon, D.A. (1987): "Educating the Reflective Practitioner"; *Jossey Bass Publishers*; San Francisco. Trad. cast. (1992): "La formación de profesionales reflexivos"; *Paidós-MEC*; Barcelona.

Souto, M. (1998): "El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta", en *Encuadre Metodológico, Ficha de Cátedra N°1, Didáctica II*, Buenos Aires, FFyL, UBA.

Souto, M. (2000): "Las formaciones grupales en la escuela"; *Paidós*, Buenos Aires.

Souto, M. (2006): "Algunas notas sobre la investigación clínica en educación y formación". *Comunicación al Congreso de Educación de Mendoza*.

Souto, M. (2008): "La clase escolar. Las formaciones grupales en instituciones educativas de distintos niveles del sistema educativo"; *Anuario de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Letras, UBA*.

Tenaglia, G. (2010): "Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional -taller- en la enseñanza técnica.

Estudio Clínico”, Tesis de Maestría; TESIS 16-6-20 v. 1; TESIS 16-6-20 v2; Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Tenaglia, G. (2011): “Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional (taller) en la enseñanza técnica. Estudio Clínico”, Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN CONTEXTOS DE TRANS-FORMACIÓN

Freijo Becchero, Fedra; Schittner, J. Vanesa
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En la Sociedad del Conocimiento, el contexto global tecnologizado, alteró las coordenadas temporo-espaciales en tanto organizadoras del orden social, modificándose éste a velocidades sin precedentes. Como consecuencia, los distintos sistemas sociales interrogan sus prácticas a fin de acompañar la emergencia de un ciudadano global, que requiere nuevas competencias para poder desenvolverse eficientemente en este contexto. Sin escapar a esta lógica, el sistema educativo también se cuestiona. En la inmediatez con que el contexto demanda los cambios, se juega en la formación docente una preparación informal que se da a través de interiorizaciones. Inicia cuando el sujeto se asume en el rol docente, comienza a recuperar elementos conscientes e inconscientes vinculados a la práctica e intenta reproducirlos a través de resignificaciones. Proceso que se da como resultado de identificaciones. El objetivo de este recorrido apunta a reflexionar desde un enfoque multirreferencial sobre aspectos latentes de la relación del docente con el saber en el contexto actual. Pretende aportar al análisis de un aspecto de la enseñanza en su complejidad. Ser consciente de los factores que influyen en las situaciones de enseñanza enriquece la mirada sobre la práctica docente, sobre los diversos modos de abordarla y principalmente sobre qué profesionales se forman.

Palabras clave

Sociedad de Conocimiento, Práctica Docente, Enfoque Multirreferencial, Competencias

ABSTRACT

TEACHING PRACTICE IN CONTEXT OF TRANS-FORMATION

In the knowledge society, the technologized global context altered the time-spatial coordinate as organizers of the social order, modified it in an unprecedented speed. As a result, different social systems interrogate their practices in order to accompany the emergence of a global citizen, requiring new skills to be able to function efficiently in this context. No escape this logic; the educational system is also questioned. In the immediacy which the context demands changes, is played in the teacher education an informal preparation that occurs through internalizations. Starts when the subject assumes the role of teachers begins to regain conscious and unconscious elements related to practice and try to play through resignifications. Process occurs as a result of identifications. The objective of this course aims to reflect from a multireferential focus latent aspects of the relationship of teachers with knowledge in the present context. Intended contribute to the analysis of aspect of teaching in their complexity. Be aware of the factors that influence teaching situations enriches the look on teaching practice, on ways to approach it and principally about what professionals are trained.

Key words

Knowledge Society, Teaching Practice, Focus multireferential, Skills

BIBLIOGRAFIA

- Ardoino, J. (1990): "Multirreferencial (análisis); en "Enciclopedia filosófica universal, las naciones filosóficas diccionario". PUF, Paris.
- Bauman, Z. (2006) Modernidad líquida. Introducción y cap. 1 Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Brun, M. (2011). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina. Santiago de Chile: CEPAL. (Serie políticas sociales n.º 172). Disponible en:http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/44612/serie_172_mario_brun_tic_alis_09.2011.pdf
- Díaz Barriga, F. (2008).Tic y competencias docentes del siglo XXI. En Carneiro,R; Tosacno,J; Díaz,T (Coord.) Los Desafíos de las Tic para el cambio educativo (2009). Colección Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la educación de los Bicentenarios. Madrid. OEI & Fundación Santillana. Pp 139 - 154. Disponible en:<http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- Freud, S. (1990): "Psicología de las masas y análisis del yo", Alianza Editorial, Madrid.
- Ferry, G. (1990): "El trayecto de la formación", Paidós, Buenos Aires, pp 50.
- Lévy, P. (2007) Cibercultura, la cultura de la sociedad digital. Universidad Autónoma Metropolitana. Barcelona. Anthropos Editorial
- Morin, E. (1995): "Introducción al Pensamiento Complejo", en Introducción al Pensamiento Complejo, Gedisa, Barcelona, pag 4. Versión digital: http://www.geomundos.com/salud/psicosocial/introducción-al-pensamiento-complejo---por-edgar---morin_doc_11487.html.
- Pedró, F. (2011) Tecnología y Escuela: lo que funciona y por qué. XXVI Semana Monográfica de la Educación: la educación en la sociedad digital. Madrid. Fundación Santillana. Recuperado de:http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201111/documento_bsico.pdf
- OEI (2008), Metas Educativa 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. En la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Auspiciado por Secretaría General Iberoamericana y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en:<http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>

ESTUDIO DEL AFRONTAMIENTO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS

García Labandal, Livia Beatriz

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La adolescencia constituye una etapa en que se producen cambios físicos, a nivel del desarrollo intelectual, emocional y social. Se analizará el tipo de respuestas de afrontamiento que seleccionan los adolescentes en el primer año de la escuela secundaria, su calidad de vida y sus conductas resilientes. Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo en el que participaron 500 adolescentes entre 12 y 15 años que asisten a escuelas públicas en contextos de alta vulnerabilidad social. Los instrumentos utilizados son: Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI), Inventario de Calidad de Vida Percibida Infanto-Juvenil (ICV), la Entrevista Estructurada para evaluar Fortalezas en niños y adolescentes (EFNA). Al evaluar el patrón de respuestas de afrontamiento se ha observado que existe un desbalance entre las estrategias por aproximación y las estrategias por evitación. Estas últimas revisten mayor importancia en este perfil. A su vez, en el ámbito escolar, el docente, como guía resiliente, es percibido como una figura que contribuye a la calidad de vida. Los factores percibidos como relevantes se relacionan con la posibilidad de estudiar, tener ayuda de los pares, contar con la escuela y sentirse satisfechos con la misma, con sus normas y construir relaciones significativas en el contexto escolar.

Palabras clave

Evaluación psicológica, Afrontamiento, Calidad de vida, Resiliencia, Prácticas docentes, Inteligencia

ABSTRACT

STUDY OF COPING AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN STUDENTS OF HIGH SCHOOL

Adolescence is a stage when physical changes occur at the level of intellectual, emotional and social development. We will analyze the types of coping tools that students choose in their first year of high school, their quality of life and their resilient behaviors. This is an exploratory-descriptive study involving 500 adolescents aged 12 to 15 who attend public schools in high social vulnerability contexts. The instruments used are: the Coping Responses Inventory (CRI), the Inventory of Perceived Quality of Life of Children and Adolescents (ICV), the structured Interview for assessing Strengths in Children and Adolescents (ISCA). In assessing the pattern of coping responses produced, it has been observed that there is a disbalance between the approach strategies and avoidance strategies. We find there is a predominance of evasive responses, especially avoidance responses such as cognitive avoidance and search for alternative cognitive satisfaction. Teachers are also perceived as figures that contribute to improve the quality of life of teenagers. On the other hand, we were able to identify several protective factors or personal and contextual 'strengths' in adolescents. The most relevant factors perceived are related to the possibility of studying, of getting help from peers and of relying on school.

Key words

Psychologically Evaluation, Coping, Quality of life, Teaching Practices, Resilience, Emotional Intel

BIBLIOGRAFIA

- Ausubel, D. P., Novak, J. y Hanesian, H. (2000) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: TRILLAS.
- Baquero, R. (2001) *La educabilidad bajo sospecha*. Cuaderno de Pedagogía de Rosario Nº 9.
- Bernard, B. (1999) "Applications of resilience: Possibilities and promise" en Glantz, M y Jonson, J. (eds) *Resilience and Development: Positive Life Adaptions*. Nueva York: Plenum Publisher, pp 269-277.
- Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires Nº 1542 del 08/10/2002. Buenos Aires.
- Compas, B. & Wagner, B. (1991): *Psychological stress during adolescence: Intrapersonal and interpersonal processes*. In: Colten, M.E. & Gore, E: *Adolescent stress: Causes and consequences*. New York: Aldine.
- Craig, G. (1997) *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall Hispamérica. Cáp. 2.
- Daverio, P. (2007) *Resiliencia y educación. Nuevas perspectivas en el abordaje de la adolescencia*. En Munist, M.; Suárez Ojeda, N. Krauskopf, D. y Silber, T. (Comps) *Adolescencia y Resiliencia*. Buenos Aires: Paidós. Tramas sociales.
- Díaz Corral, I. B. (2003): "Determinantes Psicológicos del juicio Valorativo de calidad de vida". Libro Resumen Congreso Bienal de Psicología en Santiago de Cuba. V Taller de Psicología Latinoamérica y Caribeña. Centro de Convenciones Heredia. Santiago de Cuba. Cuba.
- Donas, S. (1997) *Adolescencia y juventud ¿Un problema para quien?* San José de Costa Rica: OPS/OMS.
- Erausquin, C. (2001) *Problemas, categorías y estrategias en Escuela Media*. Lecturas de Cátedra de Psicología Educacional II. UBA. Facultad de Psicología.
- Frigerio, G. y Diker, G (coords) (2003) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Ensayos y Experiencias. Nº 52.
- Fundación Bernard Van Leer. (1999) *Regional Training*. Sao Paulo: Documentación interna.
- Grotberg, E. (1996) *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003) *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández Meléndez, E.; et. al. (1996): "Calidad de vida después del trasplante cardiaco en Cuba". Libro resumen. *PsicoSalud 96*. II Conferencia Psicología de la Salud. Ciudad Habana. Cuba. Pág. 143.
- Krauskopf, D. (2007) "Sociedad, Adolescencia y Resiliencia". En Munist, M.; Suárez Ojeda, N.; Krauskopf, D. y Silber, T. (Comps.) *Adolescencia y*

Resiliencia. Buenos Aires: Paidós.

Mikulic, I. M. (2005) Calidad de vida y resiliencia: estudio del afrontamiento de las crisis vitales desde una perspectiva integrada con el modelo de ecuaciones estructurales. Facultad de Psicología

Mikulic, I. M. y Muiños, R. (2004) La construcción y uso de instrumentos de evaluación en la investigación e intervención psicológica: El Inventario de Calidad de Vida percibida. ICV Buenos Aires. XII Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología .UBA.

Moos, R.H. (1994) Life Stressors and Social Resources Inventory. LISRES -YOUTH FORM. Professional Manual. Florida, USA. . Psychological Assessment Resources, Inc. Adaptación: I.M. Mikulic 2005 (en prensa)

Munist, M.; Suárez Ojeda, N.; Krauskopf, D. y Silber, T. (Comps) (2007) Adolescencia y Resiliencia. Buenos Aires: Paidós. Tramas sociales.

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.

Rutter, M. (1991) Resilience. Some conceptual considerations. Washington.

Souto, M. (2003) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tenti Fanfani, E. (1998) Una escuela para los adolescentes. Buenos Aires: Losada.

Vanistendael, S. (1998) Resiliencia. Capitalizar las fuerzas del individuo. Buenos Aires: BICE.

EXPERIENCIAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y OCUPACIONAL EN ENTORNOS VIRTUALES

García, Alejandra Elisa; Schittner, J. Vanesa

Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE), Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Desde 2009 la Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante comenzó a diseñar, desarrollar e implementar Talleres Virtuales de Orientación Vocacional y Ocupacional. La propuesta se centra en la articulación entre el paradigma actual de la Psicología de la Orientación y la teoría denominada “pedagogía constructivista social” en la cual se basan los desarrollos de los entornos virtuales abiertos. Desde la Psicología de la Orientación, las intervenciones tienen como objetivo central promover la construcción de un proyecto personal de estudio y trabajo. En consonancia con este objetivo, los talleres virtuales destinados a alumnos de escuelas secundarias, permiten la conformación de una red de intercambio entre pares, que ponen en juego diversos aspectos: grupales, representacionales, preventivos, informativos e inherentes al proceso de elección. Esta contribución se propone analizar y reflexionar sobre dichos aspectos, a partir de insumos de los talleres y de los enfoques teóricos del área, a fin de aportar desde una práctica novedosa al campo de la Orientación. Partiendo del diseño de una estructura general de taller, se propicia la dialéctica entre la herramienta, los recursos disponibles, la dinámica grupal y los aspectos subjetivos; en este interjuego el Psicólogo Orientador mediatiza las interacciones propiciando el objetivo del dispositivo.

Palabras clave

Psicología de la Orientación, Talleres Virtuales, Orientación Vocacional y Ocupacional, Alumnos d

ABSTRACT

VOCATIONAL AND OCCUPATIONAL ORIENTATION EXPERIENCES IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

Since 2009 the Student Orientation Office (Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante - DOE) has developed and implemented Online Workshops in Vocational and Occupational Psychology. Our proposal focuses on the link between the current paradigm of Vocational Psychology and the theoretical concepts from the “Social Constructionist Pedagogy” in which developments of open virtual environments are based. From the perspective of Vocational Psychology, interventions aim to promote the construction of a personal project concerning academic and work spheres. Online workshops for high school students contribute with this purpose by allowing peer interchange networks to approach several group, representational, preventive and informative aspects, and also those regarding decision making process. This contribution aims to analyze and reflect on these aspects, regarding inputs from the workshops and theoretical approaches in the area, in order to provide innovative practices in the field of Guidance Psychology. Based on the design of a general structure of the online workshop, the dialectic between subjective aspects, group dynamics, available resources and different tools from the device is encouraged. In this interplay Guidance Psychologists mediatize interactions that favor the aims of de intervention.

Key words

Vocational Psychology, Online Workshops, Vocational and Occupational Guidance, High school students

BIBLIOGRAFIA

- Aisenson, D. et al (2002). Trayectorias educativas y laborales de Jóvenes en transición de la escuela al estudio y/o trabajo. En Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires, Eudeba.
- Aisenson, D. (1991) “Orientación Vocacional y Ocupacional en Grupos de Pares a través de Programas Comunitarios”, en Actas de la Conferencia Internacional Career Guidance Services for the 90’, International Association for Educational and Vocational Guidance, Lisboa, 1996. Pág. 105/113
- Aisenson, D. (2007). “Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación”, en “Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa”. NOVEDUC, Buenos Aires.
- Baños Sancho, J. (2007). La plataforma educativa Moodle. Creación de aulas virtuales. Manual de consulta para el profesorado. (Versión 1.8). IES Satafi (Getafe)
- Bion, W. (1980) Experiencias en grupos. Buenos Aires. Editorial Paidós
- Gardner, H. (2014). La Generación APP. Cómo los Jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Guichard, J. (1995). “La Escuela y las Representaciones de Futuro de los Adolescentes. Introducción: Proyecto de futuro, psicopedagogías del proyecto”. Laertes, Barcelona.
- Guichard, J. (1997). “El tema de la pertinencia cognitiva”. Revista Psicología Iberoamericana Vol. 5 N° 1.
- Lion, C. (2006) “Imaginar con tecnologías- Relaciones entre tecnología y conocimiento” Ed. Stella. Ediciones La Crujía
- Lion, C. (2005) Nuevas maneras de pensar en tiempos, espacios y sujetos. En: Tecnologías educativas en tiempos de Internet / compilado por Edith Litwin. Ed. Amorrortu.
- Morin, E. (2007). “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Perosi, M. (2011) Curso Estrategias de Tutoría para la Interacción en Entornos Virtual. Módulo 1: Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: modelos para armar y desarmar. Buenos Aires. Citep - UBA
- Pichón Rivière, E. (1999) El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1). Editorial Nueva Visión.
- Vygotsky, L. (1962). Pensamiento y Lenguaje. Editorial Paidós.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM - REFLEXÕES TEÓRICAS

Geraldo, Katia Aparecida Candido
UNIFIEO. Brasil

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar la interferencia de afecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje profesor-alumno. Los estudios muestran que la afectividad y mediar el aprendizaje, hace que sea posible mejorar las relaciones interpersonales, el fortalecimiento de las relaciones profesor-alumno pedagógicas, transformar el aula en un entorno afectivo-emocional de apoyo cognitivo para la adición aprendizaje. Diante, le corresponde al profesor un papel importante en las relaciones inter-escolares, como mediador del proceso de construcción de aprendizajes significativos. Si usted busca a través de esta revisión de la literatura contribuir a la práctica de la enseñanza de la práctica de la acción de reflexión, discutiendo teorías e ideas que reconocen la importancia del papel de los docentes en la construcción de conocimientos y la formación de su personalidad estudiantes. Apoyo teórico fue desarrollado a través de las aportaciones de Vygotsky, Piaget y Wallon.

Palabras clave

Afetividade, Professor, Aprender

ABSTRACT

AFFECTIVITY AND LEARNING - THEORETICAL REFLECTIONS

This study aims to discuss the interference of affection in the teacher-student teaching learning process. Studies show that affectivity, and mediating learning, makes it possible to improve interpersonal relationships, strengthening pedagogical teacher-student relationships, transforming the classroom into an affective-emotional environment for cognitive support for aprendizagem. Diante addition, it is up to the teacher an important role in inter-school relationships, as mediator of the process of building meaningful learning. If you search through this literature review contribute to the teaching practice from the practice of reflection action, discussing theories and ideas that recognize the importance of the role of teachers in building knowledge and training of their students personality. Theoretical support was developed through the contributions of Vygotsky, Piaget and Wallon.

Key words

Affectivity, Teacher, Learning

BIBLIOGRAFIA

Azevedo, C. (2012). *A Práxis do Professor Alfabetizador e a Aprendizagem*- Editora Expressão e Arte. São Paulo.

Piaget, Vygotsky e Wallon (1981). *Teorias Psicogenéticas em Discussão* - Yves

De La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas.

Masseto, M. (1996). *Didática: A aula como centro*. São Paulo. FTD.

Wallon, H. (2007). *Afetividade e Aprendizagem: Contribuições de Henri*

Wallon. SP. Editora Loyola.

Saltini, Cláudio J.P. *Afetividade e inteligência* . 5ª Ed.-Rio de Janeiro: Wak 2008

CONVIVENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE LAZOS SOCIALES EN LA ESCUELA

Gil Moreno, Maria Del Carmen; Gonzalez, Ana Carolina; Garrocho, Maria Florencia; Reynaga, Diego Andrés
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El trabajo presenta avances de la investigación que se realizan en el marco del proyecto CIUNT "Aprender a vivir juntos en el ámbito educativo" en instituciones educativas y de formación en la provincia de Tucumán. Las instituciones educativas constituyen actualmente espacios institucionales de alta vulnerabilidad que dificulta el equilibrio necesario para la salud mental y el logro de aprendizajes significativos. Se reconstruye y analizan datos vivenciales de docentes que enfrentan críticas situaciones de violencia y de convivencia malsana en escuelas. El estudio tiene enfoque es psicosociocultural y se fundamenta en la decisión epistemológica de la complejidad, desde un posicionamiento ético, que busca construir nuevos modos de pensar. Se analizan problemáticas de la convivencia escolar y las condiciones que hacen posible aprender a vivir a juntos, buscando efectos de mayor alcance tanto en el presente como en el futuro de la sociedad. Identifica experiencias educativas innovadoras, estrategias de prevención y/o intervención, orientadas a mejorar la convivencia en el espacio físico y simbólico de la escuela, rescatando los derechos humanos, nuevos modos de convivencia, resolución pacífica de conflictos orientados a la democratización social y educativa, con la finalidad de la reconstrucción de los lazos sociales.

Palabras clave

Violencia, Convivencia, Lazos sociales, Escuela

ABSTRACT

COEXISTENCE AND BUILD SOCIAL RELATIONSHIPS IN SCHOOL

The paper presents research advances being made in the project CIUNT "Learning to live together in education" in educational and training institutions in the province of Tucumán. Educational institutions are currently highly vulnerable institutional spaces it difficult to balance the need for mental health and the achievement of meaningful learning. Recreated and analyze experiential data of teachers facing critical situations of violence and unhealthy living in schools. The study is approach is based on psycho-socio and epistemological complexity decision from an ethical position, which seeks to build new ways of thinking. Problems of school life and the conditions that make it possible to learn to live together, seeking far-reaching effects on both the present and the future of society are analyzed. Identifies innovative educational experiences, strategies for prevention and / or intervention aimed at improving interaction in the physical and symbolic space of the school, rescuing human rights, new forms of coexistence, peaceful conflict resolution oriented social and educational democratization, with the aim of rebuilding social ties.

Key words

Violence, Coexistence, Social ties, School

BIBLIOGRAFIA

- Baquero, R. (2006) "Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación" en Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N° 16 NEES/UNCPBA.
- Barreiro, T. (2010) Conflictos en el aula, Ediciones Novedades Educativas, Bs, As.
- Bixio, C. (1997) Incidencia de la normativa escolar en el fracaso escolar, Homo Sapiens (2006) ; ¿Chicos aburridos? Homo Sapiens, Rosario Argentina
- Bleichmar, S. (2008) Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Noveduc. Bs As
- Boggino N. (2010) Los problemas de aprendizaje no existen, HomoSapiens Ediciones, Rosario Argentina
- Boggino, N. (2005) Convivir, aprender y enseñar en el aula. Homo Sapiens Ediciones. Rosario
- Boggino, N. (2006) Los valores y las normas sociales en la escuela, Homo-Sapiens Ediciones, Rosario
- Coronado, M. (2012) Competencia sociales y convivencia. Noveduc. Bs as
- Gil Moreno, M. del C. (2008) Aprender a vivir juntos, Facultad de Psicología UNT
- Greco, B. Sobre encuentros y desencuentros Trabajos publicados en Ediciones Novedades Educativas - N° 25
- Ianni, N. D. y Pérez, E. (1998) La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción, PAIDÓS
- Imberti, J. y otros (2001) Violencia y escuela, Paidós, Buenos Aires (Cap. 1 " Miradores de la violencia")
- Kaplan, C. (2001) Buenos y malos alumnos, Aique, Buenos Aires
- Kaplan, A. y Berezan, Y. (2014) Practicas de no violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Noveduc. Bs As
- Lacasa, P.; Reina, A. y Rodriguez, A. (2000) La escuela, la familia como contextos educativos, en Ensayos y experiencias, Ediciones Novedades Educativas - AÑO 7- n° 37
- Ovide **Menin**. Problemas de aprendizaje ¿qué prevención es posible?, HomoSapiens ediciones, Rosario
- Onetto, F. ((2004) Climas educativos y pronósticos de violencia, Noveduc, Buenos Aires / México

PROCESOS DE ENSEÑANZA Y PROCESOS DE APRENDIZAJE: UNA PERSPECTIVA DEL FRACASO ESCOLAR EN ESCUELA MEDIA

Gomes Morgado, Emmanuel; Gómez, Natalia

UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo se inserta en el marco del Proyecto UBACyT 20020110100137 (2012-2015), dirigido por Mgter. Cristina Erausquin denominado "Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica". En el trabajo, se problematizan conceptos ligados a los modelos mentales (Rodrigo y Correa, 1999) construidos por profesionales docentes en el primer año de la escuela media, como también reflexiones de alumnos, padres y directivos, interrogando qué lugar y función le otorga cada actor y agente educativo a la evaluación, como también si estos elementos influyen en el fracaso escolar de primer año de escuela media. Para este propósito, se han utilizado y realizado observaciones de clases, se ha administrado el "Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente" a los profesores (Erausquin et al., 2008) y realizado grupos focales con los estudiantes. A partir del entrecruzamiento de resultados, se entiende que los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje se describen como diádicos y unidireccionales, sin referencia consistente de articulación entre actores educativos. Por esta razón se infiere una tendencia a la recurrencia de aprendizajes de tipo individual en los estudiantes, ligados al tipo de evaluación sumativa (Méndez, 2003).

