VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación, XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 2015.

Prácticas de enseñanza y nuevos contextos.

Fernández Zalazar, Diana, Jofre, Cristian y Pisani, Paula.

Cita:

Fernández Zalazar, Diana, Jofre, Cristian y Pisani, Paula (2015). *Prácticas de enseñanza y nuevos contextos. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación, XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/cristianmartinjofre/11

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pskd/ScO

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*.

ISSN 1667-6750

Memorias

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXII Jornadas de Investigación

XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Buenos Aires, 25 a 28 de noviembre de 2015

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TOMO 1

30 ANIVERSARIO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Autoridades de la Facultad de Psicología

Decana
Prof. Lic. Nélida 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. Gastón Mariano Valle

Secretaria 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
VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación y XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Presidente Honoraria:
Decana Prof. Nélida Cervone

Presidente:
Prof. Martín Etchevers

Coordinador:
Prof. Graciela Peker

Integrantes de la Comisión Organizadora

Claustro de Profesores
Dra. Estela Eisenberg - Dr. Pablo Muñoz - Dr. Rubén Muzio

Claustro de Graduados
Lic. Bruno Bonoris - Lic. Fernanda Fioranelli - Lic. Mercedes Sarudiansky

Subsecretario de Investigaciones
Dr. Cristian J. Garay

Comité Científico

Aguerri, María Esther
Aisenson, Gabriela
Aksman, Gloria
Allegro, Fabián
Alomo, Martin
Azaretto, Clara
Barreiro , Alicia
Bermúdez, Silvia
Berger, Andrea
Biglieri, Jorge
Bottinelli, Marcela
Brizzio, Analía
Burin, Débora
Calzetta, Juan José
Cassullo, Gabriela
Crespi, Melina
Cryan, Glenda
Dagfal, Alejandro
De Olaso, Juan
Delgado, Osvaldo
Etchezhar, Edgardo
Fernández Liporace, Mercedes
Fernández Zalazar, Diana
Galibert, Maria
García Labandal, Livia
Ghiso, Claudio
Grassi, Adrián
Greco, María Beatriz
Ibarra, Florencia
Jardon, Magalí
Jaume, Luis
Keegan, Eduardo
Korman, Guido
Kufa, Pilar
Leibson, Leonardo
Lombardi, Gabriel
Lowenstein, Alicia
Lubian, Elena
Llull Casado, Verónica
Macchioli, Florencia
Mazzuca, Roberto
Mazzuca, Santiago
Miceli, Claudio
Mildiner, Bertha
Nakache, Déborah
Naparstek, Fabián
Nuñez, Ana
Oiberman. Alicia
Ormart, Elizabeth
Paolicchi, Graciela
Pawlowickz, María Pía
Pelorosso, Alicia
Perrota, Gabriela
Politis, Daniel
Puhl, Stella
Quattrocchi, Paula
Ragau María Rita
Raznoszczyk, Clara
Rojas, Alejandra
Rojas Breu, Gabriela
Rosales, Ma. Guadalupe
Rueti, Eliana
Saavedra, M. Eugenia
San Miguel, Tomasa
Sarmiento, Alfredo
Schejtman, Fabián
Siderakis, Melina
Sotelo, Inés
Stasiejko Halina
Stefani, Dorina
Varela, Osvaldo
Vázquez, Liliana
Wainstein, Martín
Wald, Analía
Wittner, Valeria
Ynoub, Roxana

El contenido, opiniones y el estilo de los trabajos publicados, previamente aprobados por el Comité Científico son exclusiva responsabilidad de los autores, y no debe considerarse que refleja la opinión de la Facultad de Psicología de UBA.

INDICE

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TRABAJOS LIBRES

EN BÚSQUEDA DE NUEVOS MODOS DE TRAMITACIÓN DEL CONFLICTO. ADOLESCENCIA Y ESCUELA
Adinolfi Greco, Sofía 12

EL LUGAR DEL OTRO EN LA TRAMA INTERSUBJETIVA. REFLEXIONES DESDE LA CLÍNICA Y LA EDUCACIÓN
Adinolfi Greco, Sofía; Milano, María Eugenia 16

POR QUÉ LA ESCUELA NO ES HOY? LA PREGUNTA SOBRE LA FUNCIÓN DOCENTE Y LAS EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES
Aguiño, María Leticia 22

PENSAR EL APRENDIZAJE EN TANTO SITUADO: ¿QUÉ SE ENTIENDE POR ACOMPAÑAMIENTOS AL APRENDIZAJE ESCOLAR?
Aizencang, Noemi; Arrue, Carola; Bendersky, Betina; Maddonni, Patricia 26

LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE PSICOLOGIA ACERCA DE LA FUNCIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA
Alcover, Silvina Mariela; Curone, Gladys; Gestal, Leandro; Mayol, Juan De La Cruz; Martínez Frontera, Laura Celia;
Colombo, María Elena 31

SINTOMATOLOGIA MENTAL ASOCIADA A LA EVITACION DE EXAMENES ORALES
Alonso Crespo, Agustín; Bazan, Ivana Giselle; Costantini, Natalia Andrea; Yaryura, Graciela Nicolasa 35

ANTECEDENTES EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGIA EN LA ASIGNATURA ORIENTACIÓN VOCACIONAL
EN LA DÉCADA DEL 70. ENTRE EL MODELO ACTUARIAL Y CLÍNICO
Altamirano, Patricia; Clark, Carmen Gloria; Stabile, Carmen Alicia 38

LA COMPLEJIZACIÓN DEL PENSAMIENTO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES: INTERVENCIONES PSICOPEDAGÓGICAS
INSTITUCIONALES
Álvarez, Patricia; Cantú, Gustavo 43

A ESCOLHA PROFISSIONAL NO CONTEXTO ATUAL: REPENSANDO A QUESTÃO
Azevedo, Cleomar 47

TEMPORALIDAD Y ANTICIPACIONES DE FUTURO EN JÓVENES EN SITUACIÓN DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL
Bailac, Karina Soledad; Virgili, Natalia Alejandra; Valenzuela, Viviana; Aisenson, Gabriela; Legaspi, Leandro 51

ADOLESCENTES Y SOCIALIZACIÓN EN ESPACIOS VIRTUALES
Bolis, Nora 55

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS: PRESENTACIÓN DEL DISEÑO DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR
LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA
Calvet, Mónica Susana; Ponzoni, Elena; Rodríguez, Gabriela 58

FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA: SOCIALIZACIÓN PRE-PROFESIONAL Y PERSPECTIVAS SOBRE DOCENCIA
Cardós, Paula Daniela; Szychowski, Andrés; Fernández Francia, María Julia; Arpone, Soledad; Guerrero, Lautaro Elías;
Izurieta, María Rosario 63

NARRATIVAS: PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y AGENTES PSICOEDUCATIVOS EN DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA
Casal, Vanesa; Néspola, María José 67

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PATRONES DE MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOPEDAGOGÍA DE DIFERENTES CICLOS
ACADÉMICOS
Cattoni, María Soledad; Ventura, Ana Clara; Borgobello, Ana 71

INVESTIGADORES EN FORMACIÓN: METAS, FINES Y CRITERIOS DE VALORACIÓN EPISTÉMICA DEL CONOCIMIENTO EN CONTEXTOS DISCIPLINARES
Corral, Nilda; Silvestri, Lisel Irina 76

FUNCIÓN DE LOS HIPERTEMAS EN LA IDENTIFICACIÓN DE PUNTOS DE VISTA EN TEXTOS ACADÉMICOS ARGUMENTATIVOS
De Francesco, Karina; Delmas, Ana María; Regueira, Inés Elena; Roseti, Laura Patricia 81

MEDIACIONES DE LAS TIC EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS: EXPLORACIÓN DE REPRESENTACIONES PREVIAS
De Pascuale, Rita Liliana 85

HÁBITOS DE LECTURA Y USO DE REDES SOCIALES
Del Cueto, Julio; Parellada, Cristian; Veneziano, Mauro 88

ADOLESCENTES EN UN TALLER DE CINE EN LA ESCUELA. OPORTUNIDAD DE SIMBOLIZAR LA CONFLICTIVA
Dieguez, Analía 93

EN BÚSQUEDA DE CATEGORÍAS PARA INVESTIGAR EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA EN ESCUELAS
Dome, Carolina 97

A SUBJETIVIDADE A PARTIR DE VYGOTSKY: UMA APROXIMAÇÃO COM A LINGUAGEM
Dos Santos Pessoa, Patricia 102

DE LA HOSPITALIDAD Y LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN. PENSANDO EL ROL DE LOS EQUIPOS TÉCNICOS DE PSICOLOGÍA EN LAS ESCUELAS
Echeverría, Julieta; Acuña, Virgina Elizabeth 105

EDUCACIÓN Y TRABAJO EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS: CARACTERÍSTICAS, MOTIVACIÓN E IMPLICACIONES
Echeverría, Julieta; Pacenza, María Inés 108

ABRIENDO PUERTAS PARA CONSTRUIR SIGNIFICADOS: DESAFÍOS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE PSICÓLOGOS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS
Erausquin, Cristina; Marder, Sandra; Centeleghe, Maria Eugenia; Scabuzzo, Antonela; Barloqui, Daiana; Pastrana, Gladys Edith 112

LA LECTURA COMO MEDIADORA DE PRÁCTICAS CULTURALES: ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN EL AULA
Espinel Maderna, María Cecilia 118

IDEAS SOBRE LA DOCENCIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA. NOVEDADES VINCULADAS AL TRABAJO BAJO LA MODALIDAD PAREJA PEDAGÓGICA EN EL MARCO DE LA SOCIALIZACIÓN PRE-PROFESIONAL
Fernández Francia, María Julia; Arpone, Soledad 121

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y NUEVOS CONTEXTOS
Fernández Zalazar, Diana Concepción; Jofre, Cristian Martín; Pisani, Paula 126

A IMPORTÃ‚NCIA DA RESSIGNIFICAO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM
Ferreira Barros Klumpp, Carolina 129

ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES Y RASGOS DE PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Francisquelo, María Noelia; Furlan, Luis 133

CONOCIMIENTO HISTORICO EN EL AULA. UN ANALISIS DE LA TRANSPOSICION DIDACTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL
García, Rubén Manuel 137

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIDACTICAS, EVALUATIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL TRANSITO POR LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA DE PROFESORES DE PSICOLOGIA EN FORMACION
García Labandal, Livia Beatriz; Meschman, Clara Liliana; Garau, Andrea; González, Daniela Nora; Maiorana, Silvia 140

LA TUTORÍA, UNA FUNCIÓN QUE SE CONSTRUYE?
Garese, Raquel 144

INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN ESCUELA COMÚN: MAESTRAS INTEGRADORAS Y DISPOSITIVOS DE APOYO AL APRENDIZAJE
Gómez, Liliana; Valdez, Daniel 147

VOCES EN EL AULA: CONDICIONES DE LO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES
Gonza, Fabio Abel; Chipana Chumacero, Maria Jaqueline 151

PROBLEMAS DE PROCESAMIENTO DE RELACIONES CONTRASTIVAS EN LA LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS ESCRITOS EN INGLÉS
González, María Susana; Insirillo, Patricia; Nerguizian, Alicia; Otero, Ana María; Adem, Adriana; Gandolfo, Mónica 154

CUIDADO DE SÍ Y DEL OTRO EN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. CÓMO NOS POSICIONAMOS ANTE LAS PREGUNTAS SOBRE EMBARAZO Y ABORTO QUE FORMULAN LXS ADOLESCENTES
Gosende, Eduardo E.; Ferreyra, Marcela; Scarimbolo, Graciela 158

LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL CONTEMPORÁNEA
Greco, María Beatriz 164

ESTRATEGIAS DE COMPLEJIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN MEDIANTE EL USO DE TECNOLOGÍAS: EL DESAFÍO DE LA INTERVENCIÓN EN LA EXPERIENCIA DE NIÑOS PEQUEÑOS SOCIALMENTE VULNERABLES
Grunberg, Débora; Patiño, Yanina; Yapura, Cristina Verónica 167

ESCRITURA Y FIGURAS DE LA IMAGINACIÓN EN LA CLÍNICA CON PÚBERES Y ADOLESCENTES
Grunin, Julián Nicolás 171

ABORDAJE GRUPAL EN EL TRATAMIENTO DE NIÑOS Y PÚBERES CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE
Hamuy, Erica Nadia; Lucero, Andrea A. R 175

PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA
Iglesias, Irina; Denegri, Adriana; Espinel Maderna, María Cecilia; Scharagrodsky, Carina Judith; Roldan, Luis ángel; Fernández Knudsen, Marianela Marta 178

EL DISCURSO DOCENTE EN LA COMPRENSION ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES INGRESANTES A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
Iturrioz, Graciela 182

LA POTENCIA SUBJETIVANTE DE LAS INSTITUCIONES DE NIVEL SUPERIOR
Leoz, Gladys; Piola, Maria Belen; Micheli, Gabriela; De Miguel, Patricia 189

NARRATIVAS SOBRE UN DISPOSITIVO DE ENSEÑANZA QUE POSIBILITA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ROL DOCENTE
Llobet, Sebastián; Luna, María Eugenia; Palacios, Adriana 193

GIROS Y REESTRUCTURACIONES DE MODELOS MENTALES DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA: LA RELACIÓN ENTRE EL RECORTE DE SITUACIONES PROBLEMA Y EL USO DE HERRAMIENTAS CON LA EXPERIENCIA DOCENTE Y LOS ESTUDIOS DE PERFECCIONAMIENTO
Llorens, Mariela; Monzón, Tatiana; Ramos, Ana Laura; Speranza, Melina Vanesa; Valeria, Urquiza 196

¿QUÉ ENSEÑAMOS CUANDO ENSEÑAMOS? LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO FORMADORAS DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES. ESTUDIO DE CASO EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE LA CÁTEDRA DE DIDÁCTICA ESPECIAL Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL PROFESORADO DE PSICOLOGIA
Maiorana, Silvia 201

LAS PRACTICAS DE ASESORAMIENTO EDUCACIONAL A TRAVÉS DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD
Martín, Laura Cecilia; Roco, María Victoria 204

LA CONFIGURACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE
Martín, María Ema; Iglesias, Alicia Isabel; Fernández, María Noel; Farias, Ariadna; Marcelino Viale, Antonella Del Rosario 208

AGENTES PSICO-EDUCATIVOS Y DOCENTES: ¿TIEMPO DE REFLEXIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES?
Michele, Jesica Paola; Segura Lucieri, Jimena; Erausquin, Cristina 211

EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: DIMENSIÓN INSTITUCIONAL Y POLÍTICA DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA
Molina, Yesica; Taich, Santiago 216

ESTUDIANTES AVANZADOS, LA MIRADA DE LOS COORDINADORES DE CARRERA
Montauti, Elsa Elena; Zajac, Joaquín; Colombo Blanco, Ana Belén 220

EL ASESORAMIENTO EDUCACIONAL: LAS INTERVENCIONES COMO INSTRUMENTOS MEDIACIONALES
Musci, María Cecilia; Martín, Diana 224

PROCESOS COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS: ESTRATEGIAS PARA SU DESARROLLO
Naigeboren Guzmán, Marta; Caram, Gladys; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina 229

DE CUENTOS Y CRIANZAS
Ortiz, Gisela Jeanete 233

CONSTITUCIÓN DE GRUPO A TRAVÉS DE TALLERES DE LECTURA CON NIÑOS EN SITUACIÓN DE CRISIS
Pena Pereira Torres, Eneida 236

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DO HUMOR: POR QUE RIR NA ESCOLA?
Pereira Dos Reis, Mariana; Barone, Leda Maria Codeco 239

LEER NOTICIEROS CON OTROS NIÑOS: PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO SOBRE LA PRODUCCIÓN DE NOTICIAS
Perelman, Flora; Nakache, Débora; Glaz, Claudia; Torres, Adriana 243

EL NIÑO CON DIAGNÓSTICO DE HIPERACTIVIDAD E O RÓTULO: UN DESTINO?
Peres Jafferian, Vera Helena 247

RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE ESTRATEGIAS CONTRAARGUMENTATIVAS. UNA APROXIMACIÓN EMPÍRICA
Raventos, Marta Elena 251

¿QUIÉN DESCUBRIÓ EL CUENTO PERDIDO DE BORGES? ARGUMENTAR PARA COMPRENDER
Raventos, Marta Elena 256

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS PROFESIONES EN ALUMNOS DEL ÚLTIMO AÑO DEL SECUNDARIO.
UN ESTUDIO EN LAS CIUDADES DE BUENOS AIRES Y RAFAELA
Re, Nancy 261

PUENTES ENTRE LA ESCUELA Y LA CLÍNICA EN LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LA PUBERTAD
Rego, María Victoria; Patiño, Yanina; Maneffa, Marisa 265

ESTILOS DE CRIANZA Y ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Rivera Flores, Natalia Belén; Furlan, Luis 268

COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. DESEMPEÑO EN DOS MOMENTOS DEL TRAYECTO FORMATIVO
Roldan, Luis ángel; Zabaleta, Verónica 272

A LEITURA DE HISTÓRIAS NA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA
Saj Porcacchia, Sonia; Barone, Leda Maria Codeco 275

A PERCEPÇO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A UTILIZAÇO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA
Salgado, Valter De Lima; Azevedo, Cleomar; Geraldo, Katia Aparecida Candido 278

LAS TÉCNICAS VISUALES COMO MEDIOS DE INDAGACIÓN DEL SIGNIFICADO DE LA DILACIÓN EN ESTUDIANTES INGRESANTES
A LA U.B.A
Stasiejko, Halina; Krauth, Karina Edelmys; Pelayo Valente, Jessica Loreley 282

LA RECEPCION DE LEV VIGOTSKY EN EL CAMPO PSICOEDUCATIVO: NUEVAS MIRADAS EN LAS RELACIONES ENTRE CULTURA
Y COGNICIÓN
Sulle, Adriana; Bur, Ricardo; Stasiejko, Halina 286

METALECTURA, COMPRENSIÓN LECTORA Y TEXTOS DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. UNA EXPERIENCIA FACILITADORA DE
APRENDIZAJES REFLEXIVOS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Toledo, Gabriela Alejandra 291

INTERPRETACIÓN DE NOTACIONES NUMÉRICAS CON Y SIN PUNTOS EN SU ESCRITURA POR PARTE DE NIÑOS DE SEGUNDO CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA
Wolman, Susana; Zacañino, Liliana; Ponce, Augusto Héctor; Pivarc, Paula; Clavijo, María José 294

PRODUCTIVIDAD DE NIÑOS Y JÓVENES EN DISCURSO Y ESCRITURA EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO
Yapura, Cristina Verónica; Neme, Eliana 298

LA CONSTRUCCIÓN DE MODELOS MENTALES PARA EL ANÁLISIS Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PSICOEDUCATIVOS EN PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN
Zabaleta, Verónica; Anastasio Villalba, Victoria Soledad; Miranda, Agostina; Pouler, Carolina 302

DISCURSOS SOBRE LOS MODOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS Y NUEVAS DEMANDAS
Zion, María Victoria 306

POSTERS

INTERACCIÓN SOCIOCOGNITIVA EN ENTORNOS VIRTUALES: COMPARACIÓN DE CLASE VIRTUAL Y PRESENCIAL EN UN MISMO GRUPO
Borgobello, Ana; Sartori, Mariana 311

PROYECTOS FUTUROS Y ELECCIÓN DE CARRERAS EN ESTUDIANTES DE 5TO AÑO DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE CABA
Flores, Claudia Rosana; Pereda, Yamila; Siniuk, Diego Rubén; Cassullo, Gabriela Livia; Moulia, Lourdes; De Marco, Mariana; García Morillo, Natalia Alejandra; Shaferstein, Carolina; Rivero, María Lorena; Videla, Giselle; Kerikian, Carolina; Cánepa, María Carla; Mazza, Adriana; Hamra, María Julieta 312

ORIENTACIÓN VOCACIONAL: LA IMPORTANCIA DEL APOYO SOCIAL EN JÓVENES PRIMERA GENERACIÓN DE UNIVERSITARIOS
Galarraga, María Laura; Macchi, María Azul 313

ESCUELAS 3D: APORTES DE LA PSICOLOGÍA PARA ABORDAJES ESCOLARES COMPLEJOS
Laplacette, Juan Augusto; Enclusa, Jorgelina Solange; Lopardo, Lucía Belén; Kawaguchi, Maria Fernanda 314

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO EN LA ENCRUCIJADA DE LOS ESCENARIOS FILIATORIOS
Lima, Natacha Salomé; Naves, Flavia Andrea; Pena, Federico; Ormart, Elizabeth Beatriz 315

PROCESOS COGNITIVOS Y CREENCIAS ATRIBUCIONALES: INTERRELACIONES E IMPACTO EN EL DESEMPEÑO MATEMÁTICO
Musso, Mariel 316

EDUCACIÓN EN ADULTOS MAYORES: PROGRAMA UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS MAYORES. U.N.R. "UNA CONTRIBUCIÓN A LA CALIDAD DE VIDA ADULTA"
Penecino, Elida; Murias, Matias; Bacci, Silvia; Fernández, Fernanda Mariel 317

LAS CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE PROFESORES UNIVERSITARIOS
Ventura, Ana Clara 318

RESÚMENES

LA INCLUSION EN EL AULA. LAS CUESTIONES PSICOLÓGICAS EN DEBATE
Abate, Nora Irene 320

RELATO DE UM CASO CLÍNICO PSICOPEDAGÓGICO NA INTERFACE ENTRE DUAS TEORIAS
Andion, María Teresa 321

ORIENTACIÓN EN UN POSGRADO VIRTUAL
Batlle, Silvia; Kligman, Cecilia Martha; Sarmiento, Gladys; Mantegazza, Susana 322

CONDICIONES PSICOEDUCATIVAS Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE. VALOR DE LA TRAYECTORIA REAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA
Beltrán, Mariana; Chávez, María 323

DEBERES ESCOLARES: UNA PERSPECTIVA DIFERENTE
Boncore, Camila 324

CREENCIAS DE AUTOEFICACIA COMPUTACIONAL EN DOCENTES DE SECUNDARIA DE MONTEVIDEO
Bondoni, Celina 325

ANÁLISIS TEÓRICO-CLÍNICO DE LA DINÁMICA INTERSUBJETIVA DE UN NIÑO CON RESTRICCIONES EN LA SIMBOLIZACIÓN Y SU CORRELACION CON LAS TRANSMISIONES PARENTALES
Bonfill, Julia; Casaburi, Liliana María; Contrafatti, Liliana 327

PSICOFÁRMACOS Y NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN
Brunno, Silvina; Muraca, Francisco; Mases, Mariela; Audisio, Eduardo 328

UN PROCESO DEMOCRÁTICO: LA EDUCACIÓN EN SUECIA
Cabra, Martina 329

CARACTERIZAÇO DE ALUNOS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA CIDADE DO KUITO\BIÉ EM ANGOLA E EXPECTATIVAS DA FORMAÇÃO
Cangoi, Rosalina Mone 331

MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DE UN ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES METACOGNITIVAS
Cartoceti, Romina Verónica 332

DRAMATIC GAMES AND LEARNING: AN ACADEMIC RESOURCE
Carvalho, Wilma; Oñativia, Ana Cecilia 333

LA PRAXIS PSICOLÓGICA DESDE EL GABINETE PSICOPEDAGÓGICO DE LA ESCUELA EN TIEMPOS DE DERECHOS
Degiorgi, Gabriela Maricel; Ferreyra, Yanina 334

LOS PROCESOS DE DUELO EN LA ADOLESCENCIA Y SU RELACIÓN CON LA ELECCIÓN VOCACIONAL- OCUPACIONAL
Díaz Juszkiewicz, Natalia Soledad 335

EL OFICIO DE DOCENTE EN EL SIGLO XXI
Di Donato, Noemí 337

TIEMPOS DE APRENDIZAJES Y TIEMPOS INSTITUCIONALES, TENSIONES RECURRENTES EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: SU INFLUENCIA EN LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE
Fernández, María Noel; Iglesias, Alicia Isabel 338

NUEVOS DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN: ANDAMIANDO PRÁCTICAS, SABERES Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN
Fernandez Tobal, Claudia; Greco, Maria Beatriz; Villegas, Ana Maria 339

EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y FORMACIÓN PROFESIONAL: RESPONSABILIDAD ÉTICA ASUMIDA FRENTE AL OTRO
Ferreyra, Yanina; Fornasari, Mónica 340

EL EXPERIMENTO DE LA GOLOSINA DE MISCHEL A LA LUZ DE LAS TEORÍAS PSICOANALÍTICA Y NEO-CONDUCTISTA, Y SUS POSIBLES APORTES AL DESEMPEÑO ESCOLAR Y SOCIAL
Germano, Guadalupe 342

RECURSOS PSICOEMOCIONALES Y OPERATIVOS OBTENIDOS EN LA FORMACIÓN, COMO DESARROLLADOS DE MODO AUTÓNOMO POR ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA PARA ENFRENTAR PROBLEMAS CONDUCTUALES EN SUS ESTUDIANTES
Godoy Bello, María Pía 344

AUTORIDAD PEDAGÓGICA Y CONVIVENCIA ESCOLAR: DESAFÍOS EN ESPACIOS DE CAPACITACIÓN DOCENTE
Gonzalez, Ana Carolina; Reynaga, Diego Andrés; Garrocho, Maria Florencia 346

ALGUNOS RESULTADOS PRELIMINARES SOBRE LA CATEGORIZACIÓN DE INTERVENCIONES DOCENTES EN CONFLICTOS MORALES ESPONTÁNEOS EN SITUACIÓN ÁULICA
Jáuregui, Matilde 347

IDENTIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE DISTINTAS MODALIDADES DE CYBERBULLYING. UN ESTUDIO EN DOCENTES DE BUENOS AIRES
Lanzillotti, Alejandra Inés 349

EL TRABAJO DE LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS DE ORIENTACIÓN EN LA ESCUELA
Levaggi, Gabriela 350

DIRECTRICES PARA LA PROGRAMACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN EN EL AULA CONSIDERANDO LAS NECESIDADES Y LA POSICIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE TANTO COMO LAS CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO Y SUS NECESIDADES
Lipperman-atar, Marcela 351

INVESTIGACIÓN: FACTORES AFECTIVO-EMOCIONALES INCIDENTES EN EL REZAGO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CARRERA DE DOCTOR EN ODONTOLOGÍA DE LA UDELAR
López, Nancy 353

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE INSCRIPCIÓN DE SUBJETIVIDAD
López, Gilda Liliana 356

IMPLANTACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO EM RESIDENCIA, EM EL MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BA- BRASIL
Machado, Patricia Mara Dos Santos 357

COORDINAR UN GRUPO DE FORMACIÓN DOCENTE. LA DIFÍCIL TAREA DE NO LLENAR UN VACÍO
Manrique, María Soledad 358

LA INCIDENCIA DEL ROL DEL ESTADO Y LA EVALUACIÓN EN LA ESTRUCTURACIÓN DEL LAZO SOCIAL EN RELACIÓN AL FRACASO ESCOLAR EN EL PRIMER AÑO DE ESCUELA MEDIA
Méndez, Marcela; Domke, Daiana 359

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
Motta, Maria Do Carmo 361

LA ENSEÑANZA DE APRENDIZAJE POR PROYECTOS Y LA MEDIACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y PROFESORES
Nogueira Dos Santos, Jane 362

VÍCTIMA Y AGRESORES: SU RELACIÓN CON LOS PROBLEMAS EMOCIONALES Y EL AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES
Resett, Santiago 364

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTO ESCRITURA DESDE UNA MIRADA PSICOPEDAGÓGICA
Saadi, Viviana Cecilia Patricia; Astorga, Mabel Elisa; González, María Eugenia 366

LAS UNIVERSIDADES PARA LOS ADULTOS MAYORES, UNA HERRAMIENTA PARA LA INCLUSION Y LA PARTICIPACION
Schupack, Silvia 367

NO TENGO GANAS DE NADA TALLER DE JUEGOS DRAMÁTICOS Y PSICODRAMA
Selles, Sandra 368

GRUPO DE REFLEXIÓN CON PADRES: UN ESPACIO DE REELABORACIÓN DE ASPECTOS LIBIDINALES DEL VÍNCULO CON SUS HIJOS
Stigliano, Daniela 369

CONCEPCIONES PREVIAS SOBRE EL SISTEMA NERVIOSO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
Terradez, Marina; Scaglia, Romina 370

PROGRAMAS ARTÍSTICOS EN LAS ESCUELAS: SENTIDOS EN TENSIÓN
Valenzuela, Viviana; Aisenson, Gabriela 371

RESULTADOS PRELIMINARES DE UN ESTUDIO SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN URUGUAY
Viera, Andrea; Zeballos, Yliana; Villaverde, Martín; Falero, Beatriz 373

CONCEPCIONES DE INFANCIA CON DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN DE LAVALLEJA-URUGUAY
Zeballos, Yliana 374

TRABAJOS LIBRES

EN BÚSQUEDA DE NUEVOS MODOS DE TRAMITACIÓN DEL CONFLICTO. ADOLESCENCIA Y ESCUELA

Adinolfi Greco, Sofía
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
El siguiente trabajo forma parte del proceso investigativo llevado a cabo por la autora en el marco de la Maestría de Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El principal interrogante al cual responde dicho artículo versa en ¿cuáles son las modalidades predominantes de elaboración de sentidos sobre sus experiencias de adolescentes en la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires que participan de Consejos de Aula? La hipótesis planteada vincula las modalidades de elaboración de sentidos con las vicisitudes de la tramitación del afecto. El marco teórico del artículo recorre conceptos de André Green, Piera Aulagnier, entre otros autores del Psicoanálisis, con la intención de problematizar dicho planteo e intentar aproximar algunas respuestas.

Palabras clave
Conflicto, Afecto, Adolescencia, Escuela

ABSTRACT
SEARCHING FOR NEW METHODS TO HANDLE CONFLICT. ADOLESCENCE AND SCHOOL
The following work is part of the investigative process conducted by the author within the context of the Master in Interdisciplinary Studies of Subjectivity at the University of Buenos Aires. The main question this article tries to answer is which are the predominant modes of sense making adolescents present -out of their adolescent experiences- while participating in Classroom Counsils in the Middle School of the City of Buenos Aires. The hypothesis links the modalities of sense making along with the vicissitudes of affection processing. The article´s framework covers theoretical concepts of André Green, Piera Aulagnier -among other psychoanalysis authors- with the intention of problematizing this pose and trying to bring some answers.

Key words
Conflict, Affected, Adolescent, School

Introducción
El siguiente trabajo forma parte del proceso investigativo llevado a cabo por la autora en el marco de la Maestría de Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El principal interrogante al cual intenta responder dicho artículo versa en ¿cuáles son las modalidades predominantes de elaboración de sentidos sobre sus experiencias de adolescentes en la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires que participan de Consejos de Aula? Es posible pensar una hipótesis que vincula las modalidades de elaboración de sentidos con las vicisitudes de la tramitación del afecto. Se recorrerá para ello algunos conceptos de André Green, Piera Aulagnier, entre otros, con la intención de problematizar dicho planteo e intentar aproximar algunas respuestas.

Modos de elaboración de las conflictivas psíquicas
Entre angustia adolescente,descarga y desborde afectivo
Al interior de la Escuela secundaria contemporánea conviven distintas modalidades de tramitación de las situaciones conflictivas por parte de los adolescentes que allí habitan. Jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-económica que asisten a las escuelas aquejados por problemáticas diversas: en sus casas, con sus compañeros/as, con otros adultos significativos o con ellos/as mismos/as.
Es de mi interés analizar cómo son los modos de elaboración de conflictos como eje de mediación para interpretar las modalidades de elaboración de sentidos de sus propias experiencias. Para cercar un poco más la temática a trabajar nos importará el material brindado por aquellos/as adolescentes que forman parte del dispositivo llamado Consejo de Aula.
El Consejo de Aula es una instancia participativa y esencialmente preventiva que permite el tratamiento de distintas situaciones de convivencia grupal. Está integrado por distintos representantes de un curso: el preceptor, el profesor tutor, dos alumnos-delegados, elegidos democráticamente entre sus pares y en caso de que así lo quisieran, la psicóloga del establecimiento. El objetivo de dicho dispositivo es abrir e institucionalizar un espacio de interacción y reflexión entre los distintos actores que conforman el escenario del aula para tratar situaciones de convivencia que impactan en la vida grupal. Además de facilitar un clima de trabajo armónico, la participación democrática y encontrar alternativas que intenten transformar la resolución de situaciones problemáticas en actos educativos.
En este marco, resulta de importancia resaltar que las modalidades de elaboración de sentidos a indagar son un trabajo de interpretación -en términos de Piera Aulagnier- que realiza el yo para metabolizar el afecto. La autora propone un modelo de aparato psíquico que privilegia el análisis de sus tareas específicas, como así lo es: la actividad de representación. Concibe a la misma como un trabajo de metabolización en el cual se transforma en homogéneo un material heterogéneo. Es decir, la meta estará relacionada con *"… metabolizar un elemento de naturaleza heterogénea convirtiéndolo*

en un elemento homogéneo a la estructura de cada sistema." (Aulagnier, 1977, p.24)

Retomando la pregunta directriz del trabajo breve narraremos ciertas viñetas que reflejan algunas de las modalidades con las que los adolescentes concurren a la instancia del Consejo de Aula, con la intencionalidad de reflexionar luego sobre posibles transformaciones en la tramitación del conflicto… y/o del afecto.