Palabras clave

Fracaso escolar, Modelos mentales, Acciones Evaluación

ABSTRACT

PROCESS OF TEACHING AND LEARNING PROCESS: A FAILURE IN SCHOOL MIDDLE SCHOOL PERSPECTIVE

This work is part of the Project UBACyT 20020110100137 (2012-2015), led by Mgter. Cristina Erausquin called "Construction of professional knowledge of Psychologists and Psychology Teachers: challenges and dilemmas of situated learning in communities of practice". At work, concepts related to mental models (Rodrigo and Correa, 1999) built by professional teachers in the first year of middle school, as well as reflections of students, parents and administrators, questioning what place and function problematize gives each actor and educational agent evaluation, as well as whether these factors influence school failure freshman middle school. For this purpose, we have used and made classroom observations, has been given the "Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente" teachers (Erausquin et al., 2008) and conducted focus groups with students. From the intersection of results, it is understood that the teaching and learning processes are described as unidirectional dyadic and without consistent reference articulation between actors. For this reason a tendency to recurrence rate in individual learning students, linked to the type of summative assessment (Méndez, 2003) is inferred.

Key words

School failure, Mental models, Actions Evaluation

BIBLIOGRAFIA

Álvarez Méndez, J. (2003). La evaluación como actividad crítica del aprendizaje, en *La evaluación a examen. Ensayos críticos*.

Cabrera, M., Capomassi, I. & Gomes Morgado, E. (2013). Escuelas secundarias y adolescencias: trayectorias en escuela secundaria y prevención del fracaso escolar. En *Memorias, 4º Congreso Internacional de Investigación* (pp. 247-256). La Plata, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, ISBN 978-950-34-1027-1

Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G. & Meschman, C. (2008). Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza. En *Anuario XV de Investigaciones* (pp. 89-107). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires

Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G. & Meschman, C. (2009). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza. En *Anuario XVI de Investigaciones* (157-172). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires

Feldman, D. (2010). Enseñanza y escuela. Paidós, cap. 3

Perrenoud, P. (2008). La evaluación entre dos lógicas (Introducción y cap. 1) en *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue

Rodrigo, M.J. & Correa N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (comps.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid, España: Santillana: Aula XXI

FRACASO ESCOLAR Y ADOLESCENCIAS: EXPECTATIVAS DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE RESPECTO DEL ROL DE LAS FAMILIAS EN PRIMER AÑO

Goncalves Ferreira, Lucia; Losada Tesouro, Albino Jorge; Glaz, Claudia
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo enfoca la problemática del fracaso escolar y los adolescentes, en el escenario de una escuela secundaria. Indaga y problematiza expectativas de agentes educativos respecto del rol de las familias en la comunidad de aprendizaje. Describe modelos mentales de los docentes acerca del fracaso escolar masivo y la interacción entre agentes, su dinámica y tipos de aprendizaje. Toma como unidad de análisis los sistemas de actividad, para explicar las interrelaciones entre actores en el ámbito educativo, desde una perspectiva económica-político-histórico-socio-cultural. El diseño de la investigación es exploratorio descriptivo. El método utilizado es un estudio de caso de una comunidad educativa, sus interacciones, prácticas y narraciones de diversos actores en torno al fracaso escolar y la experiencia educativa. La propuesta se origina en la Práctica de Investigación: "Los psicólogos y su Participación en comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado". Busca fortalecer la inter-agencialidad entre docentes, expandiendo experiencias recorridas y potencialidades de la situación, para que el trabajo colectivo fortalezca la memoria del sistema. En el espacio de la devolución, comenzó a tomar forma la posibilidad de materializar estrategias de intervención en la comunicación mediante el lenguaje visual: en fotografías recopiladas y nuevas a producirse.

Palabras clave

Fracaso escolar, Modelos mentales, Interacción, Aprendizaje social

ABSTRACT

SCHOOL FAILURE AND ADOLESCENCE: LEARNING COMMUNITY EXPECTATIONS WITH RESPECT TO THE ROLE FAMILY PLAYS IN FIRST YEAR STUDENTS

The work is focused on the problem of School Failure and Adolescents in the context of Secondary School. It enquires and encloses the expectations of educational agents regarding the role that families play in the learning community. Also, it describes the teachers' mental models about Massive School Failure and interaction among agents, their dynamics and types of learning processes. It takes activity systems as units of analysis in order to explain the interrelation between agents in educational contexts from an economical-political-historical-social-cultural perspective. The research design is exploratory and descriptive. The method used is a case study in an educational community, its interactions, practices and narrations from different subjects around school failure and educational experience. The proposal origin is the Research Apprenticeship: "Psychologists and their participation in communities of situated learning practice". It pretends to reinforce the inter-agency work among teachers by expanding crossed experiences and empowering situations so as the collective work can reinforce the memory of the system. In the feedback space, the possibility of materialising strategies of intervention

in communication through visual language started to appear: in compiled pictures and new pictures to be taken.

Key words

School failure, Mental models, Interaction, Social Learning

BIBLIOGRAFIA

- Arrúe, C. (2009) Un piano en el puente. Experiencias educativas favorecedoras de inclusión. En Elichiry, N. (comp.) *Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa*, Buenos Aires, JVE.
- Barrera, Consoli, Chebi, Sanchez (2013) en "Aportes de los padres en las trayectorias escolares de los hijos", Investigación del 1º cuatrimestre de 2013.
- Baquero, R. (2000) Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En Boggino, N., Avendaño, F. (Comp.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Briscoli, B., Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares. Universidad Nacional de Entre Ríos-Universidad Nacional de Quilmes.
- Casal, V. & Sosa, S. (2011), recuperado el 13/11/2013, en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev1374>.
- Cazden, C. (1991), "Cap. 7: La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos", en: *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- Chardón, M.; Mayol, J.; Bottinelli, M; Ferreyra, M.; Funes Molineri, M.; García Lavandal, L.(2005), *Prácticas de cuidado y estilos de participación: algunas relaciones*. Facultad de Psicología - UBA. Secretaría de Investigaciones. Anuario de Investigaciones. Vol. XIII. Recuperado el 2/11/13 de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v13/v13a10>.
- Citera, M. (s.f). Alianza escuela-familia, ¿alianza escuela-familia?. Recuperado el 25 de septiembre de 2013, de <http://lanormalisd95.com.ar/biblioteca/didactica/CITERA%20Mirta,%20Alianza%20escuela-familia.pdf>.
- Cole, M. (2003), *Psicología Cultural*, Madrid, Ediciones Morata.
- Coll, C., Reeves, T., Hirumi, A. y Peters, O., *Teorías del aprendizaje-Cognitivismo*. Recuperado el 23 de octubre de 2013, de uocic-grupo6.wikispaces.com/Cognitivismo
- Cordero, N., *La invención de la filosofía*, Buenos Aires, Biblos, 2008.
- Dussel, I. (s.f). *La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021*. Recuperado el 23 de octubre de 2013, de <http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/observatorio/La%20escuela%20media%20argentina%20y%20los%20desaf%C3%ADos%20de%20las%20metas%202021%5B1%5D.pdf>
- Edward, Assael & López, 1990, citado en el Proyecto El rol del Psicólogo en la institución educativa. Herramientas y modalidades de intervención. Su vinculación con el aprendizaje de los alumnos, de los Proyectos Bienales Programación Científica 2001-2002, de la UBA, dirigido por Erausquin, C.

- Engestrom, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: How an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. University of California and University of Helsinki. Traducción interna de Larripa, M.
- Erausquin, C., Btsh E., Bur, R., Camean, S., Rodenas A., Sulle, A. (2001) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas". IX Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 2001.
- Erausquin, C. (2006) "Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI". Publicación Curso Posgrado UBA 2006. Erausquin C. (2009).
- Erausquin, C. (2007), recuperado el 13/11/2013, en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/14987/Documento_completo.pdf?sequence=1.
- Erausquin, C. & Basualdo, M. (2006). Recuperado el 14/11/2013, en http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7YkymIAzyIMJ:congreso.escolayviolencia.com.ar/trabajos_practicos/16-Las_violencias_que_irrumpen_en_situaciones-problema_de_practicas_de_ensenanza_voces_y_perspectivas_de_profesores_de_psicologia_en_formacion.ppt+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar.
- Erausquin, C., Basualdo, M., García Labandal, L., González, D., Ortega, G. & Meschman, C. (2008). Revisitando la Pedagogía con la perspectiva socio-cultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza. En Anuario XV de Investigaciones. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 14/11/2013, en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862008000100008&script=sci_arttext.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G. & Meschman, C. (2009). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza. En Anuario XVI de Investigaciones (157-172). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, recuperado el 14/11/2013, en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862009000100015&script=sci_arttext.
- Erausquin, C., Basualdo, M., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Robles López, N., Figuras de agentes psicoeducativos abordando problemas de violencias en escuelas: inter-agencias, implicación, historia e intervención estratégica, Anu. investig. vol.19 no.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires jun. 2012, recuperado el 13/11/2013, en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862012000100033&script=sci_arttext
- Erausquin, C. (en prensa) "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". Revista Segunda Época de la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Erausquin, C. (2011), recuperado el 13/11/2013, en http://ji.psi.uba.ar/xix/esp/memorias/psicologia_educacional_orientacion_vcacional.pdf.
- Erausquin, C. (2011), recuperado el 13/11/2013, en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=progra&d=Jpp7136>.
- Erausquin, C. (2011) "Adolescencias y escuelas: interpelando a Vygotsky en el siglo XXI. Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros". Publicado en revista de Psicología. Segunda época. Volumen Nº11. Revista de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Editorial Universidad Nacional de La Plata. Revista con Referato. ISSN Nº0556-6274.
- Freire, P., La educación como práctica de la libertad, (1978). Recuperado el 8 de noviembre de 2013, de books.google.com.ar/books?isbn=9682300274.
- Fundamentación del Programa de la Asignatura Taller: Fracaso Escolar, de la Carrera Profesorado en Ciencias de la Educación (Plan 1999) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Profesor a cargo: Mg. María Ema Martín. Recuperado el 7 de noviembre de 2013, de www.fchst.unlpam.edu.ar/academico/programas/8.pdf?
- Gomes Morgado, E. & Bello, F. G. (2012). Modelos mentales y problemas: fracaso escolar en la escuela media. En *Memorias de Psicología Educativa y Orientación Vocacional*, IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur (pp. 162-165). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, ISSN 1667-6750
- Greco, B. (2002) Sobre desencuentros y reencuentros. Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela. *Revista Ensayos y Experiencias*, No. 43. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Greco, M. et al., (2010) "Sobre desencuentros y reencuentros. Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela", en *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones*, VV. AA., 2010, Buenos Aires, CEP.
- Guber, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*/-Bogotá: Grupo Editorial Norma
- Jaeger, W. (1957), *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE, 2012.
- Kessler, G. (2004), *Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia*, recuperado el 14/11/2013, en <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT13-KESSLER.PDF>.
- Lave, J. (1996). *Teaching as learning, in practice*. *Mind, Culture & Activity*, recuperado el 13/11/2013, en <http://tltjc.blogspot.com.ar/2010/11/teaching-as-learning-in-practice-lave.html>.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Community of practice*, recuperado el 13/11/2013, en http://en.wikipedia.org/wiki/Community_of_practice.
- Larripa, M. & Erausquin, C. (2000-2002): *Teoría de la Actividad y Modelos Mentales. Instrumentos para la Reflexión sobre la Práctica Profesional: "Aprendizaje Expansivo", Intercambio Cognitivo y Transformación de Intervenciones de Psicólogos y Otros Agentes en Escenarios Educativos*. Facultad de Psicología-UBA/Secretaría de Investigaciones/ Anuario de Investigaciones/ Volumen XV.
- La Real Academia Española. Recuperado el 8 de noviembre de 2013, de buscon.rae.es/drae/srv/search?id=JDRU4KE8hDX255tz8cX?.
- Levinson, 1976, citado por Schvarstein, L. & Leopold, L. (2005) (Comps.): *Trabajo y Subjetividad: entre lo existente y lo necesario*. Introducción y Cap. I. Buenos Aires: Paidós, p. 31.
- Mancovsky, V. (2011) *Evaluación informal en la interacción de la clase*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Noro, J. (2005-2006) *Historia de la Educación. La matriz eclesiástica en la formación de la escuela moderna. Configuración, crisis y perspectiva*. Recuperado el 7 de noviembre de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/82376764/83-MATRIZ-DE-LA-ESCUELA-MODERNA-NACIMIENTO-Y-GLORIFICACION>.
- Pineau, P. ¿Por qué triunfó la escuela?, en Pablo Pineau, Inès Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar*, Bs. As. Paidós, 2005.
- Proyecto EL ROL DEL PSICOLOGO EN LA INSTITUCION EDUCATIVA. HERRAMIENTAS Y MODALIDADES DE INTERVENCION. SU VINCULACION CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS dirigido por Erausquin, C., de los Proyectos Bienales Programación Científica 2001-2002, de la UBA.
- Rodrigo, M.J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En: Rodrigo, M.J. (ed.): *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. (1997) "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas", en Rodrigo M.J. y Arnay J. (1997) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.1997.
- Ruiz, G. (2009). *La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas*. *Revista Derecho y Cien-*