Bárbara, alumna de tercer año, se siente angustiada, no aguanta más, quiere cambiarse de curso. Expresa a la profesora-tutora su profundo deseo por irse a otra división. Se siente incómoda allí, no se lleva bien con sus compañeros, se encuentra sola y eso le produce angustia.

Lautaro y Ailén, junto a su tutora relatan que en el primero tercera en el que están la situación les resulta insostenible. Algunos/as de sus compañeros/as, entre los que se incluyen, maltratan a Agustín, un chico tímido y callado del curso; además, se genera un clima que describen como *"descontrolado"* y esto los perjudica en su relación con los docentes.

Maximiliano y Lucila, de otro primer año, viven insultándose, maltratándose, y pegándose. Ella le dice "peruano", "verdulero", entre otras cosas y él le devuelve "frentuda", "histérica". Las delegadas de este curso relatan no saber qué hacer. Dicen: *"pone una cámara en el curso y vas a ver lo insoportable que es"; "me voy después de todo el día con un dolor de cabeza…".*

Viñetas que reflejan malestares singulares y colectivos. Escenas que obligan a los adultos de la institución escuela a pensar cómo acompañar en este proceso a dichos adolescentes al interior del espacio escolar.

Relación entre pulsión - objeto - representación para pensar la cuestión de la subjetividad

André Green resalta la heterogeneidad y complejidad [1] del aparato psíquico en constitución. Éste se compone a partir de una matriz que articula lo intrapsíquico con lo intersubjetivo y que pondera la dimensión del conflicto como inherente al psiquismo.

Dicho autor avanza reconociendo la co-determinación entre lo pulsional y lo histórico-social; teniendo en cuenta el carácter irreductible, pero a la vez, inseparable de lo psíquico y de lo social. En este sentido Green expresa *"…propusimos que la célula fundamental de la teoría la constituya el par pulsión-objeto."* (Green, 2005, p.161)

Una zona intermedia posible de delimitar en la cual encontrar mediaciones conceptuales para abordar problemas podría ser en torno a la cuestión de la representación. Los tipos y modos del proceso representativo.

Si tuviéramos que mencionar cuál es el átomo primordial del psiquismo, diríamos que es como hemos mencionado el par pulsión-objeto. *"La claridad aportada en relación con el polo del objeto-cuyo carácter imprescindible ya subrayé- no hace otra cosa que volver a enviar, aún más francamente al polo pulsional."* (Green, 1996, p.24), la pulsión y el objeto poseen una relación complementaria, dependen mutuamente y se relacionan. Y el papel del objeto no es de ningún modo superfluo, de hecho, nos exige a cambiar la concepción de causalidad y a entenderla como el efecto de una relación. De este modo, pensamos a la relación entre la pulsión y el objeto de modo paradojal y compleja -en términos de Morin-, en la cual para que se produzca el movimiento proyectivo tiene que darse algo de la ausencia del objeto: *"…el objeto es el revelador de la pulsión. Si no fuese porque el objeto puede faltar, nada sabríamos de la pulsión."* (Green, 1996, p.38); y por otro lado, ese movimiento es al mismo tiempo el que crea al objeto. *"La función objetalizante cuya existencia yo postulo, consiste (…) no solo en ligarse a objetos sino también en crearlos. En crearlos, hallándolos; en hallarlos porque ya estaban ahí."* (Green, 1996, p.38) Así comprobamos que los objetos no son datos de inicio, sino que se trata de todo un trabajo psíquico aquel que construye representación.

Es decir: algo de la ausencia del objeto revela a la pulsión, y la pulsión no solo se liga a objetos sino que los crea. Las pulsiones entonces son creadoras y/o destructoras de objetos.

En esta relación es posible incluir a la representación ya que la pulsión, como dijimos, empuja, los objetos responden (por acción u omisión), y diversos procesos psíquicos se ponen en juego en tanto que mundo interno cuya función es ligar y crear sentido. Se produce así un trabajo sobre las representaciones que se lo podría pensar como el tercer término de la estructura encuadrante [2]. Las representaciones no existen desde el inicio, sino que son una adquisición del aparato psíquico.

Por tanto, para que el psiquismo -cuya función básica es representar- pueda crear sentido para sí, y elaborar experiencia, se hacen necesarios una serie de trabajos psíquicos que no están dados desde el momento primero y que constituyen una zona de intenso trabajo.

"El rodeo (por el objeto) vale sin duda el viaje, pero nunca será más que un rodeo. Retorno al sujeto, pues, pero a un sujeto de la pulsión" (Green, 1996, p.24)

Es de esta forma que el autor concibe al sujeto, no ya como una entidad fija y estable, sino como la resultante precaria y cambiante del diálogo que mantiene con la pulsión. Con una raíz de meta pulsional que ha de pulsar, con ciertos objetos que ha de conquistar, el sujeto se constituye en la puesta en relación entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo, donde el polo de lo pulsional y el polo de lo objetal se ponen en tensión en el trabajo de la representación.

Para concluir el presente apartado, plantearemos sintéticamente que para Green la concepción de sujeto es en cierta medida sinónima de aparato psíquico, ya que, se trata de la sumatoria de los efectos mutuos de las instancias que lo componen -en términos de una metapsicología ampliada-. El yo es la instancia que se encuentra más inmediatamente en relación con el objeto, pero es tan solo una parte del aparato psíquico.

El Consejo de Aula un espacio de tramitación vía la palabra.

Green plantea, siguiendo con sus elaboraciones, que es a partir de la teoría del conflicto que se posibilita la complejización de la vida psíquica. Pero, ¿a qué llamamos conflicto? Freud hace referencia a conflictos en dos líneas: por un lado, entre la pulsión y el yo; y por otro, entre pulsiones opuestas (inevitables con el dualismo pulsional). Se trata, pues, de una dimensión conflictiva fundamental en la cual se hace posible asegurar el dinamismo de la vida psíquica por oposición de fuerzas. (Green, 1996)

Siguiendo esta perspectiva, sostengo como hipótesis que es a partir de la tramitación y/o elaboración de los conflictos al interior del Consejo de Aula que pueden crearse nuevos sentidos sobre la propia experiencia.

Una tramitación que vía la palabra podría llegar a conmover la dinámica intrapsíquica-intersubjetiva que se venía dando hasta entonces. Transformando, quizás, aquello que generaba un malestar subjetivo en la forma de angustia, descarga o desborde.

El lugar del adulto como función encuadrante para la generación de condiciones de simbolización.

Al mismo tiempo, es necesario agregar que esto se encuentra posibilitado por la presencia de ciertos adultos que intentan con sus intervenciones en el Consejo de Aula promover alternativas de

complejización simbólica y de dinamismo en la circulación del afecto, allí, donde las conflictivas comprometen las oportunidades de incorporación de soluciones novedosas para las situaciones problemáticas acontecidas. Es decir, los adultos, en el mejor de los casos, ofertan oportunidades de complejización psíquica, en el intento de promover la permeabilización de las barreras intrapsíquicas (Green, 2000) a través de nuevos modos de relación intersubjetiva con los pares y con los mismos adultos. Es de este modo, que en los casos de ciertos adolescentes que tienden a la descarga directa (golpeándose entre ellos por ejemplo), se favorecen los espacios de verbalización del malestar con otros/as al interior del Consejo de Aula y siempre mediados por la presencia de los delegados-alumnos y de adultos significativos como: el tutor, el preceptor, la psicóloga. En este sentido, el ensayo estará puesto en postergar la descarga y la satisfacción inmediata, y en promover una tramitación sustitutiva vía la palabra.

La dinámica de presencia y ausencia del adulto a cargo - en este caso para pensar lo que ocurre en el dispositivo planteado - será retomada por André Green cuando propone el concepto de estructura encuadrante. Se trata pues de *"una matriz potencial que contiene los límites internos que hacen tolerable la excitación y soportable la demora de satisfacción, porque crea un campo psíquico delimitado de un vacío virtual, que favorece el desplazamiento y la sustitución. Esta función sostiene los límites tolerables para el psiquismo de la tensión entre deseo y satisfacción e inaugura la construcción de una expectativa anticipada de satisfacción que sostiene el investimiento de la función objetalizante"* (Álvarez, 2007, pág. 43). Es decir, se trata de la estructuración de un espacio intrapsíquico fundacional que solo puede ser posible gracias a la participación de un otro (del objeto externo, del adulto a cargo); y que posibilitará la demora de satisfacción inmediata y la búsqueda de placeres sustitutivos.

La estructura encuadrante se torna un concepto con potencia para mi indagación respecto de lo acontecido en el Consejo de Aula, pues permite pesquisar la interdependencia entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo entre adultos y adolescentes. Dependerá también de las oportunidades erógenas y simbólicas que estos nuevos adultos (distintos de los adultos primarios) oferten para la significación de las problemáticas y los modos de resolución de las mismas -ya que como toda reedición- estas nuevas situaciones relacionales permiten llevar a cabo modificaciones y/o resignificaciones de los modos arcaicos de interpretar la experiencia.

El Consejo de Aula, como espacio en el cual se articula lo intrapsíquico y lo intersubjetivo, intenta promover en los adolescentes procesos de elaboración de sentidos de su experiencia distintos a los anteriormente utilizados. Es mediando a través de la tramitación del conflicto, y con la intencionalidad de alcanzar ciertos procesos de autonomía en ellos/as que es posible producir novedosas resoluciones a las situaciones que resultan problemáticas.

Reflexiones finales: la tramitación del afecto, otros modos posibles de habitar la escuela y de habitar(se)

Con el propósito de dejar algunas líneas abiertas para continuar reflexionando… y retomando a la hipótesis inicial: *el reconocimiento, la interpretación y la elaboración de conflictivas al interior del Consejo de Aula promueven el enriquecimiento simbólico de los sujetos. Estos procesos son singulares pero requieren de un dispositivo institucional diseñado para promover y contener límites que hagan tolerable los obstáculos y generen expectativas satisfactorias de transformación*; pienso que se hace necesario que los adultos que acompañan a los adolescentes en este proceso puedan ubicarse en una posición de oferta desde una relación de confianza (en términos de Cornú), de sostén, y que posibiliten cierta complejización psíquica; pero también que limiten y prohíban, sirviendo de protección y cuidado para los jóvenes. Siguiendo esta idea quedará pendiente seguir pensando en la importancia del lugar del adulto en este tipo de prácticas educativas como unas habilitantes de procesos imaginativos, reflexivos.

Teniendo en cuenta aquello, consideramos que algo de la complejización simbólica y del dinamismo en la circulación del afecto empieza a ponerse en juego al interior del Consejo de Aula para que otro escenario posible pueda configurarse.

Un escenario en el cual Bárbara, tras escuchar en el Consejo de Aula de tercero primera que también otros/as de sus compañeros/as se sientes incómodos, habiendo sido escuchada por su tutora, sus compañeros/as, y la psicóloga en distintas oportunidades, y dándole un tiempo de pausa para que pueda pensar y decidir qué es lo mejor para ella, decide quedarse y apostar a continuar en su curso. Se retira diciendo *"me sirvió esto".*

Un escenario en el cual Lautaro y Ailén, tras participar del primer Consejo de Aula de su curso, y habiendo oído a su tutora que apelaba a la responsabilidad que tenían por haber sido elegidos como delegados alumnos del curso, sin planearlo, se dividen tareas, y mientras uno conversa con Agustín, el chico tímido del curso, contándole qué van a hacer y tranquilizándolo, el otro, trata de calmar a los compañeros que más lo estaban molestando.

Un escenario en el cual se les da a Maximiliano y a Lucila oportunidades de encuentro en distintos Consejos de Aula, para que dialoguen, y que se puedan decir frente a frente aquello que piensan. Al no alcanzar aparentes transformaciones, ellos continúan gritándose, y sin posibilidad de escucharse. Paralelamente, sin premeditación alguna y a pedido de las delegadas alumnas del curso, intervienen alumnos de quinto año de la misma escuela que se proponen a ayudar a este primer año yendo a hablar al aula y haciendo circular la palabra. Contando experiencias de cuando ellos estaban en primer año.

Es de esta manera: instituyendo a los adolescentes como sujetos con potencialidades y posibilidades, confiando -desde una lógica de la esperanza- en palabras de Green en que pueden; que ellos pueden. Aprender, disfrutar de hacerlo y convertirse en sujetos autónomos que resuelvan con imaginación los conflictos propios de la elaboración de un proyecto.

NOTAS

[1] La complejidad pensada desde el Paradigma de la Complejidad de Edgar Morin en el cual no es posible escaparle a la incertidumbre. La aceptación de la complejidad, es la aceptación de la contradicción. La convivencia de una multiplicidad de factores intervinientes en determinado objeto, el reconocimiento de conflicto, la contradicción y la incertidumbre.

Green discute con la idea de antagonismo, y piensa en una relación de tipo compleja entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo, entre el objeto y la pulsión.

[2] Especificaremos en el próximo apartado el concepto de estructura encuadrante de André Green.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, P. (2007) "Análisis de la producción discursiva en niños con problemas de simbolización." Tesis doctoral por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Aulagnier, P. (1977) La violencia de la interpretación. Amorrortu, Buenos Aires.

Cornú, L. (1999) ''La confianza en las relaciones pedagógicas." en Frigerio, G., Poggi, M., Korinfeld, D., (comp.) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires: CEM- Novedades Educativas.

Green, A. (2005) Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconciente. Amorrortu, Buenos Aires.

Green, A. (1996) La metapsicología revisitada. Eudeba, Buenos Aires.

Green, A. (2000) "Una teoría general de la representación." En FINE, ALAIN Y SCHAEFFER, JAQUELINE. Interrogaciones Psicosomáticas. Amorrortu, Buenos Aires.

Morin, E. (2000) "El paradigma de la complejidad." Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona.

EL LUGAR DEL OTRO EN LA TRAMA INTERSUBJETIVA. REFLEXIONES DESDE LA CLÍNICA Y LA EDUCACIÓN

Adinolfi Greco, Sofía; Milano, María Eugenia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
El artículo se inscribe en el marco de los procesos de investigación llevados a cabo para las tesis de maestría y doctorado de las autoras. Por un lado, una indagación en torno a los "Procesos de transformación subjetiva en prácticas educativas específicas con adolescentes en situación de vulnerabilidad social" ; por el otro, una indagación de "La escritura en la clínica psicopedagógica con niños: procesos psíquicos comprometidos". El objetivo principal que persigue el presente trabajo es reflexionar en torno al lugar del otro en la trama intersubjetiva en el trabajo clínico y educativo pensando posibles entrecruzamientos. Ambas investigaciones comparten el marco teórico del Psicoanálisis Contemporáneo y el enfoque epistemológico de la complejidad.

Palabras clave
Intersubjetividad, Clínica, Educación, Niños/as y Adolescentes

ABSTRACT
THE PLACE OF THE OTHER IN THE INTERSUBJECTIVE WEFT. REFLECTIONS FROM CLINIC AND EDUCATION
This article signs up under the research processes conducted for the authors´ Master and PhD thesis. On the one hand, an inquiry around the "Subjective transformation processes in educational practices with socially vulnerable adolescents". On the other hand, an inquiry about "Writing in psychopedagogical clinic with children: psychic processes involved". The principal aim of this work is to reflect about the place of others in the intersubjective weft in clinic and education, thinking about possible crosslinks. Both research share Contemporary Psychoanalysis as a theoretical framework, and the complexity epistemologic approach.