cias Sociales, (1), 30 - 53.

Ruiz, G. (2010). La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas. *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, (2), 106 - 131.

Ruiz, G. (2012). La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación. Bs. As. Eudeba.

Santillán, L., Neufeld, M. R. & Cerletti, L. (s.f). Las familias en la escuela. Recuperado el 8 de noviembre de 2013, de <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG06-Las-familias-en-la-escuela.pdf>

Schvarstein, L. & Leopold, L. (2005) (Comps.): Trabajo y Subjetividad: entre lo existente y lo necesario. Introducción y Cap. I. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares, recuperado el 14/11/2013, en <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>.

Vain, P. (2009). Escuela, Estado y familia. Un pacto por redefinir. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol.VI N° 6.

Wenger, E., *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, 1998.

Wenger, E. (2001) "Introducción: una teoría social del aprendizaje", en *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós.

INGRESO, PERMANENCIA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO DE INGRESANTES AL COLEGIO NACIONAL DR. ARTURO U. ILLIA. ESTUDIO COMPARATIVO SEGÚN MODALIDADES DE INGRESO

Gonzalez, Gloria Isabel

Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

En las sociedades modernas la escuela ha sostenido el doble mandato social que expresa la tensión que atraviesan las sociedades capitalistas modernas entre la destrucción de las jerarquías y la elaboración de mecanismos alternativos de selección y diferenciación social. En nuestro país esta puja dio lugar a un sistema en el que no existen mecanismos formalmente establecidos para la selección de la población pero que, a la vez, contiene circuitos diferenciados de educación. Los colegios de educación secundaria, en particular los denominados colegios "formadores de élite", como categorizan los colegios dependientes de las UUNN, no han sido ajenos a este fenómeno. Este trabajo reporta los hallazgos de un proyecto de inclusión educativa, a través del ingreso directo de 30 estudiantes (mejores promedios) provenientes del circuito de educación pública junto a la permanencia de ingreso por examen eliminatorio para las 90 vacantes restantes. La investigación posee como objetivo la realización del seguimiento de ambos grupos durante el primer año de su educación secundaria. Los hallazgos ponen de manifiesto que las dificultades observadas suponen el despliegue de estrategias que garanticen, más allá del ingreso, la permanencia y promoción de los ingresantes por ID provenientes de sectores más vulnerables de la población.

Palabras clave

Educación Secundaria, Ingreso, Permanencia, Desempeño académico

ABSTRACT

ACCESS, PERMANENCE AND THE ACADEMIC PERFORMANCE OF THE STUDENTS' COHORT 2011 ADMIT IN THE SECONDARY SCHOOL DR. ARTURO ILLIA IN THE NATIONAL UNIVERSITY OF MAR DEL PLATA. COMPARATIVE STUDY BY TYPE OF ACCESS

Research carried in our country suggest the existence of segments and circuits (fragmentation of the educational system) that would affect in revenue and the major index desertion of the first year of the secondary school for those who come from certain circuits of education. As a result of this research, we consider it a priority to analyze the factors and causes that might affect dimensions such as permanence and correspondence between expected academic performance and actual academic performance of students during this period. It is agreed that in our country the traditional system of follow up and evaluation of students' performance is not considered a priority - specially after students have been admitted- and there is little empirical evidence of the causes that might lead students to desertion or failure. It is in this context that this research project intends to analyze the factors and causes that might have incidence over the performance and permanence of students. In order to

do this we will issue the academic performance of the cohorts of student's 2011 taking into account whether they have taken part in the course and evaluation or they have admitted for better average in public secondary school.

Key words

Secondary school, Access, Permanence, Academic performance

BIBLIOGRAFIA

Braslavsky, C. (1985) La Discriminación Educativa en la Argentina FLACSO. Buenos Aires.

Bourdieu, P.; Passeron; J.C. (2003) Los elegidos. Los estudiantes y la cultura. Edit. Siglo XXI. México 2003

Campos, D. (2003) Reseña de LOS QUE GANARON. LA VIDA EN LOS COUNTRIES Y EN LOS BARRIOS PRIVADOS. En Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales. Vol. 29, Nº 88, pp. 181-184.

Del Cueto, C. (2007) Los únicos privilegiados. Prometeo Libros. Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2011) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la Escuela Media. FLACSO. Buenos Aires.

Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008) La Educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Edit Paidós. Buenos Aires.

Svampa, M. (2001) Los que ganaron. La vida en los countries y en los barrios privados. Buenos Aires. BIBLOS.

Van Zanten, A. (2012) Procesos de selección y reclutamiento de las elites: la experiencia reciente de Francia y la apertura del campo de la investigación sobre estos grupos. En Revista Propuesta Educativa N 37. pp.51-58

EJES DE ANÁLISIS EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO GRUPAL

Grunberg, Débora; Garibaldi, Andrea
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El escrito que aquí se presenta parte del trabajo que se desarrolla con un grupo de tratamiento psicopedagógico de niños con problemas de aprendizaje. A este grupo asisten aproximadamente 6 niños de entre 9 y 11 años de edad y es coordinado por dos terapeutas. Pertenecen al Servicio de Asistencia de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, dirigida por la Dra. Silvia Schlemenson. El eje de trabajo con los niños es sobre la complejización de sus procesos de simbolización, que enriquezca la elaboración de su propia experiencia y la posibilidad de acercarse de forma placentera a los objetos escolares. Se diseñan intervenciones singulares en un dispositivo grupal, partiendo de los aportes específicos de teorías psicoanalíticas contemporáneas. En esta oportunidad, se desarrollarán algunos aportes teóricos que sustentan esta clínica, se caracterizará al mencionado grupo de tratamiento al interior del Servicio y se presentará una sesión de tratamiento analizada a partir de ejes de análisis construidos dentro de la Cátedra. Se articulará el análisis de la sesión realizando las restricciones simbólicas de los niños, las intervenciones de las terapeutas y la riqueza del trabajo sustitutivo y sublimatorio potencial.

Palabras clave

Tratamiento Psicopedagógico, Problemas de Aprendizaje, Producción simbólica, Complejización

ABSTRACT

AXES OF ANALYSIS IN PSYCHOPEDAGOGICAL TREATMENT

This paper presents the job done with a group of children with learning disorders in psychopedagogical treatment. There are 6 children between 9 and 11 years old attending to the group that is coordinated by two therapists. It belongs to the Assistance Service of the Chair of Clinical Psychopedagogy (Department of psychology UBA) directed by Dr. Silvia Schlemenson. The main work done with children is to expand the complexity of symbolization processes in order to enrich the development of their own experience and the possibility of approaching a pleasant way to school objects . There are designed individual interventions in a group device , based on the specific contributions of contemporary psychoanalytic theories. This time, some theoretical contributions that support clinic will be presented, the mentioned treatment group of the Service will be described, and a treatment session will be analyzed with analysis axes built into the Chair. Analysis of the session will be linked up with children's symbolic restrictions, therapists' interventions and the wealth of potential substitutive and sublimatory work.

Key words

Psychopedagogical treatment, Learning disorders, Symbolic production, Complexity

BIBLIOGRAFIA

- Ulagner, P. (1975) *La violencia d la interpretación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Aulagnier, P. (1984) *Un intérprete en busca del sentido*. Buenos Aires, Siglo XXI
- Aulagnier, P. (1991) *El trabajo de la interpretación*. Revista Zona erógena. Nro 6.
- Bleichmar, S. (1984) *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (1993) *La fundación de lo inconciente*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Green, A. (1996) *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires. Eudeba
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Schlemenson, S. (comp) (2001). *Niños que no aprenden*. Buenos Aires, Paidós.
- Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires, Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires, Paidós.

CONOCIMIENTO DEL FENÓMENO DE CYBERBULLYING. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, DOCENTES Y PSICÓLOGOS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Lanzillotti, Alejandra

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

Este estudio se orienta a explorar el grado de conocimiento sobre el fenómeno de cyberbullying en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, en docentes y en profesionales de la salud mental de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, interesa indagar el conocimiento sobre los modos de intervención ante esta problemática y la opinión sobre posibles ámbitos de abordaje. Un total de 173 participantes, con edades comprendidas entre los 18 y los 60 años ($M= 29,8$ $DE= 10,1$), completaron una encuesta de manera anónima. Se destaca que el 36.4% de los participantes manifestó poseer un conocimiento insuficiente acerca del fenómeno y que el 67.1% informó desconocer modos de intervención ante esta problemática. Esta primera aproximación, sugiere la necesidad de brindar información específica sobre el fenómeno de cyberbullying en este contexto tanto a docentes como a efectores del sistema de salud a fin de favorecer una orientación y asistencia adecuadas a los implicados en esta problemática.

Palabras clave

Maltrato escolar, Cyberbullying, Adolescencia

ABSTRACT

KNOWLEDGE OF THE CYBERBULLYING PHENOMENON. AN EXPLORATORY STUDY IN COLLEGE STUDENTS, TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS OF THE CITY OF BUENOS AIRES

Cyberbullying is a new form of school abuse that involves the use of interactive technologies such as cell phones and Internet, by teenagers to harass and intimidate their peers in an intentional and repetitive way. This study aims to explore the knowledge about this phenomenon in psychology students, and educational and mental health professionals in the Autonomous City of Buenos Aires. A total of 173 participants, aged between 18 and 60 years ($M= 29.8$; $SD= 10.1$) completed a survey anonymously. It is noted that 36.4 % of participants declared to have insufficient knowledge about the phenomenon and 67.1 % ignore interventions methods to this problem. The results suggest the need to provide specific information in order to promote the proper approach to this problem in this context.