Key words
Intersubjectivity, Clinic, Education, Children and adolescents

Introducción

El presente artículo se inscribe en el marco de los procesos de investigación llevados a cabo para las tesis de maestría y doctorado de las autoras. Por un lado, una indagación en torno a los "Procesos de transformación subjetiva en prácticas educativas específicas con adolescentes en situación de vulnerabilidad social" tesis de Maestría en curso en la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad. Esta investigación llevada a cabo por la Lic. Sofía Adinolfi Greco está siendo financiada por una Beca de Maestría de UBACyT. Por el otro, la Lic. María Eugenia Milano investiga sobre "La escritura en la clínica psicopedagógica con niños: procesos psíquicos comprometidos" tesis de Doctorado en curso en la Facultad de Psicología (Universidad de Buenos Aires), que fue financiada por una Beca Doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. En ambas investigaciones es posible plantear la relevancia de la trama intersubjetiva en los procesos que son objeto de análisis, es por este motivo que el presente artículo intentará problematizar el lugar del otro desde una mirada interdisciplinaria. Si bien se perciben ciertas diferencias claras entre ambas indagaciones: la franja etaria de la muestra, el ámbito de inserción y el recorte de objeto de la investigación; también se pueden entrever ciertos acercamientos relacionados con los intensos procesos de complejización psíquica que pueden promover los intercambios entre niños/as y adolescentes con otros adultos y entre pares.

Es por eso que la pregunta que guía el presente trabajo y que a lo largo del mismo ensaya posibles respuestas es ¿cómo influye la trama intersubjetiva en los procesos de tratamiento clínico y en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela? Una pregunta que no se propone respuestas descriptivas, sino un análisis acerca de los modos en que los otros pueden potenciar o restringir el desarrollo de los niños/as y adolescentes.

De este modo, trataremos de aproximar desde distintas áreas disciplinarias contestaciones a la inquietud planteada, con la creencia de que los aportes de diversas disciplinas nos ayudarán a reflexionar en torno al lugar del otro en la trama intersubjetiva: el otro en tanto que otro-adulto en su figura de terapeuta o adulto dentro de la comunidad educativa, y el otro en tanto que par.

Marco teórico y epistemológico común

Tomaremos como marco teórico común la perspectiva del Psicoanálisis Contemporáneo que constituye una lectura pluralista de Freud, una apropiación crítica y creativa de los principales aportes post-freudianos y una clínica en la que predominan los cuadros no-neuróticos. En el intento de superar el excesivo énfasis intrapsíquico de la primera época freudiana, y del enfoque meramente intersubjetivo de la transferencia y contratransferencia de la época post-freudiana, se hizo necesario un nuevo enfoque. Es así que el Psicoanálisis Contemporáneo concibe al sujeto psíquico como un proceso heterogéneo de representación que simboliza las relaciones: en y entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo. Este marco teórico resulta de gran ayuda en el análisis que se propone el presente escrito, pues permitirá visualizar el interjuego entre ambas dinámicas: intrapsíquica e intersubjetiva. Dicho interjuego remite a los orígenes del psiquismo. Los autores del Psicoanálisis Contemporáneo (André Green, Piera Aulagnier, Donald Winnicott, entre otros) sostienen la constitución exógena del aparato psíquico. Es decir, la necesidad de que exista un otro adulto que asista al cachorro humano en su nutrición y cuidado. En estos cuidados, además de asegurar la supervivencia el adulto hace ingresar al niño/a a la erogeneización, a la lógica del deseo. No existiría vivencia intrapsíquica de un sujeto en constitución si no fuera por la asistencia de un otro adulto. Es decir que si no fuera por la vivencia intersubjetiva con otros significativos, no existiría posibilidad de psiquismo alguno. Las características intrapsíquicas del niño/a estarán estrechamente ligadas a los modos de relación entablados con los adultos a cargo de esos primeros momentos. Estos encuentros generan una

oferta simbólica y erógena del adulto hacia el niño/a que incidirá en sus posibilidades de tolerar la frustración, en sus modos de relacionarse con los otros, en las características de su narcisismo, en su deseo por la incorporación de novedades, en fin… en su modo de dar sentido a su experiencia. Es necesario aclarar que esta relación entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo no se trata de una causalidad lineal, sino más bien mantienen una relación de tipo recursiva. Encuentros insatisfactorios con los adultos en los orígenes pueden generar en los/as niños/as cuadros muy diversos en cada uno/a. Pues lo que está en juego no son las experiencias en sí, sino más bien el modo de significarlas.

Por otra parte, el enfoque epistemológico del cual partimos presenta un modo de pensamiento e investigación que se sustenta en el paradigma de la complejidad propuesto por Edgar Morin (2000). Esta perspectiva epistemológica permite sostener la contradicción evitando las posturas reduccionistas y las intenciones de lograr la completud, lo cual permite reflexionar sobre el modo en que se estructura el psiquismo de los niños/as y las maneras en que se fundan los aprendizajes.

El espacio transicional en Winnicott y la terceridad en Green: lugar del "entre" psicoanalítico

Se vuelve necesario trabajar ciertos conceptos psicoanalíticos que intentan ubicarse en el tercer lugar de una articulación, en un "entre" como modo de pensar la constitución de la subjetividad. Concepción de "entre" que tomaremos prestada de la filosofía nietzscheana en donde en "el cruce de fuerzas" es posible concebir aquello que llamamos subjetividad. Una multiplicidad de fuerzas que solo alcanzará la ficción de unidad para deconstruirla en la disgregación de las unidades generadas. Se trataría de categorías para organizar aquello que cambia; de un "yo" como ficción reguladora, como "cruce de fuerzas". La noción de "entre" que supone la desapropiación de sí, no presume una "interioridad" que se relaciona con una "exterioridad" sino más bien un entrecruzamiento de potencias que se encuentran en constante transformación. La idea de concepción de la subjetividad en tanto que "entre" mantiene la tensión entre lo uno y lo múltiple, entre lo mismo y lo diferente (Cragnolini, 2006).

En esta misma línea de pensamiento, Winnicott conceptualiza ciertas categorías novedosas que le permiten escapar del dilema planteado entre el objeto externo (Freud y A. Freud) y el objeto interno (M. Klein), y lo mueven a crear el espacio intermediario y los fenómenos transicionales como conceptos potentes para pensar lo intermediario. (Green, 2008) Winnicott propone un espacio transicional: espacio potencial donde garantizar la posibilidad de juego; y en donde se pueda hacer "como sí"; se trata de un espacio que no es el adentro ni afuera, que no es ni interior ni exterior y que genera procesos de creación (1971). Asimismo, Winnicott (1971) analiza los primeros momentos de constitución del psiquismo del infans en los encuentros con los adultos a cargo a través de su concepto de "madre suficientemente buena". Se trata de aquella que está presente, que sostiene la ilusión de que el/la niño/a puede autoabastecerse en sus necesidades. Pero al mismo tiempo, es la que también se ausenta y desilusiona, generando la necesidad de configurar la diferenciación yo - no yo.

Por su parte, André Green introducirá la noción de terceridad (Green, 2010); que supone un estatus, con procesos y legalidades bien particulares. No se trata de algo sustancializable, ni espiritualizable, tampoco recuperable del lado del cuerpo ni de la palabra. En este sentido, "la terceridad sería el estatus de lo que se denomina <<relación>>, término tercero con respecto a lo que éste pone en relación" (Green, 2010, p.266). Dicha instancia de terceridad no puede contentarse con ser situada como la propiedad de una persona (justamente por lo que señalamos anteriormente apelando a la filosofía nietzscheana), ni con ser cautiva de los dilemas de la presencia o la ausencia; tampoco con determinarse en función de la corporeidad o de la espiritualidad. Se trata en todo caso de un término tercero que Green a veces trabaja en calidad de procesos. En este sentido, los procesos terciarios son aquellos que ponen en relación a los procesos primarios (propios del psiquismo inconsciente) con los procesos secundarios (propios del psiquismo conciente) de modo tal que los primarios limitan la saturación de los secundarios y viceversa. Habría de esta manera un equilibrio inestable que da cuenta de los procesos terciarios, entre lo "incesantemente movedizo" y lo "definitivamente coagulado" (Green, 1996, p.187). Así, dichos procesos no designan una categoría especial de procesos localizables en la psique o en el discurso. No son elementos particulares designables como tales. Green planteará que merecen ser aislados en el plano conceptual como <<procesos de relación>>.

En esta misma línea de pensamiento, André Green piensa el encuadre como el tercer término de una relación. Desde esta perspectiva psicoanalítica, el encuadre presume un contrato que va a atribuir funciones asimétricas al analista y paciente, y que rige al mismo tiempo el funcionamiento mental de cada uno de los integrantes de la relación por limitaciones y exigencias. El encuadre, que se ubica por encima de ambos y que los engloba, funciona como el "tercero" necesario en toda relación para darle la movilidad que podrá llevar - en el mejor de los casos- a un proceso de simbolización más complejo. Se trataría pues de un espacio transicional potencial en términos winnicottianos creado en el "entre" que encuadra. Enunciador de reglas y al mismo tiempo siendo el resultado de las mismas.

El encuadre de esta manera fomenta el movimiento hacia la simbolización, ya que la contención-límite impuesta a la satisfacción pulsional obliga a tomar la vía sustitutiva de la elaboración. En este recorrido de sucesivas sustituciones sería posible arribar a la verbalización; la exigencia a verbalizar vectoriza el trabajo y es característico de la situación analítica.

Se podría pensar que el encuadre reedita la función encuadrante de los adultos a cargo del niño/a en los primeros momentos de constitución del psiquismo. La dinámica de presencia y ausencia del adulto a cargo se pone en juego en el concepto de estructura encuadrante propuesto por André Green. Se trata, pues, de: "…una matriz potencial que contiene los límites internos que hacen tolerable la excitación y soportable la demora de satisfacción, porque crea un campo psíquico delimitado de un vacío virtual, que favorece el desplazamiento y la sustitución. Esta función sostiene los límites tolerables para el psiquismo de la tensión entre deseo y satisfacción e inaugura la construcción de una expectativa anticipada de satisfacción que sostiene el investimiento de la función objetalizante" (Álavarez, 2007,p.43)

Es decir, de la estructuración de un espacio intrapsíquico fundacional que solo puede ser posible gracias a la participación de un otro (del objeto externo, del adulto a cargo); y que posibilitará la demora de satisfacción inmediata y la búsqueda de placeres sustitutivos.

Antes de reflexionar en torno a cuáles son los aportes que estas concepciones pueden acarrear en el trabajo institucional en las escuelas o en la clínica, nos permitimos decir que dicho modo de pensar/actuar/sentir/estar en el "entre" que encuadra, intenta alejarse de las oposiciones binarias: adentro/afuera, yo/noyo, conciente/inconciente, interior/exterior. Así, se plantea un modo de estar tensional en la incertidumbre y el equilibrio inestable. Oscilación que resulta posible ya que no se cree en la existencia de una seguridad y verdad última.

Trataremos a partir de este momento de poner a jugar y en juego las nociones trabajadas desde el Psicoanálisis Contemporáneo para pensar los procesos de transformación subjetiva en ciertas prácticas educativas por un lado; y los procesos psíquicos comprometidos en la escritura de niños en tratamiento psicopedagógico grupal.

"Entre"cruzamientos posibles para pensar el dispositivo del Consejo de Aula

La pregunta problema que guiará el proceso investigativo de tesis de maestría de una de las autoras y sobre la cual se intentarán aproximar algunas respuestas es: ¿cómo se producen transformaciones en los procesos de subjetivación en la adolescencia en prácticas educativas específicas? Es por eso que recorreremos una de las dimensiones de análisis que nos acercarán a la comprensión de dicho interrogante: el lugar del otro en el marco del Consejo de Aula como un dispositivo específico de las prácticas educativas contemporáneas.

El Consejo de Aula [1] es una instancia participativa y esencialmente preventiva que permite el tratamiento de distintas situaciones de convivencia grupal. Está integrado por distintos representantes de curso: el preceptor, el profesor tutor, dos alumnos-delegados, elegidos democráticamente entre sus pares y (en caso de que así lo quisieran) la psicóloga del establecimiento [2]. El objetivo de dicho dispositivo es abrir e institucionalizar un espacio de interacción y reflexión entre los distintos actores que conforman el escenario del aula para tratar situaciones de convivencia que impactan en la vida grupal. Además de facilitar un clima de trabajo armónico, la participación democrática y encontrar alternativas que intenten transformar la resolución de situaciones problemáticas en actos educativos. En este contexto es de interés preguntarnos ¿cuál es el lugar del otro en el marco del Consejo de Aula? y ¿a qué otro estamos haciendo referencia?

Entonces, tomando dicha pregunta ¿cómo se producen transformaciones en los procesos de subjetivación en la adolescencia en prácticas educativas específicas? Con la intención de trabajar sobre el lugar del otro como posible dimensión de análisis que abrirá las puertas a una comprensión de dichos procesos, plantearemos dos subdimensiones: el lugar del otro-adulto y el lugar del otro-par.

El lugar del otro-adulto como función encuadrante para la generación de condiciones de simbolización

El Consejo de Aula constituye un dispositivo que estará al servicio de estudiar los procesos de subjetivación y sus posibles transformaciones en la adolescencia. En ese sentido, partiremos de la hipótesis de que el Consejo de Aula es un espacio de tramitación vía la palabra.

André Green plantea que es a partir de la teoría del conflicto que se posibilita la complejización de la vida psíquica. Pero, ¿a qué llamamos conflicto? Si tomamos la postura freudiana reconoceremos que Freud hace referencia a conflictos en dos líneas: por un lado, entre la pulsión y el yo; y por otro, entre pulsiones opuestas (inevitables con el dualismo pulsional). Se trata, pues, de una dimensión conflictiva fundamental en la cual se hace posible asegurar el dinamismo de la vida psíquica por oposición de fuerzas (Green, 1996). Siguiendo esta perspectiva, se podría conjeturar que es a partir de la tramitación y/o elaboración de los conflictos al interior del Consejo de Aula que pueden crearse nuevos sentidos sobre la propia experiencia. Una tramitación que vía la palabra podría llegar a conmover la dinámica intrapsíquica-intersubjetiva existente. Transformando en algo transmisible aquello que generaba un malestar subjetivo en la forma de angustia, descarga o desborde.[3] Al mismo tiempo, es necesario agregar que esto se encuentra posibilitado por la presencia de ciertos adultos que intentan con sus intervenciones en el Consejo de Aula promover alternativas de complejización simbólica y de dinamismo en la circulación del afecto. Allí donde las conflictivas restringen las oportunidades de incorporación de soluciones novedosas para las situaciones problemáticas acontecidas. Es decir, los adultos (en el mejor de los casos) ofertan oportunidades de complejización psíquica, en el intento de promover la permeabilización de las barreras intrapsíquicas (Green, 2000) a través de nuevos modos de relación intersubjetiva con los pares y con los mismos adultos. De este modo, en los casos de ciertos adolescentes que tienden a la descarga directa (golpeándose entre ellos por ejemplo), se favorecen los espacios de verbalización del malestar con otros/as al interior del Consejo de Aula. Siempre mediados por la presencia de los delegados-alumnos y de adultos significativos como: el tutor, el preceptor, la psicóloga. En este sentido, el ensayo estará puesto en postergar la descarga y la satisfacción inmediata, y en promover una tramitación sustitutiva vía la palabra.

Aquí se podría retomar el concepto de estructura encuadrante como una noción potente para pensar lo respectivo al Consejo de Aula, pues permite pesquisar la interdependencia entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo entre adultos y adolescentes. Dependerá también de las oportunidades erógenas y simbólicas que estos nuevos adultos (distintos de los adultos primarios) oferten para la significación de las problemáticas y los modos de resolución de las mismas. Ya que como toda reedición, estas nuevas situaciones relacionales permiten llevar a cabo modificaciones y/o resignificaciones de los modos arcaicos de interpretar la experiencia.

El Consejo de Aula, como espacio en el cual se articula lo intrapsíquico y lo intersubjetivo, intenta promover en los adolescentes procesos de elaboración de sentidos de su experiencia distintos a los anteriormente producidos. Es mediando a través de la tramitación del conflicto, y con la intencionalidad de alcanzar ciertos procesos de autonomía en ellos/as que es posible producir novedosas resoluciones a las situaciones que resultan problemáticas.