Key words

Bullying, Cyberbullying, Adolescence

BIBLIOGRAFIA

Martínez, J. M. A. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 34(1), 65-73.

Del Rey, R., Flores, J., Garmendia, M., Martínez, G., Ortega, R., Tejerina, O. (2013). Protocolo de actuación escolar ante el cyberbullying. Equipo Multidisciplinar de Investigación del Cyberbullying. Recuperado en <http://www.emici.net/prot/Protocolo%20Ciberbullying.html>

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 11(2).

Kraft, E. M. & Wang, J. (2009). Effectiveness of Cyber bullying Prevention Strategies: A Study on Students' Perspectives. *International Journal of Cyber Criminology*, 3(2).

Lanzillotti, A. & Korman, G. (2014). Cyberbullying, características y repercusiones de una nueva modalidad de maltrato escolar. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(1), 34-40.

Mora Merchán, J. A. & Ortega, R. (2007). Las nuevas formas de bullying y violencia escolar. Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet E-Book. Recuperado en <http://www.bullying-in-school.info/>.

HOSTIGAMIENTO ENTRE PARES EN EDAD ESCOLAR

Monasterio, Ludmila

Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

El siguiente trabajo de investigación es la introducción a mi proyecto de tesis para obtener el título en Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad Católica de la Plata, investigación que se está llevando a cabo. El hostigamiento escolar o bullying, es una forma de daño psicológico, verbal o físico de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado protagonizado por los mismos alumnos, caracterizado por víctima (sujeto más débil), que queda expuesto físico y emocionalmente al maltratador o maltratadores (Dra. Flavia Siligagliesi) Dicho trabajo se llevará a cabo en el colegio José Manuel Estrada de la UCALP. Se evaluará alumnos de entre 12 años de edad. Observando la modalidad que utilizan para ofenderse en diferentes ámbitos, a través de la utilización de encuestas, con la finalidad de obtener los resultados de cómo es el ambiente que se gesta entre el alumnado de la institución, poder trabajar /suprimir el problema brindando información, herramientas a los alumnos y a la docente, para saber cómo abordar la temática, reforzando la modalidad de lenguaje que se debe utilizar en el colegio, que ayudará a mejorar el comportamiento y a la convivencia diaria

Palabras clave

Hostigamiento, Alumnos, Escuela, Prevencion, Intervencion

ABSTRACT

PEER HARASSMENT IN SCHOOL AGE

The following research is the introduction to my thesis project for the degree in Bachelor of Psychology at the Catholic University of La Plata, research being conducted. Bullying or bullying is a form of psychological, verbal or physical damage repeatedly over a given time starring the students themselves, characterized by victim (weakest subject), which is exposed to physical and emotionally abusive or abusers (Dr. Flavia Siligagliesi) This work will take place in school José Manuel Estrada of UCALP. Students aged 12 years old were evaluated. Watching the modality used for offense in different areas, through the use of surveys, in order to get the results of how the environment is brewing among students of the institution, to work / remove the problem by providing information, tools for students and teachers, to know how to address the issue, reinforcing the mode of language that should be used in the school, which will help improve the performance and daily living

Key words

Harassment, Students, School, Prevention, Intervention

BIBLIOGRAFIA

Bullying@grupocidep.org

<https://www.facebook.com/LibresDeBullying?fref=ts>

PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS: UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI

Musso, Mariel

Universidad Argentina de la Empresa. Argentina

RESUMEN

La incorporación de nuevas tecnologías y la automatización de tareas que esto implica, llevan a una mayor demanda de habilidades de procesamiento de la información y de alto nivel cognitivo en detrimento de habilidades de rutina cognitiva y de baja complejidad. Según estudios de la OECD, estas habilidades son consideradas "habilidades clave de procesamiento de la información" que incluyen la comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas en entornos digitales, la organización del propio tiempo, autorregulación, habilidad para aprender y flexibilidad cognitiva en un entorno rápidamente cambiante e incierto. El objetivo del presente trabajo es discutir, desde este enfoque de competencias, una serie de estudios realizados con una muestra total de 1500 estudiantes universitarios en Argentina, en los que se ha observado el efecto de la memoria de trabajo y el efecto compensatorio de la atención ejecutiva sobre el rendimiento académico general y el desempeño matemático en particular, junto a otras variables mediadoras de autorregulación (autoeficacia), dependiendo del perfil cognitivo. Se relacionan estos hallazgos con resultados de las pruebas internacionales de PISA y del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OECD (Organización para la Cooperación Económica y Desarrollo).

Palabras clave

Competencias académicas, Memoria de Trabajo, Atención

ABSTRACT

BASIC COGNITIVE PROCESSES: AN OVERVIEW FROM THE PERSPECTIVE OF A FRAMEWORK OF COMPETENCIES FOR THE 21ST CENTURY

The introduction of new technologies and the automation of related tasks, has led to a growing demand for higher-level cognitive skills at the expense of routine and low cognitive complexity abilities. According to studies by the OECD, these skills are considered as "key skills of information processing" including reading comprehension, mathematics and problem solving in digital environments, the management of time, self-regulation, "learning to learn", and cognitive flexibility in a rapidly changing and uncertain context. The aim of this paper is to discuss, from the competencies approach, a series of studies carried out on a total sample of 1500 university students in Argentina, which explored the effects of working memory and the compensatory effect of executive attention on GPA as an indicator of general academic performance, and mathematics performance in particular, with other mediating variables of self-regulation (self-efficacy), depending on the student's cognitive profile. These findings are discussed in relation to results of international tests, such as PISA and the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) of the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development).

Key words

Academic competences, Working memory, Attention

BIBLIOGRAFIA

- Adams & Hitch (1997). Working memory and children's mental addition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, 21-38.
- Anderson, J. R. (2002). Spanning seven orders of magnitude: A challenge for cognitive modeling. *Cognitive Science*, 26, 85-112.
- Anderson, J. R. (2007) *How Can the Human Mind Occur in the Physical Universe?* New York: Oxford University Press
- Anderson, J. R. & Lebiere, C. (1998). *The atomic components of thought*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Anderson, J.R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ashcraft, M. H. (1995). Cognitive psychology and simple arithmetic: A review and summary of new directions. *Mathematical Cognition*, 1, 3-34.
- Braun, H. J. (2005). Using student progress to evaluate teachers: A primer on value added models. New Jersey: Educational Testing Service.
- Cascallar, E. C. & Musso, M. (2008). Classificatory Stream Analysis in the Prediction of Expected Reading Readiness: Understanding Student Performance. *International Journal of Psychology*, XXIX International Congress of Psychology ICP 2008, 43, (3/4): 231.
- Cascallar, E. C. (2003). Applications of IRT for pruning of inputs in predictive systems. (Technical Report). Washington, DC: American Institutes for Research.
- Cascallar, E. C., Boekaerts, M. & Costigan, T. E. (2006) Assessment in the Evaluation of Self-Regulation as a Process, *Educational Psychology Review*, 18(3), 297-306.
- Diario La Nación (2010). Declinación educativa: negar la realidad. Martes 14 de diciembre de 2010. Publicado en edición impresa
- Engle, R.W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 19-23.
- Fan, J., McCandliss, B. D., Sommer, T., Raz, A. & Posner, M. I. (2002). Testing the efficiency and independence of attentional networks. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14 (3), 340-347.
- Gathercole, S. E.; Alloway, T. P. Kierkwood, H. J.; Elliott, J. G.; Holmes, J. & Hilton, K. A. (2008). Attentional and executive function behaviours in children with poor working memory. *Learning and Individual Differences*.
- Geary, D. C. & Widaman, K. F. (1992). Numerical cognition: on the convergence of componential and psychometric models. *Intelligence*, 16, 47- 80.
- Geary, D. C. (1990) A componential analysis of an early learning deficit in mathematics. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 363-383.
- Heyder, K., Suchan, B. & Daum, I. (2004). Executive Control of Human Action. *Acta Psychologica*. 115 (2-3), 271-289.
- Hitch, G. J. (1978). The role of short-term working memory in mental arith-

- metic. *Cognitive Psychology*, 10, 302-323.
- Hoskins, B. & Crick, R. D. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45(1), Part II
- Kopp, C.B. (1992). Emotional distress and control in young children. In: Fabes, R.A., Eisenberg, N. (Eds.), *Emotion and its Regulation in Early Development*. Jossey-Bass, San Francisco, CA, (pp. 41-56)
- Kyndt, E., Cascallar, E. & Dochy, F. (Submitted). Individual differences in working memory capacity and attention, and their relationship with students' approaches to learning. *International Journal of Educational Research*.
- Lazarus., R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus., R. & Folkman, S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*, Consulting Psychologist Press, Palo Alto, Estados Unidos.
- Lemaire, P., Abdi, H. & Fayol, M. (1996). The role of working memory resources in simple cognitive arithmetic. *European Journal of Cognitive Psychology*, 8, 73-103.
- Logie, R. H., Gilhooly, K. J. & Wynn, V. (1994). Counting on working memory in arithmetic problem solving, *Memory and Cognition*, 22, 395-410.
- Musso, M. F. & Cascallar, E. C. (2009a). New Approaches for Improved Quality in Educational Assessments: Using Automated Predictive Systems in Reading and Mathematics. *Journal of Problems of Education in the 21st Century*, 17, 134-151.
- Musso, M. F. & Cascallar, E. C. (2009b). Predictive Systems using Artificial Neural Networks: An introduction to concepts and applications in education and social sciences. In M. C. Richaud & J. E. Moreno (Eds.). Volume I (pp. 433-459). *Research in Behavioural Sciences*. Argentina: CIIPME/CONICET.
- Musso, M. F. & Cascallar, E. C. (2011). Auto-regulación, memoria de trabajo y atención: sus interacciones y efectos. *Psicología y otras ciencias del comportamiento*. Compendio de investigaciones actuales. En M. C. Richaud & V. Lemos (Eds.). (Vol II). Argentina: CIIPME-CONICET
- Musso, M.F. & Cascallar, E.C. (2009) New Approaches for Improved Quality in Educational Assessments: Using Automated Predictive Systems in Reading and Mathematics. *Journal of Problems of Education in the 21st Century*, 17, 134-151.
- Musso, M.F., Kyndt, E., Cascallar, E.C. & Dochy, F. (2012). Predicting Mathematical Performance: the Effect of Cognitive Processes and Self-Regulation Factors. *Education Research International*, vol. 12.
- OECD (2012), *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en>
- OECD (2013) *Evaluación de Competencias de Adultos - Primeros Resultados*. Nota País
- Passolunghi, M. C. & Pazzaglia, F. (2004). Individual differences in memory updating in relation to arithmetic problem solving. *Learning and Individual Differences*, 14(4), 219-230
- Passolunghi, M. C., Cornoldi, C. & De Liberto, S. (1999). Working Memory and intrusions of irrelevant information in a group of specific poor problem solvers. *Memory and Cognition*, 27 (5), 779-
- Pickering, S. J. (2006). *Working Memory and Education*. USA: Elsevier.
- Posner, M. I. & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review Neuroscience*. 13, 25-42.
- Posner, M. I. & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review Neuroscience*. 13, 25-42.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 353, 1915-1927.
- Richardson-Klavehn, A., Cascallar, E. C. and Bjork, R. A. (1989). *Conditions Affecting Cross-Language Transfer in Bilingual Memory*. Technical Report. Center for Language Education and Research - University of California, Los Angeles, CA.
- Ritter, S., Anderson, J.R., Koedinger, K. r., Corbett, A. (2007). *Cognitive Tutor: Applied research in mathematics education*. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 249-255
- Ruff, H. A. & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in Early Development: Themes and Variations*. Oxford University Press, New York.
- Rychen, S. & Salagnick, L. (2003) A holistic model of competence, in: S. Rychen. & L. Salagnick (Eds) *Key Competences for a Successful Life and a Well-functioning Society* (Göttingen, Hogrefe & Huber).
- Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E. (2003). Optimizing new modes of assessment: in Search of Qualities and Standards. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Shipstead, Z., Redick, T.S. & Engle, R.W. (2010) Does working memory training generalize?. *Psychologica Belgica*, 50-3& 4, 245-276.
- Shipstead, Z., Redick, T.S. & Engle, R.W. (2012, March 12) Is Working Memory Training Effective?. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0027473
- Sternberg, R. J. (2000). The concept of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 3-15). New York: Cambridge University Press.
- Unsworth, N., Heitz, R. P., Schrock, J. C. & Engle, R. W. (2005). An automated version of the operation span task. *Behavior Research Methods*, 37 (3), 498-505.
- Weinstein C. E., Schulte A. C. & Cascallar E. C. (1982). *The learning and studies strategies inventory (LASSI): Initial design and development*. Technical Report, US Army Research Institute for the Social and Behavioural Sciences, Alexandria, VA.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). Macmillan, New York.
- Weinstein, C. E., Palmer, D. R. & Schulte, A. C. (1987). *Learning and study strategies inventory*. Clearwater, FL: H & H.
- Widaman, K. F., Geary, D. C., Cormier, P. & Little, T. D. (1989). A componential model for mental addition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 898-919.

ACTUALES ESTRATEGIAS DE ESTUDIO EN LOS ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE LA PLATA

Sarmiento, Lydia Pierina
Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

A continuación se expone el proyecto de mi tesis de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica de La Plata. Se desarrolla una investigación que busca identificar los hábitos, métodos y técnicas de estudio utilizadas actualmente por los alumnos del nivel secundario de colegios de la ciudad de La Plata. Resulta de interés dicha investigación ya que se supone que las dificultades en la promoción de las materias curriculares no se expresan necesariamente por problemas de aprendizaje sino que surgen porque los alumnos desconocen o no saben utilizar adecuadamente dichas habilidades, que son indispensables para lograr un estudio estratégico y eficaz (María Tresca, 2011). Se trabaja con la modalidad de focus group compuesto por estudiantes de la ciudad de La Plata con el fin de obtener datos detallados acerca de su metodología de estudio. Además se les administra el Inventario de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio Lassi, que se focaliza en la evaluación de pensamiento y conductas implícitas y explícitas que conducen a un aprendizaje exitoso (Strucchi, 1991). Esta investigación se está llevando a cabo durante el corriente año finalizando en el mes de noviembre.

Palabras clave

Promoción, Hábitos de estudio, Métodos de estudio, Técnicas de estudio

ABSTRACT

CURRENT STUDY STRATEGIES USED BY ADOLESCENTS IN THE CITY OF LA PLATA

In the present essay, I expose the thesis of my degree course in Educational Pedagogy at UCALP (Universidad Católica de La Plata). It develops an investigation whose purpose is to identify and explain the study practices, methods and techniques currently used by high school students in the city of La Plata, Buenos Aires province, Argentina. This has been an investigation of interest because it is supposed that students' difficulties in passing curricular subjects are caused by learning problems; but, in fact, the main reason is that students are not familiar with their study skills or they are not aware of how to develop them. These skills are considered essential for a strategic and effective process of learning. The 'focus group' technique has been a useful tool to work with: it consists in obtaining detailed data from the study methods of a group of students from La Plata. Apart from observing them, the students are provided the 'Stock list of learning strategies and study techniques', called Lassi. It focuses on the evaluation of thought and on implicit and explicit behaviour that leads to successful learning. (Strucchi, 1991) This investigation has been being carried out during this year, and it will be finished by November

Key words

Passing (examination), Study practices, Study methods, Study techniques

BIBLIOGRAFIA

- Grupo Océano (2002) Aprender a Aprender. Barcelona, Océano.
- Obiols, G. (1986) Cómo estudiar. Metodología del aprendizaje. Buenos Aires, Noveduc.
- Schorn, M. (2009) La capacidad en la discapacidad. Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Strucchi, E. (1991) Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio LASSI (Adaptación). Buenos Aires, Psicoteca editorial.
- Tresca, M. (2001) ¿Cuándo, qué y cómo estudio?. Buenos Aires, Noveduc,
- Tresca, M. (2012) Enseñar a estudiar a niños y adolescentes. Cómo desarrollar estrategias y hábitos para el aprendizaje. Buenos Aires, Noveduc.

PARTICIPACIÓN EN PPS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS POSIBLES

Segura Lucieri, Jimena; Iglesias, Irina

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

En el contexto del proceso de acreditación de la Coneau de la Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP) analizaremos las trayectorias de alumnos avanzados a fin de reflexionar sobre las propuestas de formación profesional que se ofrecen. El espacio de la trayectoria es un recorrido que va tomando forma y que posiciona a los formadores en un lugar de sostener un nivel de problematización de pensamiento que puede captar los efectos analizadores de este espacio. Desde la asignatura Psicología Educacional, del 5° año de la carrera, se presenta una propuesta que brinda a los alumnos la capacidad de analizar la realidad en la que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas situaciones a enfrentar (Edelstein, G y Coria, A, 1993). Aporta al proceso de formación profesional que remite al conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, relacionado con fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral/profesional. (Fernández Pérez, 2001). La metodología corresponde a un enfoque cualitativo. Se analizarán 40 informes finales de estudiantes de Psicología Educacional en el marco de sus PPS en el ámbito educativo, revisando trayectorias educativas e intervenciones psicoeducativas más representativas de escuelas secundarias de La Plata.

Palabras clave

Trayectoria educativas, PPS, Propuesta pedagógica, Educación

ABSTRACT

PARTICIPATION IN PPS IN EDUCATION: CONSTRUCTION OF POSSIBLE EDUCATIONAL PATHS

In the context of the accreditation process Coneau Bachelor of Psychology (Faculty of Psychology, UNLP) analyze the trajectories of advanced students to reflect on the proposals offered vocational training. The area of the path is a path that is taking shape and that positions the trainers in a place to hold a level of problematization of thought that can capture the effects of this space analyzers. From the Educational Psychology course, the 5th year of the race, a proposal that gives students the ability to analyze the reality in which it is acting and will develop alternative proposals to cope with various situations (Edelstein, presents G and Coria, A, 1993). Provides the training process that refers to the set of social processes of preparation and production of subject specific purposes related to a subsequent performance in the labor / professional field. (Fernandez, 2001). The methodology corresponds to a qualitative approach. 40 final reports from students of Educational Psychology UNLP under their PPS in education will be analyzed by reviewing their educational careers and the most representative psychoeducational interventions in secondary schools in La Plata.

Key words

Educational path, PPS, Pedagogical approach, Education

BIBLIOGRAFIA

- Colls, E. (2008) La formación docente inicial como trayectoria. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INF
- Compagnucci, E., P. Tarodo, Denegri, A., Iglesias, I. (2011) Conocimiento profesional del psicólogo en situaciones de alta complejidad. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. UBA.
- De la Fuente Arias, J. (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación. Papeles del Psicólogo, N° 86. Versión electrónica.
- Denegri, A., I. Iglesias (2012) El trabajo de los psicólogos en las escuelas: cambios de escenarios que requieren nuevas prácticas de intervención IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.
- Edelstein G. y Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Kapelusz. Buenos Aires.
- Engestrom, Y. (2001) Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). Consultado en Abril de 2007 en: http://redie.uabc.mx/vol3_n2/contenido-fernandez.html.
- Nicastro S., Greco M. B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario, Ed. Homo Sapiens
- Pacenza, M. (2001) Tipología de la inserción laboral de los psicólogos: Campo, Estrategias y prácticas laborales. 5° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/Pacenza.pdf>.
- Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona.
- Rogoff B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en: Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid. Paidós.

CONCEPTUALIZACIONES ACERCA DE LA PRODUCCIÓN DE NOTICIAS EN NIÑOS DE 4 Y 5 AÑOS

Torres, Adriana

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este proyecto de investigación fue presentado en el Concurso de Becas UBACyT 2014, siendo dirigido por Débora Nakache. Surge retomando y ampliando los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación 20020120100054BA Lectura Crítica de Noticias: Conceptualizaciones de niños y jóvenes en situaciones didácticas (UBACyT, 2013-2016). El proyecto ubica como objeto de estudio las conceptualizaciones acerca de la producción de noticias que circulan en papel y pantalla en el mundo mediático, en niños de 4 Y 5 años de edad. Está enmarcado en el Constructivismo relacional y la Teoría crítica del discurso. El diseño metodológico consistirá en un estudio cualitativo de casos. La población estará conformada por niños de edad de entre 4 y 5 años, de distintos sectores sociales, con escolarización inicial. Se emplearán instrumentos de recolección de datos que integrarán: dibujos, encuestas a familias sobre sus prácticas culturales con medios, y entrevistas en profundidad con método clínico crítico. Resulta relevante el trabajo con niños pequeños con miras a alcanzar la alfabetización integral desde el Nivel Inicial. De allí la importancia de brindar la posibilidad a niños y niñas de frecuentar diferentes portadores textuales y acceder a la interpretación de diversos discursos.

Palabras clave

Conceptualizaciones, Noticias, Constructivismo, Infancia

ABSTRACT

CONCEPTUALIZATIONS ABOUT NEWS PRODUCTION IN 4 AND 5 YEAR OLD CHILDREN

This research project was submitted to the Scholarship Competition UBACyT 2014, being directed by Debora Nakache. It is originated resuming and extending the results obtained in the first stage of research 20020120100054BA Critical Reading News: Conceptualizations of children and youth in educational situations (UBACyT, 2013-2016). This project stands as an object of study conceptualizations about the production of news circulating on paper and screen in the media world, in children 4 and 5 years old. It is framed in relational constructivism and critical theory discourse. The methodology consists of a qualitative case study. The population will consist of children aged between 4 and 5 years, from different social sectors, with initial schooling. Data collection instruments will comprise drawings, household surveys about their cultural practices with media, and interviews with critical clinical method. It is relevant to working with young children with a view to achieving full literacy from the Initial Level. Hence the importance of providing the opportunity for children to frequent different carriers and access textual interpretation of various discourses.

Key words

Conceptualizations, News, Constructivism, Children

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, M.; Matilla, L. y Vázquez, M. (1996). Teleniños públicos. Teleniños Privados. Madrid: Edic. De la Torre.
- Bello, A. (2008). Prácticas del lenguaje, en Diseño Curricular para La Educación Inicial: Niños de 4 y 5 años. Dirección General de Cultura y Educación. Secretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Bello, A.; Holzwarth, M. (2008). La Lectura en el Nivel Inicial. Reflexiones acerca de por qué, para qué y cómo enseñar a leer. Dirección General de Cultura y Educación. Secretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Bertacchini, P. R.; Capria, P., Pierri, C. (2011a). Ideas infantiles sobre la producción de noticias: un estudio exploratorio sobre prácticas de lectura crítica de chicos en edad escolar. Memorias del 3º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata "Conocimiento y escenarios actuales", 15 al 17 de Noviembre de 2011, Tomo 4, 37- 43.
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (Comp.), (2000). La formación de los conocimientos sociales en los niños: Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona: Gedisa
- Charaudeau, P. (2003). El discurso de la información. La construcción del espejo social. Barcelona: Gedisa.
- Delahanty, G. (1993). Génesis de la noción del dinero en el niño. México: Fondo de Cultura.
- Fuenzalida, V. (2005). Expectativas educativas de las audiencias televisivas. Grupo Bogotá: Editorial Norma.
- Morduchowicz, R. (2010). La TV que queremos. Una televisión de calidad para chicos y adolescentes. Buenos Aires: Paidós.
- Morduchowicz, R. (2001). A mí la tele me enseña muchas cosas. Buenos Aires. Paidós.
- Nakache, D. (2007). La tele -entre la familia y la escuela. En Aisenson D.; Castorina J.; Elichiry N. Lenzi y Schlemenson (comps.). Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Nakache, D. (2005). Informe final Beca Doctorado. Instituto de Investigaciones en Psicología. UBA.
- Nakache, D. (2000). La Psicología Educacional en el escenario cultural mediático. En Chardón (Comp.). Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. Buenos Aires: Eudeba.
- Nakache, D. (2000). Medios y escuelas. El problema de las agendas temáticas. Instituto de Investigaciones en Psicología. Cátedra de Psicología Educacional I. Facultad de Psicología. UBA.
- Nakache, D. y Mastrini, G. (1998) La investigación para la producción de medios escolares. En: Producción de Medios en la Escuela. Reflexiones desde la práctica. CPCyE. SED. GCBA. UNESCO.
- Pérez de Pérez, A. (2009). El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior. Caracas: Letras, v.51 n.78.
- Perelman, F.; V. Estévez; M. Ornique; O. López Broggi y P. Bertacchini (en prensa)(2013). "De la lectura ingenua a la crítica de las noticias mediáticas en niños. "XX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA.