En recapitulación, la función encuadrante del otro-adulto a cargo, abre la posibilidad de una vía elaborativa de las distintas situaciones vividas como problemáticas en la adolescencia. Este otro funciona (en el mejor de los casos) como condición de la reestructuración del psiquismo desde una lógica intersubjetiva y como un referente posibilitador de nuevos modos de relación singulares. Allí el objetivo principal tendrá que ver con que los jóvenes puedan sensibilizarse por la apertura a nuevos modos de resolución de conflicto.

La función encuadrante podrá de este modo fomentar la complejización de los procesos de simbolización en los/as alumnos/as. Ésta contención-límite impuesta a la satisfacción pulsional obliga a tomar la vía sustitutiva de la elaboración y en ese recorrido de sucesivas sustituciones podrá llevar a la verbalización en el marco del Consejo de Aula. De este modo, el otro-adulto permitiría un apuntalamiento en el cual el desafío será: generar el sostenimiento en la diferencia, dándole algún sentido a esa diferencia. Es decir, pudiendo promover condiciones psíquicas para la objetalizacion de sus propias conflictivas y el armado de novedosas posibilidades resolutivas, apuntalando a los jóvenes en momentos de conflicto y promoviendo con su habilitación nuevos posicionamientos subjetivos.

El lugar y las funciones del otro par-semejante

¿Cuál es el lugar del otro en tanto que par, u otro alumno? ¿Qué papel juegan esos otros/as en apariencia semejantes en el entramado subjetivo? ¿Cuáles son los efectos subjetivantes que promueven? Si es que generan alguno: ¿Cuáles son las condiciones psíquicas

para el encuentro con esos otros? ¿Qué ocurre en el entre-pares? ¿Cómo son dichas relaciones? ¿Cómo se produce la incorporación de la diferencia con el semejante? ¿Se produce necesariamente? Estos constituyen algunos interrogantes que nos permitirán pensar en el lugar y las funciones del otro en tanto que par.

El Consejo de Aula comprende un dispositivo escolar que encuentra a alumnos/as con alumnos/as o adolescentes con adolescentes. Los delegados-alumnos tienen la función de intentar mediar en las situaciones problemáticas acontecidas en cada curso: escuchando a los distintos integrantes del conflicto, tomando decisiones, tomando cursos de acción, pidiendo ayuda a otros/as, etc. Muchas son las resoluciones que se pueden inventar en el marco del Consejo.

En este sentido, resulta de importancia a los fines de la indagación, analizar diversas situaciones en las cuales estos alumnos mediadores (ya sean los delegados-alumnos de cada curso, o los alumnos de quinto año interviniendo en las problemáticas ocurridas en primer año) [4] promueven nuevas formas de resolución de conflictos que incluyan a la terceridad como posibilidad resolutiva. Es decir, la apertura a que novedosas resoluciones puedan aparecer, en las que se eviten los circuitos cortos directos sobre el cuerpo, o el pasaje a la acción sin mediatizaciones por la representación.

La adolescencia comprende un momento particular de la constitución subjetiva. Desde esta posición, resulta importante situar que las conflictivas adolescentes contemporáneas se encuentran relacionadas con la tendencia a la descarga y la exacerbación de los aspectos destructivos tramitados en la intersubjetividad (hacia los otros semejantes).

Una hipótesis de trabajo de la presente indagación es que muchas veces el estatus de terceridad en este proceso puede estar dado por el aquel otro-semejante colocado en el lugar de diferente. El semejante, en este sentido, se trataría de un otro, irreductiblemente otro. En esa irremediable alteridad en donde se percibe al yo del otro como exterior, se crea y emerge lo común, que es aquello que los liga diferenciándolos. Si retornamos a los planteos derridianos para pensar la problemática de la alteridad ahora enmarcada en los procesos acontecidos en dichas prácticas educativas, este otro funcionaría como una presencia-ausente del otro en mí al modo de la cripta [5]. En el sentido de una "contaminación" de la mismidad e imposibilidad de reducir la cuestión a una lógica identitaria e identificadora. Se trataría de una ruptura del sentido cerrado, y de una "presencia" de la otredad en la mismidad como opacidad que no puede ser nunca reducida a la propia mismidad. Esta incorporación paradojal del otro como extraño, extranjero, supone el secreto (de allí la idea de cripta y el resguardo del secreto) y supone el dejarse visitar por este otro-semejante pero al mismo tiempo extraño. (Cragnolini, 2007, p.104) Pensando desde esta perspectiva el lugar del otro en el Consejo de Aula, esos otros/as (delegados alumnos, adolescentes de quinto año) podrían funcionar (nuevamente, en el mejor de los casos) como el otro-par-semejante-alumno que desde un lugar de extranjería sostenga la diferencia, creando un lugar común que a la vez los ligue y los diferencie, y permitan que algo de la dinámica intersubjetiva pueda transformarse.

El lugar del otro en el tratamiento psicopedagógico grupal

Antes de ingresar al análisis específico de la temática propuesta en este caso en el ámbito terapéutico conviene hacer algunas aclaraciones acerca de las particularidades del dispositivo que se analizará.

En el Servicio de Asistencia de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología - UBA), los/as niños/as y adolescentes con problemas de aprendizaje concurren al tratamiento grupal con otros/as que poseen dificultades similares y sus mismas edades. Los niños son derivados de distintas escuelas públicas de Ciudad de Buenos Aires, y luego de un proceso psicodiagnóstico, se arman grupos reducidos que cuentan con dos terapeutas a cargo. El intento allí no es el de adecuar a los niños/as para que respondan bien a las demandas del dispositivo escolar; sino descubrir e indagar cuáles son los procesos psíquicos singulares que restringen la posibilidad de investir los objetos de conocimiento. La propuesta inicial en cada grupo de tratamiento consiste en la asociación libre, un intercambio verbal entre los participantes junto con las dos terapeutas a cargo. Luego se propone una consigna escritural, gráfica o lúdica (que puede ser grupal o pensada específicamente para cada paciente) y finalmente se propone compartir lo producido para que aquel que así lo desee lo pueda hacer.

Una vez especificada la naturaleza del dispositivo clínico que se analizará, podemos avanzar en el análisis de la investigación sobre los procesos psíquicos comprometidos en la escritura de niños en tratamiento psicopedagógico grupal. Esta investigación doctoral comprende un arduo trabajo de elaboración de dimensiones de análisis e indicadores clínicos. En esta oportunidad, se analizará una de las dimensiones propuestas que es la dinámica intersubjetiva en la escritura (llegue hasta aca) [6]. Se trata de la influencia de los/as otros/as en la producción del niño/a, específicamente en el encuadre clínico. Según Green, "lo característico que se produce en un intercambio psicoanalítico es la vuelta a sí mismo mediante el rodeo por el otro" (Green, 2010, p. 48). Es decir que es parte fundamental para la cura que haya un otro que escucha el discurso del paciente. Tanto más cuando el paciente es un/a niño/a, y más aún cuando el tratamiento es grupal. Esto genera redes transferenciales radiales (con las terapeutas) y transferencias laterales (entre los/as niños/as) (Kaes, 1995). Asimismo, estos procesos en el eje intersubjetivo implican cierta complejidad, pues "lo característico de la transferencia es que se trata de una doble transferencia en una sola operación, es decir, una transferencia sobre la palabra y una transferencia sobre el objeto" (Green, 2010, p. 53). Este autor analiza con mucha claridad que además de la transferencia sobre el objeto, que sería la relación intersubjetiva propiamente dicha con el analista, también se observa una transferencia sobre la palabra. Green quiere decir con esto que en el análisis se insta al paciente a verbalizar todo lo que sucede en el campo de lo intrapsíquico. De esto se trataba ya la regla fundamental propuesta por Freud: de pedirle al paciente que verbalice todo lo que se le ocurra, sin importar que le parezca impertinente, incoherente o impúdico. Es por eso que hay una fuerte transferencia sobre el valor de la traducción de los montos de afecto al discurso oral. Del mismo modo, en el tratamiento psicopedagógico de niños/as, se intentará que puedan decir, escribir o dibujar aquello que les sucede, contar cuando algo les molesta y hasta enojarse de manera verbal con sus compañeros/as. Esto apunta a evitar la descarga directa a través del golpe o el movimiento sin direccionalidad alguna, intentando que el lenguaje funcione cada vez más como vehículo de expresión de sus deseos y angustias. Será de gran utilidad analizar de qué modo el proceso de escritura de cada niño se imbrinca en las producciones de los/as otros/as, en sus reacciones ante la propia escritura, en el lugar (cuaderno, hojas sueltas, pizarrón) en el que escriben otros/as, en los destinatarios de las escrituras y aquellos que son los/as autorizados a leerlas. De esta manera, se estudiarán las actitudes de los/as niños/as frente a la consigna de escritura y luego frente a la posibilidad de relatar la producción. A fines de la indagación para la tesis de doctorado se decidió dividir la dimensión de la Dinámica Intersubjetiva en dos subdimensiones: producción y publicación.

La primera hace referencia a la producción escrita espontánea o surgida de la consigna grupal. Será útil observar el lugar en el que escribe como un modo de inducir los objetivos de su escritura (si es para comunicar, si es para descargar, si es para jugar, etc), así como la definición de los destinatarios de la misma. Por otra parte, la subdimensión de publicación apunta a observar qué actitud toma el/la niño/a ante su propio escrito y si permite que se comparta con los/as otros/as. El modo en que comparta y reciba las producciones de sus compañeros también será de utilidad para el análisis de los modos en que la dinámica intersubjetiva interviene en la producción escrita.
De este modo, se puede conjeturar que los modos de producción escrita pueden dar cuenta de los modos de interacción intersubjetiva y que se trata de dinámicas que se influyen mutuamente de manera recursiva.

El lugar del otro-adulto en la clínica: los/as terapeutas

Las intervenciones clínicas intentan generar oportunidades de complejización psíquica y facilitar la sublimación, entendida como plantea Castoriadis como una sustitución de objetos privados de placer por otros que valen socialmente. Esto requiere el investimiento de los objetos sociales de manera que provean satisfacción pulsional, y no como mera adaptación a lo que los adultos piden. Asimismo, requiere de un funcionamiento equilibrado de los procesos terciarios (Green, 1972), que permitirán transmitir de manera inteligible a otros algo de la propia experiencia.
En este sentido, los terapeutas no direccionan las preguntas ni completan las respuestas de los/as niños/as durante el tratamiento. Las consignas son propuestas que resultan modificables y ante todo se valora el modo en que ellos/as entienden o sienten su propia experiencia. Específicamente en la investigación sobre escritura en los/as niños/as llevada a cabo sobre las sesiones de tratamiento, las terapeutas no corrigen la ortografía ni tampoco instruyen sobre el modo de escribir mejor. Más bien se proponen consignas que apelen a la propia experiencia singular, generando a su vez la necesidad de que los otros comprendan aquello que está escrito. Es decir, desde una perspectiva metapsicológica se apela de manera regrediente a las representaciones de cosa; al sentido que las experiencias vividas tienen para cada niño/a; y al mismo tiempo se propone una reorganización progrediente de esas experiencias para que sean traducidas en representaciones de palabra, con la lógica del preconciente-conciente, fundamental para que sea transmisible para los/as otros/as.
Las terapeutas ofertan oportunidades de complejización psíquica, promoviendo la permeabilización de las barreras intrapsíquicas a través de nuevos modos de relación intersubjetiva con los pares y con los adultos. En los casos de niños/as que tienden a la descarga directa (golpeando a un compañero por ejemplo), se favorecen los espacios de verbalización, en un intento de postergar la descarga y la satisfacción inmediata. Esto a su vez protege a los pacientes delimitando lo permitido y lo prohibido en el encuadre, lo cual hace posible el trabajo, cuidando la integridad del propio paciente, de sus compañeros/as y de los adultos a cargo.

El lugar del otro-par en el tratamiento: los compañeros como el lugar del semejante y del diferente

La propuesta de la cátedra de Psicopedagogía Clínica para el tratamiento de niños/as con problemas de aprendizaje es un dispositivo grupal pues se considera que la grupalidad evoca posicionamientos en los/as niños/as que sólo acontecen al estar con otros/as. Los/as otros/as niños/as que también tienen problemas de aprendizaje y edades similares proveen oportunidades únicas de identificación: A ellos/as también les va mal en la escuela, tampoco les gusta estudiar, etc. Es a partir de esta identificación que algo del orden de la diferencia puede generarse. Es decir, los pares vividos como “semejantes” pueden significar de manera divergente las experiencias vividas con las dificultades escolares. Esto permite que el paciente pueda experimentar otros sentidos posibles para sus mismos problemas.
Por otro lado, en el dispositivo terapéutico los otros también funcionan como “diferentes”: tienen otras situaciones familiares, económicas, sociales, incluso son de nacionalidades y costumbres diferentes. Esto se pone de relieve porque permite que los/as niños/as descubran modalidades diferentes de subsistir en la escuela, problemáticas disímiles en el núcleo familiar e incluso puntos de vista diferentes ante oportunidades de placer: películas, videojuegos, salidas, etc.
Especialmente en los momentos de asociación libre del comienzo de sesión, los/as niños/as comparten muchas de estas experiencias con la escuela, o comentan situaciones familiares o de pasatiempos (como películas, videojuegos, etc). Así, se generan complicidades que acercan a determinados pacientes y los enfrentan a otros. Estas oportunidades de confrontar verbalmente, sin acceder al circuito corto de la descarga directa a través del golpe, permite que los/as niños/as experimenten nuevas modalidades de elaborar los conflictos. Estas nuevas resoluciones de conflicto implican la espera, el rodeo, pero son aceptados y valorados socialmente. Es decir, son modos sublimados de relación con el otro. Esto conlleva que los/las terapeutas en algunas oportunidades tengan que intervenir (hasta interponiéndose entre los pacientes con su propio cuerpo) para asegurar la posibilidad de confrontación con otros sin violencia, con la posibilidad de que puedan decirse lo que quieran, sosteniendo el valor de la palabra por sobre la acción directa con el cuerpo.

Palabras finales: El lugar del otro en la trama intersubjetiva como camino de elaboración

Luego de llevar a cabo un recorrido por dos procesos investigativos en la clínica y la educación, que se preocupan por los procesos subjetivos acaecidos en esas prácticas disímiles, creemos relevante señalar algunos entrecruzamientos. En ambas investigaciones, se puede observar que es a través del rodeo por los/as otros/as que algo del orden de la transformación puede ocurrir.
Los conflictos puestos en juego en el tratamiento grupal de niños/as por un lado, y en el Consejo de Aula con adolescentes por el otro, pueden ser tramitados y elaborados en la medida en que hayan otros (ubicados como otros-adultos u otros-pares) por los cuales llevar a cabo el rodeo necesario para volver sobre el sí mismo de manera transformadora. Es decir, estos otros resultan el medio para acceder a una complejización psíquica posible, un aprendizaje renovado o acceder al placer de tener espacios compartidos.
Respecto del lugar del otro-adulto consideramos que los modos relacionales con aquellos primeros adultos a cargo que hayan cumplido las funciones parentales pueden reeditarse en los subsiguientes adultos a cargo de los niños/as y adolescentes. Esto no implica que se repita la manera de relacionarse,sino que dependerá de las oportunidades erógenas y simbólicas que estos nuevos adultos oferten para la significación de las problemáticas y los modos de resolución de las mismas. Tanto en la clínica como en la educación, los adultos serán de gran ayuda siempre que estén un poco presentes y un poco ausentes, ilusionen y desilusionen, amen y limiten, confíen y prohíban. De este modo, el niño/a o adolescente puede confiar en sus posibilidades porque hay un adulto que lo habilita, lo avala y lo sostiene; pero al mismo tiempo las limitaciones que el adulto impri-

me permiten configurar las reglas del juego sin la necesidad de que tenga que autorregularse. En el mejor de los casos, existe alguien que desde una función encuadrante se está ocupando de protegerlo, cuidar a sus pares y preservar la actividad conjunta.

Por otro lado, en ambas indagaciones fue posible vislumbrar respecto del lugar del otro-par que ese otro puede funcionar como un semejante al mismo tiempo que un extranjero (en el sentido de la diferencia radical) que sostenga esa diferencia creando un lugar común que los ligue y los diferencie al mismo tiempo. Es decir, sosteniendo una relación compleja y heterogénea.