Perelman, F.; Nakache, D., y Estévez (2012), V. Conceptualizaciones Infantiles sobre la producción de noticias. " XIX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología UBA", 363-373.

Lacasa, P. (2004). La televisión y el periódico en la escuela primaria: imágenes, palabras e ideas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE.

Weitzman de Leavy, H., Leer y escribir en el Jardín, en Diseño Curricular para La Educación Inicial: Niños de 4 y 5 años. (2000) Gobierno de La Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección general de educación Superior. Dirección general de Planeamiento. Dirección de Curricula.

JÓVENES VULNERABLES, TRAYECTOS ARTÍSTICOS Y TEMPORALIDAD

Valenzuela, Viviana

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se presenta la investigación Jóvenes Vulnerables, Trayectorias Artístico-Musicales e Identidades Profesionales: abordaje desde la psicología de la orientación, que tiene como objetivo explorar la construcción de trayectorias, proyectos y su relación con la construcción identitaria, en jóvenes de sectores sociales vulnerables, entre 18 y 20 años, que han transitado trayectos artísticos a partir de su inclusión en programas sociales vinculados a la música (principalmente orquestas escuela). Desde un abordaje cualitativo, utilizando como herramienta la entrevista en profundidad y la observación participante, se explorarán los sentidos asociados a los trayectos artístico-musicales, la integración de los mismos a la experiencia de vida, la posibilidad de promover la construcción de proyectos de vida valorados y su relación con el proceso de construcción de las identidades profesionales (ligados al arte o no) que estos trayectos pueden movilizar. Se plantean como hipótesis que las trayectorias artístico-musicales generan impacto positivo en la construcción identitaria de los jóvenes, así como en la posibilidad de narrar trayectorias de vida más valoradas. Asimismo, participar de estos espacios permitiría el desarrollo de competencias generales y específicas, resultando un importante recurso para la inserción socio-laboral. Finalmente, se espera encontrar relación entre las mencionadas trayectorias y el desarrollo de expectativas de futuro, no solo relacionadas al arte

Palabras clave

Vulnerabilidad, Jóvenes, Trayectos artísticos, Identidad

ABSTRACT

VULNERABLE YOUTH, ARTISTIC PATHWAYS AND TEMPORALITY

This lecture presents the research "Vulnerable youth, artistic pathways and professional identities: approach from the career counseling", which aims to explore the construction of paths, projects and its relation with the construction of identity in young people from vulnerable social sectors, between 18 and 20 years, who ranged artistic paths due to their incorporation in social programs linked to the music (mainly school orchestras). From a qualitative approach, using the depth interview and participant observation, the senses of artistic pathways, their integration in the life experiences, the possibility of promoting the construction of valued life projects and its relationship with the process of construction of professionals identities (linked to art or not) that these paths can mobilize, will be explored. Arise as hypothesis that artistic musical paths generate positive impact in building identity of young people, as well as the possibility of narrating more valued life stories. Being part of these spaces also allow the development of general and specific skills, resulting as an important resource for the social and work insertion. Finally, is expected to find relation between mentioned paths and the development of future prospects, not only related to art

Key words

Vulnerability, Youth, Artistic pathways, Identity

BIBLIOGRAFIA

- Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Moulia, L.; De Marco, M.; Bailac, S.; Lavatelli, L.; Czerniuk, R. (2013 en prensa) Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. Anuario XX de Investigaciones. Facultad de psicología. UBA
- Aisenson, G. (2009). Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Buenos Aires, Conservatoire National des Arts et Métiers. Buenos Aires, Argentina.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G. & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. Anuario XV de Investigaciones. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, 71-80.
- Aisenson, D.; Battle, S.; Aisenson, G.; Legaspi, L.; Vidondo, M.; Nicotra, D.; Valenzuela, V.; Davidzon, S.; Ruiz De Isaac, A.; Polastri, G.; Alonso, D. (2005) "Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación". Anuario XIII de Investigaciones de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Tomo I pp 81 a 88.
- Arthur, M.B., Inkson, K. and Pringle, J.K. (1999). *The New Careers: Individual Action and Economic Change*, London: Sage Publications.
- Atela, M.E. (2005) Orquesta-Escuela como herramienta educativa y de promoción socio-cultural: Descripción de una experiencia y aspectos de una investigación en curso. Ponencia presentada Jornadas de Educación Artística de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad Nacional de Rosario. Argentina
- Ameigeiras, A. (2006) "El abordaje etnográfico en la investigación social" en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*, 107-152 . Barcelona: Gedisa
- Argyle, E.; Bolton, G. (2005) Art in the community for potentially vulnerable mental health groups in *Health Education*, Vol. 105 (5), 340-354.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México..
- Blustein, D. L., Juntunen, C. L. & Worthington, R. L. (2000). The school-to-work transition: Adjustment challenges of the forgotten half. In S.D. Brown & R. W. Lent (eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd. Ed.). NY: Wiley.
- Chaves, M. (2005) *Jóvenes, Territorios y Complicidades, Una antropología de la Juventud Urbana*, Ed. Espacio.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2013) "Estudio sobre el aporte de la educación artística a las competencias laborales transversales". Web www.observatoriocultural.gob.cl. Sección Observatorio Cultural.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Dubar, C. (2003), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF [1ère éd. : 2000].
- Guichard, J. (2007). Représentations de soi et des professions et projets d'avenir à l'adolescence. In J.-L. Bernaud & C. Lemoine (Eds.), *Traité de psychologie du travail et des organisations* (2ème éd. augmentée) (pp. 50-54). Paris : Dunod.
- Guichard, J., Devos, P., Bernard, H., Chevalier, G., Devaux, M., Faure, A.,

- Jellab, M. & Vanesse, V. (1994). Diversité et similarité des représentations professionnelles d'adolescents scolarisés dans des formations différentes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 409-437.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Glaser & Strauss (1997). *Grounded theory in practice*. London. Sage Publications.
- Habermas, J. (1985), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona: Ediciones Península Hughes, E. (1945) *Dilemmas and Contradictions of Status*. *The American Journal of Sociology*, Vol. 50, No. 5 (Mar., 1945), pp. 353-359
- Infantino, J. (2010) *La dimensión laboral del arte Prácticas artísticas como opción de trabajo juvenil*. II Reunión nacional de Investigadores en Juventudes de Argentina. Salta Argentina
- Infantino, J. (2011) *Cultura, jóvenes y políticas en Disputa. Prácticas circenses en La ciudad de buenos aires tesis doctoral en antropología -Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad de Buenos Aires.
- Jacinto, C.; Wolf, M.; Bessega, C. & Longo, M. E. (2005). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. Ponencia presenta en el 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades. Buenos Aires. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).
- Mansuy, M. y Thireau, V. (1999). "Quels secteurs pour les debutants?". *Céreq Bref N° 153*.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. En Margulis, M. (Ed.) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Martinelli, D., Simon-Zarca, G. y Werquin, P. (1999). "Génération 92: Profil, parcours et emplois en 1997". *Céreq Bref N° 149*. Marseille: Céreq.
- Migliavacca, A.; Saguier, M. y Medela, P. (2004) *Escuela de Reingreso. Miradas de docentes, directivos y alumnos*. Marcelo Krichesky coord. www.redigare.org/IMF/pdf/escuelas_reingreso.pdf
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Miranda, A. & Otero, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (25).
- Nicole-Drancourt, CH. (1994). "Mesurer l'insertion professionnelle". *Revue française de sociologie*, Vol XXXV
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Reguillo Cruz, R. (2002). *Cuerpos juveniles, políticas de identidad*. En Carles Feixa, Fidel Molina y Carles Alsinet (Eds.), *Movimientos juveniles en América Latina: pachucos, malandros, punketas*. Barcelona: Ariel.
- Savickas, M.L, et al. *Life designing: A paradigm for career construction in 21st Century*. *Journal of Vocational Behavior* (2009) doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004 (Traducción al castellano realizado por la cátedra. Material interno de la cátedra)
- Simon, G. (2000). "Entrer sur le marché du travail avec un baccalauréat". *Céreq Bref N° 161*.
- Taylor, S.J.; Bodgan, R. (1984). "La observación participante en el campo". *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Vasilachis De Gialdino, I. (1992) *Métodos Cualitativos II. El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos*. CEIL-PIETTE. CONICET
- Vera, E. M. & Speight, S. L. (2003). *Multicultural competence, social justice, and counseling psychology: Expanding our roles*. *The Counseling Psychologist*, 31(3), 253-272.
- Villalba, M. (2010) *La política pública de las orquestas infanto-juveniles en Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 131-149, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Colombia disponible online <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079006>
- Wald, G. (2011): "Promoción de la salud integral a través del arte con jóvenes en situación de vulnerabilidad social: estudio comparativo de dos orquestas juveniles de la Ciudad de Buenos Aires". *Eã Journal, Revista de Humanidades Médicas & Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*. Vol 3, N° 1. ISSN 1852-4680.
- Wald, G. (2009) *Promoción de la salud a través del arte: estudio de caso de un taller de fotografía en "Ciudad Oculta", la villa N° 15 de la Ciudad de Buenos Aires*. *Salud Colectiva*, Septiembre-Diciembre, 345-362.
- Young, R. A. & Valach, L. (2000). *Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective*. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 181-196). Cambridge, England: Cambridge University Press.

INDICADORES DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EN PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE UNIVERSIDADES DE LA REGIÓN CENTRO-CUYO DE ARGENTINA

Videla, Leonardo David

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de San Luis - Universidad Católica de Cuyo. Argentina

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es identificar indicadores de responsabilidad social en programas de estudio de materias de la formación profesional en carreras de Psicología de universidades de la Región Centro-Cuyo de la República Argentina. Por una parte, se define responsabilidad social como competencia genérica en la Educación Superior (UNESCO, 1998, 2006 y 2010; DeSeCo-OCDE, 1999; Tuning Europa, 2001; Tuning América Latina, 2004; ANECA, 2005; APA, 2006 y 2011; Vallaey, De la Cruz, y Sasia, 2009; Sultana, 2009; Gargantini y Zaffaroni, 2011 y Videla, 2012, 2013 y 2014). Con una metodología cuantitativa de tipo descriptiva, el trabajo se focaliza en el análisis de contenido de dichos programas de estudio, en un nivel de medición nominal de los indicadores de responsabilidad social dentro de las variables "principios y valores generales y específicos". A partir de una muestra no probabilística, se incluyen programas de estudio de materias de la Formación Profesional, pertenecientes a los ejes "Intervenciones en Psicología" y "Ética y Deontología" según la Resolución N° 343/09 del Ministerio de Educación. Por otra parte, como resultado se obtiene una comparación entre las carreras de Psicología; y se pone en discusión la relación existente entre la presencia de los indicadores de responsabilidad social en los programas de estudios con factores formales e institucionales.

Palabras clave

Formación del psicólogo, Responsabilidad social, Educación superior

ABSTRACT

INDICATORS OF SOCIAL RESPONSIBILITY INTO PROGRAMS IN UNDERGRADUATE CAREERS OF PSYCHOLOGY FROM UNIVERSITIES OF THE CENTRAL - CUYO REGION OF ARGENTINA

The aim of this paper is to identify indicators of social responsibility into programs of the professional training in undergraduate careers of Psychology from universities of the Central - Cuyo Region of Argentina. First, social responsibility is defined as a generic competence (UNESCO, 1998, 2006 and 2010; DeSeCo OECD, 1999; Tuning Europe, 2001; Tuning Latin America, 2004; ANECA; 2005 APA, 2006 and 2011; Vallaey, De la Cruz & Sasia, 2009; Sultana, 2009, Gargantini & Zaffaroni, 2011 and Videla, 2012, 2013 and 2014). With a descriptive quantitative methodology, the paper focuses on the content analysis of the programs referred, a nominal measurement level indicators of social responsibility within the variable "general and specific principles and values." From a nonrandom sample, programs of professional Training, belonging to axle "Interventions in Psychology" and "Professional Ethics" according to Resolution

No. 343/09 of the Ministry of Education are included. Moreover, as a result a comparison between undergraduate careers Psychology is obtained; and raises discussions about the relationship between the presence of indicators of social responsibility in the programs with formal and institutional factors.

Key words

Psychology education, Social responsibility, Higher education

BIBLIOGRAFIA

- ANECA (2005). Libro Blanco del título de grado en Psicología. Madrid: ANECA.
- APA (2006). Final Report of the APA Task Force on the Assessment of Competence in Professional Psychology. En <http://www.apa.org/ed/resources/competency-revised.pdf>. (Consultada el 18 de marzo de 2012).
- APA (2011). Revised Competency Benchmarks for Professional Psychology. En <http://www.apa.org/ed/graduate/revised-competency-benchmarks.doc>. (Consultada el 18 de marzo de 2012).
- Beneitone, P., Esquetini, C., González J., Marty Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (eds.) (2007): Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto.
- De la Cruz Ayuso, C. y Sasia Santos, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, IESALC-UNESCO, Venezuela, Año 13, n° 2, 17-51.
- Fernández, C., Delpiano, C. y De Ferari, J. (eds.) (2006), Responsabilidad social universitaria. Una manera de ser universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena. Corporación PARTICIPA. Santiago de Chile: UCP.
- Fouad, N.A., Grus, C.L., Hatcher, R.L., Kaslow, N.J. Hutchings, P.S., Madison, M., Collins, F.L., Jr. y Crossman, R.E. (2009). Competency benchmarks: A developmental model for understanding and measuring competence in professional psychology. *Journal of Training and Education in Professional Psychology*. Vol 3(4, Suppl), 5-26.
- Gargantini, D. y Zaffaroni, C. (coord.) (2011). Presentación sintetizada del informe final del proceso de autoevaluación de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL. Córdoba-Argentina: Alejandría.
- Gargantini, D., Palacios, A. y Zaffaroni, C. (comp.) (2009). Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL. Córdoba-Argentina: Alejandría.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto Fase 1. Bilbao.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2006). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto Fase 2. La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia. Bilbao.

- Jiménez de la Jara, M. (2008). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?: una experiencia concreta. *Revista Educación Superior y Sociedad*. 13(2), 139-162. Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence rather than for Intelligence. *Journal of American Psychologist*, 28, 1-14.
- Pujadas, C., Ghiotti, M., Lanciani, B., Pósleman, E., Vera, B. y Videla, L. (2008). La Responsabilidad Social de las empresas mineras. *Revista Cuadernos de la Universidad*. 30(41), 167-180. San Juan: Fondo editorial de la UCCuyo
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993) *Competence at Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Sultana, R. G. (2009). Competences and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal of Educational Vocational Guidance*, 9, 15-30.
- UNESCO (1998) *Conferencia mundial sobre la educación Superior. La Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción*. Madrid: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Plan de aplicación internacional*. París: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*, 5-8 de julio de 2009. París: UNESCO.
- Universidad Construye País (2004). *Observando la responsabilidad social universitaria. Proyecto Universidad Construye País*. Santiago de Chile: UCP.
- Universidad Construye País (2006). *Una manera de ser universidad, teoría y práctica en la experiencia chilena. Proyecto Universidad Construye País*. Santiago de Chile: UCP.
- Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad*. 13(2), 191-220. Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasía, P. M. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill.
- Videla, L. (2012). *Valores subyacentes en una universidad socialmente responsable*. Tesis de Master en Cultura y Gobierno de las Organizaciones. Universidad de Navarra. España.
- Videla, L. (2013). Responsabilidad social en la formación del psicólogo. *Actas del VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la "Universidad como objeto de investigación" de la Universidad Nacional de san Luis*. pp. 487-504.
- Videla, L. (2014). Responsabilidad social en la misión, visión y valores proclamados en informes de autoevaluación de la carrera de Psicología de universidades de la Región Centro-Cuyo. *Actas del I Congreso Internacional y IV Congreso Internacional de Psicología "Ciencia y Profesión" de la Universidad Nacional de Córdoba*. ISBN: 978-987-24680-4-0
- Villegas, J., Toro, J. y Marassi, P. (2001). La formación del psicólogo en las Américas. Datos y condiciones generales, en Villegas, J., Marassi, P. y Toro, J. (eds.) (2001). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol. II. Buenos Aires: SIP.
- Salganik, L.H. Rychen, D.S., Moser, U. y Konstant, J. (1999). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. Swiss Federal Statistical Office. Neuchâtel.
- Woodruffe, C. (1993) What is meant by a Competency?. *Leadership and Organization Development Journal*. 14 (1), 29-36.

RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Villamizar Acevedo, Gustavo Alfonso; Pinto Camargo, Cindy Johanna
Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga. Colombia

RESUMEN

La presente investigación de tipo correlacional tuvo como objetivo identificar la relación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación media en un Instituto de Educación Pública en la ciudad de Bucaramanga. Para evaluar la Inteligencia Emocional se utilizó la escala TMMS-24 adaptada al español por Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil (2004) compuesta por tres dimensiones: percepción, comprensión y regulación y 24 ítems con opción de respuesta tipo likert. Para la variable Rendimiento Académico se usaron las calificaciones de los tres primeros periodos escolares. La muestra estuvo constituida por 243 estudiantes -todos pertenecientes al género masculino- matriculados en los cursos 9^a, 10^a y 11^a. Se realizó una correlación de Pearson con el programa estadístico SPSS. Los resultados mostraron una relación negativa entre la Inteligencia Emocional y la dimensión Percepción mientras que no se encontró una relación existente entre Rendimiento Académico y las dimensiones Comprensión y Regulación.

Palabras clave

Inteligencia emocional, Rendimiento académico, Correlación, TMMS-24

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC PERFORMANCE

The present research of correlation type aimed to identify the relationship between emotional intelligence and academic performance in students of public education in an Institute of education in the city of Bucaramanga. The TMMS-24 scale adapted to the Spanish by Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre and Guil (2004) composed of three dimensions was used to assess emotional intelligence: perception, understanding and regulation and 24 items with option of likert-type response. Ratings for the first three school grades were used for the variable academic achievement. The sample was constituted by participated 243 students--all belonging to the male gender - enrolled in 9th, 10th and 11h courses. A Pearson's correlation was made with the statistical program SPSS. The results showed a negative relationship between emotional intelligence and the dimension perception while did not find a relationship between academic performance and dimensions understanding and regulation.

Key words

Emotional intelligence, Academic performance, Correlation, TMSS-24

BIBLIOGRAFIA

- Buenrostro-Guerrero, A.E., Valadez-Sierra, M.D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R. & García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, (20), 29-37.
- Cerón, D.M., Pérez, I. & Ibáñez, M. (2011). Inteligencia Emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 49-64.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (332), 97-116.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. Mestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de Evaluación en Inteligencia Emocional. *Revista latinoamericana de Psicología* 36 (2), pp. 209-228.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia Emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Narváez, E. (1998). La investigación del rendimiento estudiantil. Problemas y paradigmas. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela.
- Otero, C., Martín, E., León, B. & Vicente, F. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencia de Género. *Revista Galejo-Portuguesa de Psicología e Educación*, 17(1,2), 275-284.

PREFERENCIAS POR ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Villamizar Acevedo, Gustavo Alfonso; Pinto Camargo, Cindy Johanna
Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga. Colombia

RESUMEN

Para identificar las preferencias de estudiantes de Derecho en la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga, se realizó una investigación descriptiva. Participaron 120 estudiantes escogidos aleatoriamente, cuyas características son las siguientes: 63 mujeres y 47 hombres; 38 se encuentran en el nivel básico, 40 en el intermedio y 42 en el avanzado; 28 son menores de 18 años, 48 se encuentran entre 18 y 21 y 44 son mayores de 21 años. Se utilizó el Cuestionario CHAEA en la versión española, instrumento confiable y válido; además firmaron el consentimiento informado. Los resultados mostraron que los estudiantes prefieren el estilo reflexivo moderado. No se encontraron diferencias por género, ambos prefieren el estilo reflexivo moderado. Respecto a los ciclos de formación, se encontró que los del nivel avanzado prefieren el teórico alto y los otros el reflexivo moderado. Según la edad, se notó en los menores de 18 años, preferencias por el estilo reflexivo moderado, los que se encuentran entre 19 y 21 por el teórico muy alto y los mayores de 21 años por el reflexivo moderado. La tendencia de estos estudiantes a inclinarse por el estilo reflexivo coincide tanto con investigaciones realizadas en la UPB Bucaramanga como en otras universidades colombianas e iberoamericanas.

Palabras clave

Estilos de Aprendizaje, CHAEA, Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático, Preferencia, Estudiantes

ABSTRACT

PREFERENCES FOR LEARNING STYLES IN LAW STUDENTS OF THE UNIVERSITY PONTIFICIA BOLIVARIANA

To identify the preferences of law students at the Pontifical Bolivarian University in Bucaramanga, a descriptive research was made. Involving 120 students randomly selected, whose characteristics are as follows: 63 women and 47 men; 38 are at the basic level, 40 in the intermediate and 42 advanced; 28 are under 18, 48 are between 18 and 21 and 44 are over 21. CHAEA Questionnaire was used in the Spanish version, reliable and valid instrument; also signed the informed consent. The results showed that students prefer moderate reflective style. No gender differences were found, both of which prefer moderate reflective style. Regarding the training courses, it was found that the advanced level prefer high theoretical and the other moderate reflective. Depending on age, it was noted in the under 18, preference for moderate reflective style, which are between 19 and 21 by the very high theoretical and over 21 years by the thoughtful moderate. The tendency of these students to favor reflective style matches both research at the UPB Bucaramanga and other Colombian and Latin American universities.

Key words

Learning styles, CHAEA, Active, Reflective, Theoretical, Pragmatic, Preference, Students

BIBLIOGRAFIA

- Acevedo, C. & Rocha, F. (2011). Estilos de Aprendizaje, Género y Rendimiento Académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8), 1-13.
- Alonso, C.; Gallego D. & Honey P. (1994) *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Alonso, C. & Gallego, D. (2008). Estilos de aprender en el siglo XXI. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2 (2), 23-34.
- Camarero, F.; Martín del Buey, F. & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema* 2000, 12 (4), 615-622.
- Plata, M.; Rojas, C. & Villamizar, G. (2011). Identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga. En D. Barrios. *Estilos de Aprendizagem na Atualidade: volume 1*. (96-113). Universidade Aberta-Portugal: Lisboa.
- Valenzuela, G.; Maya, J. & González, A. (2011). Predomina el estilo reflexivo en estudiantes de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Sonora, México. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8), 1-44.

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XX Jornadas de Investigación

Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Se terminó de imprimir en el departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el mes de noviembre de 2013