Consideramos que las reflexiones en torno al lugar del otro en la trama intersubjetiva no se agotan en lo expuesto hasta aquí, sino que promueven la formulación de nuevas preguntas y nuevas maneras de pensar al otro en tanto que alteridad. Alteridad que en sí misma resulta indefinible porque escapa a las categorizaciones teóricas, pero que resulta imprescindible considerar al pensar en la constitución de las subjetividades. No queda duda de que pensamos, producimos, sentimos y vivimos en un mundo repleto de otros/as. Otros/as que son similares y diferentes, compañeros/as y rivales, pares y dispares; son nuestros padres, madres, hermanos/as, amigos/as, compañeros/as, parejas, profesores, etc. Adultos y pares que desde la más temprana infancia pueblan la experiencia subjetiva coloreandola de las más divergentes combinaciones. No existe un nosotros sin otros, del mismo modo que esos otros no podrían existir sin un nosotros. En este interjuego recursivo se constituyen las subjetividades; y en esa misma relación es que se da origen a diversos recursos simbólicos para hacer frente a aquello que la vida nos depara, a aquello que acontece.

NOTAS

[1] Cabe mencionar que es recién a partir del 2005 con la Ley Integral de Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes, del 2006 con la Ley Nacional de Educación, y de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (como la Nº 93) que se brinda sustento a programas de retención, fortalecimiento de las instituciones y acompañamiento de las trayectorias, promoviendo no sólo una inclusión formal al sistema sino el otorgamiento de nuevos sentidos para la escolarización. Es necesario señalar que la Ley 26.206 dispone de la obligatoriedad de la escuela secundaria para todos/as, movilizando así la reconfiguración de un dispositivo escolar concebido en otro tiempo histórico sólo para algunos/as.

[2] Es de este modo como la presente investigación se torna en una investigación-acción en la cual la investigadora forma parte del dispositivo Consejo de Aula.

[3] La dimensión del conflicto podría ser trabajada como otro eje articulador para la comprensión de la pregunta problema que guía la tesis de maestría; en este caso nos servirá de puntapié para reflexionar acerca del lugar del otro en los procesos de subjetivación de la adolescencia.

[4] Estas situaciones serán el material de análisis de la Tesis de Maestría, aquí no se las analizará en profundidad.

[5] El pensamiento de cripta señala que la relación con la alteridad es siempre melancólica. En este sentido, permite resguardarse del peligro de la apropiación que homologa al otro, y que termina por ponerlo bajo el signo de la disponibilidad en las metáforas de los espejos y de las identificaciones de la Modernidad. En Cragnolini, M.: "Para una melancología de la alteridad…", en Derrida, un pensador del resto, Buenos Aires, La Cebra, 2007

[6] Las demás dimensiones de análisis y los indicadores propuestos para cada una exceden el propósito del presente escrito y serán parte de la Tesis Doctoral en proceso de producción de la Lic María Eugenia Milano.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, P.: "Análisis de la producción discursiva en niños con problemas de simbolización". Tesis doctoral por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 2007.

Álvarez, P. y Grunin, J. N.: Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. Rev. univ. psicoanálisis, 10, 15-33, 2010.

Aulagnier, P.: La violencia de la interpretación, Amorrortu, Buenos Aires, 1977.

Castoriadis, C. (1989). La institución social: el individuo y la cosa. En La institución imaginaria de la sociedad (pp. 177-282). Tomo II. Barcelona. Editorial Tusquets.

Cragnolini, M.: Moradas nietzscheanas. Del sí mismo, del otro y del "entre". La cebra, Buenos Aires, 2006.

Cragnolini, M.: "Para una melancología de la alteridad…", en Derrida, un pensador del resto, Buenos Aires, La Cebra, 2007

Green, A.: La metapsicología revisitada. Eudeba, Buenos Aires, 1996.

Green,A.: El pensamiento clínico. Amorrortu, Buenos Aires, 2010.

Green, A.: De locuras privadas. Amorrortu, Buenos Aires, 2008.

Kaes, R.: El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo. Buenos Aires, Amorrortu, 1995.

Morin, E.: La introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona, 2000.

Schlemenson, S. y Grunin, J.: Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Buenos Aires. Eudeba, 2013.

Schlemenson, S.: La clínica en el tratamiento psicopedagógico, Buenos Aires, Paidós, 2009.

Sverdlik, M.: La creación del pensamiento en los orígenes: estudio psicoanalítico de las fantasías y teorías sexuales infantiles. Buenos Aires. Teseo, 2010.

Winnicott, D.: Realidad y juego. España. Editorial Gedisa, 1971.

POR QUÉ LA ESCUELA NO ES HOY? LA PREGUNTA SOBRE LA FUNCIÓN DOCENTE Y LAS EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Aguiño, María Leticia
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina

RESUMEN

¿Por qué la escuela no es hoy? Pregunta que inicia un recorrido, una intención de problematizar la función docente, la función de la escuela, y la promesa de un mañana prometedor, que se genera en un presente inestable, incierto y cargado de contradicciones. Investigación que se centra en una escena donde los docentes piensan su actividad basada en convocar, motivar, retener, ante la demanda de estudiantes que quieren clases divertidas, dinámicas que le garanticen un mañana mejor. Hablamos de convocar, de retener, dejando entrever una situación desigual donde una parte, los estudiantes, aparece abúlica, que quiere huir o más bien desmotivados y aburridos, y en otro lugar los docentes, con el deber y el poder de cambiar esos estados por otros supuestamente más productivos. También se lee entrelíneas la idea de educar para producir, participar del engranaje de rápido y elaborado. Como si tomarse un tiempo para pensar, el esfuerzo, la confusión fuera un mal negocio para todos. ¿Por qué vienen a la escuela? Pregunta el docente a los estudiantes, ante la apatía, pregunta que rebota: ¿por qué viene el docente a la escuela?. Allí se abre el juego a la posibilidad de afectación de los cuerpos en la escena escolar.

Palabras clave

Función docente, Escena escolar, Enseñar-aprender, Afectación, Deslizamiento

ABSTRACT

WHY THE SCHOOL IS NOT TODAY?

Why the school is not today? Question starts a journey, an intention to problematize the teaching function, the function of the school, and the promise of a brighter tomorrow, which is generated in a volatile, uncertain and full of contradictions present. Research that focuses on a scene where teachers think their activity based on call, motivate, retain, at the demand of students who want fun, dynamic classes that will ensure a better tomorrow. We talked to convene, to retain, suggesting an unequal situation where a part, students, appears apathetic, who wants to run away or rather unmotivated and bored, and teachers elsewhere, with the duty and the power to change those states by other supposedly more productive. Also read between the lines the idea of educating to produce, engage gear fast and developed. As if taking time to think, the effort, the confusion was a bad deal for everyone. Why he students come to school? Ask teachers to students, to apathy, bouncing question: why the teachers come to school ?. There the game to the possibility of involvement of bodies in the school scene opens.

Key words

Teaching Function, School Scene, Teaching-learning, Affectation, Glide

La escena escolar: "No pregunte, de la clase y nosotros dormimos"

Una mañana fría, temprano, llego al aula con la intención de convocar a que los chicos participen, tiene 14 y 15 años, son adolescentes. El tema de hoy, pienso, es convocante para ellos: "los grupos" Pregunto:

-¿participan en algún grupo? ; tienen grupos de amigos?; ¿por qué piensan que necesitamos de la vida en grupo?

- ..... Silencio

No contestan, evitan la mirada, y así estábamos, hasta que una chica dice…

- "profe no pregunte… por qué no hace como la de historia, que habla y habla y nosotros dormimos."

Desconcierto, enojo

-"¿Para qué vienen a la escuela?!!". Les pregunto enojada…., me pregunto.

Ellos me hablan del futuro, de una escuela como un camino de paso para un mañana mejor,¿ y el hoy? ¿Por qué la escuela no es hoy?

Esa pregunta inicia un recorrido, una intención de pensar y problematizar acerca de la función docente, de la función de la escuela, y de la promesa de un mañana prometedor, que se genera en un presente inestable, incierto y cargado de contradicciones.

Allí hay una escena que se presenta rígida, donde no hay encuentro sino choque de acciones, "dar clase" o más bien dictarla, y otros que reciben un arrullo, cual canción de cuna que los invita a dormir. Ahora bien ¿esa es la función de la escuela? ¿Invitar a dormir? ¿Anclar a los chicos en un estado de abulia, de desinterés?

Pero el pedido de los chicos es un reclamo, hay un movimiento allí, desde el pasar inadvertido a pedir expresamente algo: "haga lo que hacen otros, de la clase y no pregunte". Dar clase significa, en este contexto, un dar sin registrar quien recibe, en realidad un dar que no implica entrega, es un intercambio de objetos. El docente entrega "contenidos" los chicos a cambio entregan prácticos, evaluaciones, que serán nuevamente devueltos con una nota que será irremediable y marcará un paso más para ese mañana anhelado que permita ingresar o no al mundo del trabajo. Simple no? Intercambio de mercancía, en estos tiempos que giran en torno al mercado. Ahora bien, esta investigación pretende problematizar la escuela y la función docente, preguntándose por la necesidad de convocar, de "despertar o dormir", o más bien de esta demanda que surgen en el aula de replicar un status quo donde cada uno cumple un papel y las cosas quedan ahí a la espera de un mañana mejor.

Silvia Duschatzky pregunta en "La cuestión del Poder. Un problema de investigación en la escuela": "***De qué están hechas las presencias que circulan en la escuela?... qué signo de potencia encontramos en los chicos, en los modos de relacionarse con el mundo, en sus capacidades de conexión, en sus formas de comunicarse… en sus formas de lidiar con lo real?"*** Hablamos de una situación donde lo que antecede a la escena es la ilusión

de convocar con un tema que se supone es de interés de los adolescentes, y los chicos desde un realidad en la que la escuela es igual a sentarse a escuchar y responder. "*Que sea divertida*"**,** dicen los chicos cuando les preguntamos qué expectativas tienen ante una nueva materia que iniciamos este año. *"Que no sea aburrido"* dicen en otra escuela, *"que apruebe",* dicen otros, esas son las expectativas. Desde el lugar del docente aparece: entonces el par opuesto, "entretener", "divertir", "aprobar", así seremos buenos y todos contentos. ¿Será así? .

Si retomamos la pregunta de Silvia Dustchasky acerca de qué están hechas las presencias que circulan en la escuela, podemos pensar que parte de esas presencias se asientan en clichés como estos mandatos entre el que enseña y el que aprende. Pero en esta escena, también vemos un pedido "haga algo", "no siga preguntando", "para que venimos a la escuela", esta demanda corta la dinámica establecida para lidiar con esa realidad de una manera diferente.

Silvia Duschatzky invita en una entrevista (Diario Clarín 1-12-2013) "pensar al revés", a la hora de pensar los problemas en la escuela... Entonces si pudiéramos salir del enojo ante el pedido de los chicos, que se derrama hacia los colegas que hacen clases para dormir, al sistema escolar, al contexto, etc. Pensar al revés ante los modos clicheteados de "enseñar- aprender"; "estrategias de retención", "técnicas de estudio".

Pensar al revés

En lo cotidiano de la vida escolar prima el malestar, que no es aquel que nos toca pagar por nuestras renuncias pulsionales, como dice Silvia Bleichmar (1997), se trata de un malestar "Sobrante" que está dado por aquella falta de proyección o posibilidad de pensar un futuro que se vuelva en posibilidades. Ese futuro mejor, esa escuela para un futuro vuelve a esfumarse en un presente donde el éxito lo alcanza el que es famoso, o la felicidad parece algo efímero.

Ese futuro del que hablan los chicos, ante la pregunta de por qué vienen a la escuela, parece que se vuelve confuso o también se convierte en un cliché cuando lo que me enseñan no me sirve, me duerme, o no se conecta con algún saber que se asocia a la realidad de cada uno. Por eso pensar al revés también implica pensar a la escuela desde el Hoy desde lo que se construye en el encuentro cotidiano.

Multiplicar, es la tarea

"Voy tratando de Crecer y no de sentar cabeza"… sigue diciendo Juan Carlos Baglietto en la canción, ¿se tratará de eso? De crecer con otros: los chicos. Intento despertar ante el pedido de dormir, vamos a ver qué nos conmociona, vamos a ver qué nos hace implicarnos en la escena.

Hablamos de convocar, de dinamizar, retención, motivación, entretener, dejando entrever una situación desigual donde una parte aparece abúlica, que quiere huir o más bien estancarse , desmotivados y aburridos, y en la otra vereda aquellos que tenemos el deber y el poder de cambiar esos estados por otros supuestamente más productivos.

También se lee entrelíneas la idea de educar para producir, para sostener un sistema, y por qué no también, participar del engranaje de rápido, divertido y ya hecho y elaborado. Como si la búsqueda, tomarse un tiempo para pensar, el esfuerzo, la confusión fuera un mal negocio para todos.

Entonces, ¿cómo pensar a la escuela que no convoque, no dinamice, no motive ni retenga? ¿Será que se trata de un espacio de encuentro posible?, creo que sí, siempre lo ha sido, por obligatoriedad, como derecho, como recurso para la equidad y la igual distribución de recursos también.

Están ellos y nosotros, los chicos, los que quieren dormir en la clase y los docentes, los que tienen que dar la clase, como sea, cumpliendo su "deber". "De la clase", hay un pedido, dar, "sin mirar a quien" dicen ciertos mandatos, que casualmente aquí se cumplen pero no por un hecho solidario, sino porque no importa quien escuche se trata sólo de cumplir una función establecida.

Entonces el problema parece eludirse, hay dos: unos y otros cada cual con sus funciones, el que enseña y el que aprende (o el que duerme, da igual) siempre que se mantenga esta ecuación.

Ahora bien si consideramos algo más allá de este par binario entre dos y si complejizamos la mirada podemos retomar a Marina Garcés (2009, Revista Espai en Blanc N° 5. Barcelona) cuando propone: "**La suma de tú y yo no es dos. Es un entre en que puede aparecer cualquiera. Cuando esto ocurre podemos decir que hemos hecho una experiencia del nosotros que no sólo desafía las leyes de la aritmética, sino sobretodo un determinado escenario de relaciones de poder. Hemos dibujado las coordenadas de una dimensión común. Ha aparecido un mundo entre nosotros."**

La investigación está centrada en ese "entre" posible que genera aquello común entre dos, que están convocados a una tarea, que esta clicheteada en enseñar y aprender, pero que en este espacio intentamos pensar desplazando la mirada de esas funciones asignadas a esta posición "entre" que permite y convoca a lo común a un espacio común que no tiene que ver con común de simpleza sino común de comunidad y comunión entre un yo y otro que dejan de ser tales para ser un "nosotros" a la manera que propone Marina Garcés en su escrito.

Marina Garcés se pregunta cómo se produce este "nosotros" "***La pregunta por el otro no implica acceder al otro, ni hacerle sitio, ni tolerarlo, ni integrarlo, ni estar más comunicados. Encontrar al otro es poder decir nosotros. Que nuestra alteridad deje de ser un objeto del paisaje del otro para que pase a ser una dimensión de nuestro mundo común".*** Un mundo común, donde multiplicar sea la tarea.

Por qué ir a la escuela

Otra escena, la misma escena?

Los mismos chicos que pedían dormir en clase se ven envueltos en una protesta gremial, batiendo bombos, que les habían dado adultos, en un escrache frente a la puerta del despacho del Rector. Me da frío, como si algo mortífero apareciera en la escena donde los chicos son llevados a una protesta, en el frente de batalla, una que no les es propia y en la que quedan expuesto sin saber cuál es la consigna convocante. Ahora pienso que tal vez tenían una consigna que les era propia y que no supe leer, pero acompañé sin saber, sin entender, pendiente de protegerlos, sin saber que ellos me estaban cuidando a mí, se preocupaban si tenía frío "Profe tiene frío, le presto mi campera"… y el frío me corría por la espalda, como cuando uno ve esas películas que asustan. Era el mismo que chico que me dijo que a la escuela venía para tener un futuro mejor.

Entre nosotros se genera ese espacio común que en la primera escena estaba en la demanda, alguien se levanta y pide algo, ¿por qué no se duermen directamente y listo? Por qué no son indiferentes y todo queda ahí?, luego en otro momento se mueven baten bombos hacen ruido. ¿Que hay entre nosotros? que sucede en la escuela para que estos momentos se vuelvan significativos?

¿Por qué voy yo a la escuela?..... Para convocar, para retener, para divertir, para…. Seguimos enumerando funciones y me alejo del interrogante por mi deseo, se sostienen mandatos, se aleja el deseo. "*Formar ciudadanos críticos…. Activos…. Participativos"* aparece en las definiciones de objetivos, de perfiles de egresados.

Otro mandato se me impone "*protegerlos… que no queden expuestos a la manipulación…."* Allí me resuena la subestimación a las posibilidades del otro y otra vez ese "otro" que queda anclado a un paisaje alejado de Uno, como decía Marina Garcés.
Pensando en "las funciones del rol" Silvia Dustchatsky (2013) en una entrevista se preguntaba: "***Retener, ¿y luego qué? ¿Retener para qué? La retención en sí misma plantea horizontes pobres, acotados. Probablemente podríamos invertir la cuestión. ¿Qué pensar con los chicos? ¿Cómo leer sus mundos? ¿Cómo imaginar zonas comunes? Pensemos al revés"*** Esta invitación a Pensar al revés, que detallamos anteriormente, implica salir del eje, mirar desde otro lado, indagar acerca del deseo, preguntarse ¿qué puede hacer que los chicos deseen estar ahí, estar en la escuela?. Pensar zonas comunes nos pone a la par en esa búsqueda.
En la escuela en la que trabajo se piensan en "estrategias de retención": actividades, integraciones, recuperatorios, y más hincapié en contenidos, y en cómo hacer que se los apropien.
¿Cómo apropiarse de algo que se siente ajeno?. ¿Cómo desear y encontrar el sentido a estar en la escuela junto con otros intentando hacer algo que nos invite a quedarnos? Parece que esto último no se piensa dentro de las "estrategias de retención", tal vez habrá que empezar al revés, pensando al revés. Priorizar el vínculo y ese espacio "entre" que es el que le puede dar sentido al encuentro.
Volviendo a pensar funciones y misiones, ¿que pasaría si surgen otras como invitar, crear, esperar, dejar hacer, proponer y escuchar? invita a las pasiones, a lo no pensado y a renovar la apuesta.

La función docente: o la pregunta sobre qué es enseñar

Qué pueden los cuerpos?, parafraseando la última película de Cesar González, un pibe que transitó su modificación (de pibe chorro a poeta y cineasta), como él dice, a partir del encuentro con Otro que le transmitió, le facilitó, confió. Ese Otro, un docente, un tallerista (cumpliendo una función docente, enseñando "magia") en un instituto de menores que evidentemente no se conmovió con el contexto clicheteado de un instituto, la marginación, la falta de esperanza, "de acá salen peor de lo que entraron".
Cesar, dice: "soy el mismo, sólo que modificado". Entre ellos se preguntaron si estaba "¿todo piola?", como dicen los pibes en el barrio. Cesar se lo hizo pregunta, porque a veces las cosas se afirman en un contexto en donde la realidad muestra otra cosa. ¿Está todo piola en la marginalidad?... hacer dudar, como desafío a la certeza, intentando superar lo insoportable de hacer tambalear la frase instalada "TODO PIOLA".
En la marginalidad está ¿todo piola? , en la escuela está ¿todo piola? En la calle siguen todos ahí los marginales son pibes chorros, y en la escuela están los pibes un buen rato de su día "estudiando". He ahí las certezas que "tranquilizan". Es curioso pero la certeza, (pensando en una certeza asociada al delirio, a la psicosis) se asocia a aquello que construye una realidad paralela que se aleja de un entorno adaptado a la sociedad, que crea un mundo "ficticio" para evitar el "trauma" de la verdad.
¿Esta todo piola en la escuela?, SI…..mientras unos hablen y otros duerman, parece un bienestar ficticio donde nadie se cuestiona. Pero los chicos demandan, tocan bombos, hace calor de bronca, frío de miedo. No está todo piola. Como Cesar nos deslizamos, nos corremos a ver algo diferente a la función docente, al menos algo "modificado", que nos mueva de la escena donde los chicos piden clases para dormir y hay profesores que cumplen con esa demanda.
Por eso ¿qué pueden los cuerpos en la escuela?, ¿qué de la presencia en la escuela genera la dinámica necesaria para decir que ahí algo pasa?, algo que tiene que ver con aprender, con entender, con transmitir. Ahora bien, esos cuerpos que se encuentran y se disponen a lo común de lo pensado respecto a la escuela, se escapa a diario de ese común de esa idea originaria de la escuela como igualadora. ¿Por qué esa huida? Porque cada situación, cada grupo, cada momento es particular, es importante sostener esa particularidad, mirarla a la manera de una "novedad" y no de un proceso que requiere resolución o explicación.
Es un mirar diferente esta escena, donde los chicos piden que la docente hable, mientras ellos duermen, el consecuente enojo de la docente y la pregunta: ¿para qué vienen al colegio, a dormir???". Mirar diferente, hacer un deslizamiento en la escena implicaría pensar que ellos, los estudiantes, no estaban dispuestos a sostener eso, ellos estaban denunciando o enunciando que la escuela para ellos es así, unos hablan otros duermen, lógica sencilla, y sostenida por una falta de pregunta.

Un deslizamiento del rol docente

La sensación en el cuerpo, calor, levantar la voz, ímpetu que agita y que transmite algo diferente, respondí a la provocación, ellos me movieron de un lugar, ¿el lugar del docente? ¿De qué hablamos cuando hablamos de ser docente?
Investigar acerca de qué implica ser docente, se presenta como un desafío, especialmente en este contexto particular de un colegio secundario preuniversitario donde transcurre la escena, o bien se puede trasladar la mirada hacia un contexto más global del siglo XXI, en una era post estatal, cuando la educación pública parece estar anclada a una consigna que se va vaciando y que nos deja con preguntas acerca de la equidad, de la integración de la función que tiene la escuela en la vida cotidiana de los que transitan por ella.
Desde el psicoanálisis la tarea de enseñar aparece como un imposible, la escolaridad aparece asociada a la sublimación que en período de latencia mantiene las pulsiones desviadas de su fin para favorecer la socialización y el afianzamiento en la cultura. El niño sublima para aprender a escribir a leer. Ese cuerpo en latencia aprende un saber que transcurre, mientras otro saber permanece dormido, como los chicos de mi clase que querían dormir. Querían dormir realmente?, o más bien pusieron en palabras un hecho cotidiano, legitimado por una institución escolar amparada en la repetición y en la "latencia".
Allí había pasión, en la denuncia y en mi reacción, entonces una identificación posible. La pregunta a continuación ¿Para qué estamos acá? Y ahora me incluyo, no como en la escena misma que la pregunta salió como un rayo hacia ellos con el enojo puesto en esa lectura, también dormida, que los ubica a los adolescentes como apáticos, que prefieren la abulia al movimiento de un interrogante.
La mirada puesta en la abulia y en colegas que dan clases para dormir, nos detiene en el relato, en la investigación, ….y si pensamos al revés? y si allí donde vemos abulia, vemos denuncia?, y allí donde vemos colegas que dan clase para dormir, vemos problemas acerca de cómo dar clase? Empezamos a adentrarnos en esos cuerpos que están allí para hacer lazo y no se encuentran, o más bien es un esquivarse para sostener esto de la latencia propia de la educación que está al servicio de la sublimación más que de las verdades y el deseo.
Conocerse para conocer, aparece como una premisa sencilla, que por simple no deja entrever que las potencialidades de lo común es aquello que se le escapa a la escuela, como así también la noción de transferencia aquella situación por la cual dos cuerpos entran en relación entre sí poniendo en juego cada uno su historia y su saber en un vínculo identificatorio donde es necesaria la predisposición de ambos para que el lazo se construya.

"No sé nada de los que voy a enseñarles" decía el Maestro Ignorante de Ranciére, y en ese no saber es justamente lo real, lo que no está dicho, aquello que no se puede nominar, o mejor dicho encausar en una lógica lineal de sentido. Ese "nada" es todo, es todo lo posible que en el fenómeno de la transferencia se entreteje en los lazos posibles con la carga identitaria que trae uno y el otro al encuentro. Ese no saber que es lógico, no sé qué va a pasar, no depende de mí, no depende de la función docente, sino de la posibilidad del encuentro, una responsabilidad compartida entre docente y alumno, con un saber, que es ansia de verdad, que implica esfuerzo y vencimiento de resistencia.

Resistencia a aquella pereza intelectual que mencionaba Sartre que ve sin mirar, que hablan sin decir, quedándose en la minuciosidad del enunciado, reglas, sin llegar al problema. Esa pereza no implica un dormir en clase, es más bien una pereza activa que apunta a sostener un estatus quo ver sin ver, de escuela =latencia.

Volviendo a la idea de latencia es aquella energía que está latente pendiente de que algo la convoque a dejar ese estado y salir a lo impensado a la incertidumbre, ¿será esa tarea a la que estamos convocados los docentes?. Parece interesante pensarlo, pero con un desafío fuerte, vencer la propia latencia y animarse a los impulsos de las pasiones, a encontrarse con los deseos, con la pulsión de saber que tiene esa función que se sostiene sólo sobre la base de la ignorancia.

BIBLIOGRAFÍA

Bleichmar, S. "Acerca del Malestar sobrante". Revista Topia. Noviembre 1997.

Conversaciones con Peter Pal Pelbart: "Políticas de la Percepción". En Bibliografía de la Diplomatura en Gestión Educativa. Flacso 2013.

Conversaciones con Santiago López Petit: Perforar la obviedad. En bibliografía de Diplomatura en Gestión Educativa. Flacso 2013.

Duschatzky, S., Aguirre, E. "Des - Armando Escuela". Editorial Paidos. Buenos Aires. 2013.

Duschatzky, S. "Notas sobre pensamiento y problema". Clase 3 de la Especialización en Gestión Educativa. Flacso 2014.

Duschatzky, S. "La cuestión del poder. Un problema de investigación en la escuela". Clase 10 de la Especialización en Gestión Educativa. Flacso. 2014.

Freud, S. "Tres ensayos sobre teoría sexual". (1905). Amorrortu. Vol. VII.

Garcés, M. "Entre nosotros". Revista d'Espai en Blanc nº5-6 (2009): La fuerza del anonimato

González, C. "Diagnóstico Esperanza". Película.

González, C. en "Historia Debida". Programa conducido por Ana Cacopardo. Canal Encuentro.

Stulwark, D. "Textos sobre composición. Lecturas de autores contemporáneos". Módulo Especial. Especialización. 2014.

Zygmunt, B, Gustavo, D. EL RETORNO DEL PÉNDULO "Sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido". Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2014.

PENSAR EL APRENDIZAJE EN TANTO SITUADO: ¿QUÉ SE ENTIENDE POR ACOMPAÑAMIENTOS AL APRENDIZAJE ESCOLAR?

Aizencang, Noemi; Arrue, Carola; Bendersky, Betina; Maddonni, Patricia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto UBACyT W591: "Aprendizaje situado: Nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad", dirigido en la Facultad de Psicología de la UBA por la Profesora Nora E. Elichiry. Se presenta parte del marco teórico que guía nuestras investigaciones y orienta el análisis de normativas y experiencias vinculadas al diseño de sistemas de apoyo al aprendizaje escolar, que nos interesa indagar. Desde la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural, se realiza una caracterización teórica del concepto de "sistemas de apoyo al aprendizaje escolar". Se explora la potencia de considerar al aprendizaje como "situado" para la comprensión de situaciones educativas, así como para el diseño y desarrollo de intervenciones psicoeducativas que posibiliten la participación y el aprendizaje de todos los sujetos (por oposición a intervenciones tradicionales que, centrando la mirada en el individuo, contribuyen a patologizar y a generar trayectorias escolares de "fracaso").

Palabras clave

Aprendizaje situado, Sistemas apoyo al aprendizaje escolar, Intervenciones psicoeducativas, Partipación

ABSTRACT

DEFINING LEARNING AS A SITUATED ACTIVITY ¿WHAT DO WE UNDERSTAND FOR "SCHOOL LEARNING SUPPORT SYSTEMS"?

This paper is framed in the UBACyT W591 project: "Situated learning: New pedagogical formats. Activity and interactivity systems" directed by Professor Nora. E. Elichiry in the Faculty of Psychology, University of Buenos Aires. We present part of the theoretical framework that guides our research and orientates the analysis of educational policy in force and educational experiences, both linked to the design of school learning support systems. Based on Historical - Cultural Psychology's perspective, we characterize the concept of "school learning support systems". We explore the potential of considering learning as a situated process, for the comprehension of educational situations as well as for the design and development of psychological interventions capable of promoting all subject's participation and learning (as opposed to traditional interventions focused on the individual subject, that contribute to attribute pathology to the students and to construct school failure trajectories).

Key words

Situated Learning, School learning support systems, Psychological interventions, Participation

A modo de introducción: Situarnos en situación

En el marco del programa de investigación UBACYT[i] hemos avanzado en la indagación sobre diferentes sistemas o dispositivos de acompañamiento, apoyos, andamiajes, presentes en las situaciones de aprendizaje escolar. En este trabajo compartiremos parte del marco teórico y de las reflexiones construidas durante dicho proceso investigativo.

En el último tiempo resuena en diferentes discursos académicos, ámbitos profesionales y de gestión de políticas educativas la premisa de generar "acompañamientos" y apoyos a las instituciones educativas y a los estudiantes, con el fin de promover tanto la universalización de la obligatoriedad escolar como la de trayectorias escolares completas.

Entendemos que cualquier sistema o acción de acompañamiento requiere una comprensión del aprendizaje en tanto que situado. Acompañar, apoyar, andamiar nos conduce a pensar en la idea de interactuar frente a una situación, un acontecimiento, un problema a definir. Denominar acompañamiento o apoyo es ya suponer que algo de las situaciones que transcurren en las instituciones educativas no están garantizando espacios de apropiación o de participación necesarios para que el aprendizaje se produzca.

En el proceso investigativo vamos delineando la idea de que un acompañamiento puede asumir diversidad de formas. Puede estar originado desde las intenciones de una política educativa hacia las escuelas en pos de su despliegue e implementación, las de un equipo de orientación que acompaña frente a la resolución de ciertos acontecimientos, o la acción institucional que diseña dispositivos de apoyo a los estudiantes (ej: tutorías, talleres, etc.). En cada una de estas distintas propuestas de hacer lugar al acompañamiento subyace una mirada situacional, aunque no siempre es explícita ni tampoco, en ocasiones, completamente apropiada por quienes desarrollan dichas propuestas (particularmente en el nivel de las intervenciones psicoeducativas y/o pedagógicas). Frente a ello cabe la pregunta sobre qué es una situación y por qué sostenemos desde nuestra perspectiva teórica que tanto el aprendizaje como la enseñanza forman parte de actividades situadas.

Lewkowics (2003) define a la situación como ese lugar que habitamos, explicando que lo que forma parte de una situación es la serie de conexiones sobre un punto específico que le da sentido. Lugar que armamos y tejemos, sentidos construidos junto a otros. Una situación por tanto nos obliga a pensar desde adentro porque la habitamos y somos parte. Pensar la situación de aprendizaje y al aprendizaje como situación supone entender entonces que el acompañamiento se sustenta en comprender los sentidos y significados que tiene para todos los participantes.

Cuando se acompaña, apoya o sostiene es dentro de esa situación que por supuesto será cambiante, podrá transformase. Si habitamos la situación no se trata de interpretarla sino de pensar según la situación y para la situación, es decir pensar constituidos en esa

situación. Habitar no es interpretar (Lewkowics, op. cit.). Queda claro que la situación no opera como algo externo que influye el aprendizaje sino que tanto la enseñanza, el aprendizaje como la participación, se producen en situación y es la situación la que los explica, aunque sus efectos puedan constatarse también en los sujetos individuales (Baquero, 2012). Plantea este autor que "no hay posibilidades de explicar la subjetividad *por fuera* del lazo social y la mediación semiótica ya que no se trata de ponderar el contexto de un individuo preconstituido sino las condiciones de constitución de la subjetividad misma (Benasayag, 1996; Lewkowitz, 2002" (Baquero, 2012: 10).

Desde este análisis interesa detenernos a pensar esas ayudas, apoyos, acompañamientos o mediaciones que en el marco de las situaciones escolares y educativas son propuestas para que los niños, adolescente y jóvenes se apropien de los saberes y construyan trayectorias escolares completas e integrales.

Sostenemos que la noción de *sistema de actividad* (Cole y Engeström, 1993/2001) nos permite analizar la complejidad de un apoyo o acompañamiento. Porque afirmamos que los dispositivos de apoyo que entendemos se planifican para potenciar las trayectorias de los estudiantes, constituyen sistemas alternativos a la organización tradicional del dispositivo escolar, que a su vez dialogan, se integran o contrastan con el formato escolar.

Concebimos que estos sistemas alternativos a la escuela tradicional suponen un entramado de sujetos que interactúan con otras herramientas y saberes culturales, pero enmarcados en ciertas reglas o lógicas propias de la comunidad educativa o escolar. Por eso interesa analizar e indagar cómo esos sistemas de ayuda orientan, contraponen, dialogan desde su propia lógica y sentidos, al interior de la propia lógica escolar.

La noción de apoyo al aprendizaje escolar.

Enmarcados en los estudios que retoman los aportes de los enfoques socioculturales del desarrollo, partimos de la definición de *sistemas de apoyo al aprendizaje escolar* como la combinación de condiciones e intervenciones pedagógicas que se planifican y disponen para sostener y potenciar las trayectorias escolares de los alumnos, procurando sortear algunos obstáculos propios del dispositivo escolar. Resulta una forma de organizar mediaciones y herramientas para facilitar la apropiación de conocimientos culturalmente significativos y la continuidad de los niños y los jóvenes en el sistema educativo.

Creemos necesario especificar la noción de *apoyo*. Desde una perspectiva que recupera los aportes vigotskianos, la noción de apoyo al aprendizaje hace referencia al modelo de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)[ii]. Este propone una forma particular de interacción entre sujetos con competencias diferentes sobre un dominio, caracterizada por la presencia de intersubjetividad, la mediación semiótica y una definición común de la situación. Pensar apoyos al aprendizaje desde este modelo supone una *ayuda* planificada o anticipada para posibilitar la interiorización mediada de la cultura y promover formas más avanzadas de desarrollo. Esto es, una instancia de interacción en la que se plantea la resolución conjunta o en colaboración de una tarea para la cual un sujeto no cuenta con los conocimientos y herramientas necesarias, los que irá adquiriendo por su misma participación en la situación organizada a tal fin, y que en un futuro podrá resolver por sí solo. Sería esperable que un sujeto que participa de la experiencia escolar sea inicialmente asistido para una adquisición activa, progresiva y reconstructiva de los saberes culturales.

La noción de sistema de apoyo al aprendizaje nos permite entrar en diálogo (y en disputa) con otras formas de organización que se han sostenido en el tiempo, tales como las del trabajo escolar más tradicionales, que no logran abrir espacios para los alumnos que se encuentran en dificultades. Un sistema de apoyo supone la noción de *mediación* planteada por el propio Vigotsky, que abre el camino para "una explicación no determinista donde los mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de los factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos" (Daniels, 2001: 31).

Quien sostiene un sistema de apoyo entiende que la clave para promover aprendizajes está en organizar las condiciones necesarias para que ello suceda, en la construcción de mediadores que posibiliten. Así, centra las intervenciones en las interacciones que se articulan más que en la evaluación de las capacidades de los sujetos, que pueden potenciarse y transformarse.

Las idea de sistema, trama o entramado[iii] de apoyo refiere a ese tejido particular que se va armando tanto al interior de la escuela como entre la escuela y otros contextos de aprendizaje, aportando saberes y herramientas que abren a otros rumbos. En el encuentro con otros se incluyen nuevos significados que permiten que los alumnos en dificultades no queden aferrados a uno solo: el del fracaso. Ponemos el acento en estos encuentros porque entendemos el desarrollo de los alumnos en tanto culturalmente orientado, siempre en condiciones dinámicas de transformación; y a las trayectorias escolares sin límites ni condicionantes fijos o preestablecidos. Esto trae aparejada una enorme posibilidad y también una consecuente responsabilidad de la escuela, los educadores y los profesionales (particularmente psicólogos) que trabajan en ella: hacer de las experiencias pedagógicas instancias potentes y significativas, atentas a intensificar conocimientos y alojar a los estudiantes, logrando su permanencia en el sistema.

Situándonos en nuestras indagaciones sobre los apoyos al aprendizaje escolar podemos afirmar que un sistema de apoyo, en tanto entramado de condiciones e intervenciones, se articula en torno al eje de la enseñanza. El espacio de aprendizaje que se instituye apunta a la diversificación, profundización y contextualización de las prácticas de enseñanza. Sostener el tipo de interacción ponderada por la ZDP y la intencionalidad de ayuda que comportan las propuestas de apoyo inspiradas en ella, significa revisar formas y construir herramientas para procurar movimientos en las posiciones de los aprendices.

Las propuestas tradicionales y su diferencia con los sistemas de apoyo.

Al aproximarnos al campo vemos que en las representaciones sociales y escolares la idea de "apoyo" se encarna en una figura surgida en un determinado momento, enmarcada en una acción o una política: maestro de apoyo, maestro nivelador, maestro integrador (cada uno con su especificidad y en un determinado momento histórico). Reconocemos este formato tradicional también en las propuestas de "apoyo escolar" que rodean a las escuelas. Dichos abordajes se centran en el supuesto de un alumno portador del problema, invisibilizando el entramado de condiciones que nos interesa remarcar. A diferencia de una figura, un sistema supone el reconocimiento de la complejidad que lo justifica y desafía a un colectivo a visibilizar las formas de trabajo escolar, con la necesidad de flexibilizar formatos para promover aprendizajes. Correr el eje del sistema de apoyo a un único sujeto en tanto apoyatura vacía de sentidos el dispositivo que organiza o fundamenta la asistencia. Así se van sucediendo diferentes personajes que se originan en programas bien intencionados pero que al cabo del tiempo, e inser-

tos en la escuela, van perdiendo la fuerza de transformación en su misma ejecución. Nada cambia en las condiciones que se proponen para los procesos escolares, más que las buenas intenciones de sostén que encarnan algunos.

Desde una práctica investigativa y profesional que intenta promover nuevas miradas, proponemos la noción de *sistemas de acompañamiento* (Maddonni, 2014) como un tejido construido por distintos actores para conformar una verdadera "trama de sostén" superadora de aquellos apoyos a veces desarticulados y fragmentados que hoy existen en las instituciones. Identificamos como sistemas de apoyo aquellos que surgen con la intención de rearmar los apoyos tradicionalmente periféricos al aula, generados como soportes aislados o específicos para ciertos objetivos y sujetos, para reorganizarse en un sistema más abarcativo que interpela las experiencias de aprendizaje en la escuela en su conjunto.

El marco normativo vigente en relación a los sistemas de apoyo

Definida nuestra idea de sistemas de apoyo al aprendizaje escolar, recuperamos discursos que aluden al acompañamiento a las trayectorias de los alumnos. Comenzamos por el Diseño Curricular y las nuevas reglamentaciones nacionales[iv] que se constituyen en tanto herramientas políticas válidas para pensar la inclusión en la escuela. Los marcos normativos actuales enfatizan la necesidad de pensar políticas educativas y prácticas pedagógicas centradas en las condiciones de enseñanza en contextos escolares, y entienden las diferencias como posibilidad. En estos marcos[v] se plantea el concepto de *configuraciones de apoyo* en alusión al conjunto de *andamiajes* planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad o restricciones para *aprender y participar*, que suponen *adecuaciones, redes, articulaciones, apoyos o capacitación* (Ministerio de Educación de la Nación, 2009. Subrayado nuestro).

Observamos que se enfatizan varias nociones, entre ellas la de *participación*. Los apoyos se piensan y se generan desde el propio sistema para dar trato a aquellas restricciones en la participación de los sujetos en las actividades culturalmente organizadas. Es en la posibilidad de participar de manera activa en las actividades socialmente organizadas donde el sujeto se transforma, aprende y se desarrolla. Desde esta lectura volvemos a la noción de ZDP para detenernos en la importancia de los *apoyos* propiamente dichos, que se planifican para organizar las prácticas escolares. ¿Qué tipos de apoyos se planifican?, ¿De qué modo son concebido por quienes los encarnan?

Engeström (1987) acerca una redefinición del concepto interesante para pensar estas preguntas. Desde una perspectiva colectivista o social, define la ZDP como "la distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y la forma históricamente nueva de actividad social que se puede generar colectivamente", (p. 174). Formas de actividad posibles de revisar y rearmar para dar curso a un proceso de transformación de la práctica individual en el seno de la actividad sociocultural, abriendo espacio a la creación de novedad en las formas de interacción y trabajo que se entretejen en las aulas. Así, los apoyos se planifican orientados por el propósito de flexibilizar las formas de organización escolar que obstaculizan el aprendizaje. Se proponen formas más atentas a recuperar las posibilidades de los alumnos para potenciarlas y partiendo de ellas, favorecer las instancias de participación en las aulas. Para promover una participación activa del alumno deben disponerse los elementos contextuales, apoyos y ayudas potenciadoras, en un momento determinado. Los apoyos darían lugar a cambios de formato que podrían producir novedad y modificar progresivamente las prácticas de enseñanza ya naturalizadas, aunque no siempre potenciadoras de aprendizaje. Ello requiere una mirada atenta a cada situación con sus particularidades, para ajustar los apoyos necesarios, que luego podrían pensarse como puntas o motivos para la revisión de las prácticas de enseñanza en su sentido más amplio: sus principios y acciones en los diferentes contextos.

Vayamos nuevamente a la definición de Configuraciones de Apoyo para recuperar esta vez la noción de *andamiaje**[vi]*** que ella propone. Esto nos permite ampliar nuestras lecturas con un debate interesante, sobre las interpretaciones múltiples y diferentes que ha cobrado y cobra esta noción. Algunos autores remiten a una concepción y un uso escolar que se ha dado al concepto de andamiaje como una práctica unidireccional donde alguien más experto, como un docente, construye un andamio y lo transmite al alumno para que lo use en la resolución de una tarea, siguiendo los pasos y modos en que fue pre - diseñado. Así descuidan los procesos de construcción o creación implicados en esta interacción (Cazden, 1991). Desde otras lecturas, se procura resaltar que el andamiaje se crea mediante la negociación entre el sujeto más experto y el principiante, y no mediante la entrega de un armazón prefabricado (Newman y otros, 1989, Daniels, 2001). A esta segunda interpretación, Moll (1990) aporta que la posibilidad de cambio o transformación del sujeto en su participación en estas actividades está dada por la posibilidad de creación, por la comunicación que se establece entre los sujetos y el desarrollo de significados que allí se entreteje mediante el uso en colaboración de instrumentos mediadores. Esta propuesta se aparta claramente de la mera transferencia de aptitudes del más experto al menos capaz y pondera las interacciones, la participación activa de los sujetos y la creación de novedad en el marco de estas configuraciones.

La noción de andamiaje presente en esta definición de sistema de apoyo recupera tres cuestiones centrales: a) que en todos los casos guarda el propósito de simplificar el papel del estudiante en la resolución una tarea, b) que el enseñarte adulto o compañero más experimentado desempeña un papel esencial guiando la participación del sujeto menos experimentado para mejorar su comprensión de un concepto o de una tarea particular, y c) que el apoyo ofrecido a un estudiante debe ser contingente o dependiente de sus respuestas.

Queda claro entonces que el experto no transmite una forma acabada a ser replicada, sino que organiza una *guía* sostenida en la utilización de herramientas y soportes que abre nuevas posibilidades al novato de resolver una tarea que en principio no logra hacer con los recursos con los que cuenta. Se trata de una forma de asistencia que permite al alumno resolver un problema, o alcanzar una meta valiéndose de modos que estarían más allá de sus intentos individuales.

Finalmente, la definición de configuraciones de apoyo que venimos analizando hace mención a las *adecuaciones, redes, articulaciones, apoyos o capacitación.* Esto es, pensar en apoyos indiviualizados, atentos a las necesidades de cada niño para poder apropiarse de los saberes escolares.

En la obra Vygotskiana "Educational Psychology" ("Psicología Pedagógica" en la edición española), Vygotsky afirma que "la pedagogía exige inevitablemente un elemento de individualización, es decir, una determinación conciente y rigurosa de los objetivos individualizados de la educación para cada alumno" (Vigotsky, 1997: 324). De este modo propone responder a la diversidad en lugar de imponer una "uniformidad" en el aprendizaje y el desarrollo, que aún hoy tiene que impregnar numerosas prácticas en el campo educativo. ¿Cómo generamos esta individualización en el marco de lo grupal? Una pregunta central que alude a la coexistencia de diferentes pla-

nos de análisis interrelacionados entre sí, y que nos lleva enfocar la mirada en lo particular de una situación escolar, a recuperar una perspectiva situacional del aprendizaje para pensar y potenciar las prácticas pedagógicas.

Pensar y entender al aprendizaje como situado.

La noción de *aprendizaje situado* abandona la tradicional mirada centrada en el sujeto individual, responsable de sus aprendizajes y portador de un problema cuando "no aprende" (ligada al modelo médico hegemónico), para abordar la complejidad de la actividad humana. Este enfoque cobra fuerza en las últimas décadas con el auge de las perspectivas contextualistas, a través de los desarrollos de varias investigaciones que se nutren de los postulados básicos de la teoría Socio Histórica de Vigotsky (1978/2000, 1993) para profundizar la indagación acerca del aprendizaje y el desarrollo humano socialmente situados (Cole, 1999; Rogoff, 1994; Cole y Engeström, op. cit.; Chaiklin y Lave, 2001; Cazden, op.cit.; Engeström et al, 1999). Dicha concepción supone un modo particular de abordar las problemáticas educativas que "destaca la necesidad de tomar en cuenta el contexto de interacción social" (Elichiry, 2010: 20).

Vigotsky (1978/2000) caracteriza al aprendizaje humano señalando su especificad en términos de que "…*presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean"* (p. 136, bastardillas en el original). Esa naturaleza social específica implica, al menos, dos cuestiones básicas para el estudio del aprendizaje: a) La premisa de que el aprendizaje humano ocurre siempre *situado* en el marco de las relaciones sociales, integrando la trama de una actividad contextualizada; y b) La necesidad de abandonar la unidad de análisis del individuo, para considerar en cambio el sistema de actividad o situación.

Así visto, cobra sentido la idea de que es imposible aislar al aprendizaje en la cabeza de los sujetos, pues para comprenderlo es necesario atender a su condición de situado, pero también *distribuido* (Salomon, 1993/2001) en la trama de la actividad compartida con otros.

Rogoff (1993) enfatiza que, si se toma a la actividad como unidad de análisis, pasan a primer plano los procesos del aprendizaje en lugar de sus productos y cobran particular relevancia el carácter propositivo de la actividad y el sentido que esta tiene para los sujetos que participan de ella. En función de ello, ya no es posible definir a la inteligencia como una capacidad individual. Así, resulta imprescindible considerar las condiciones de escolarización para poder explicar las características que asumen los procesos de aprendizaje escolar y las trayectorias educativas, en tanto construidas a través de interacciones situadas.

A modo de cierre:

En este recorrido, resuenan algunos conceptos que parecen implicarse con la noción de acompañamiento a los aprendizajes escolares que nos interesa profundizar. Podrían ser considerados como elementos que se articulan, constituyendo ese entramado o sistema de apoyo que nos proponemos especificar. Las nociones de entramado de objetos y relaciones o mediación, apoyos específicos, participación, condiciones, aprendizaje situado e interacciones resultan claves o puntos de entrada para este armado.

Son estos elementos los que conforman nuestra unidad para el análisis de diferentes experiencias que en este momento nos ocupan en el marco de nuestra investigación.

NOTAS

[i] Intentaremos en este trabajo hacer visible parte del marco teórico que orienta nuestras indagaciones en el proyecto UBACyT W591: "Aprendizaje situado: Nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad", dirigido por la Profesora Nora Elichiry en la Facultad de Psicología, UBA. Nos interesa aquí analizar ideas y nociones vinculadas a "acompañar" situaciones de aprendizaje escolar, considerando que en la actualidad se definen y perfilan numerosos dispositivos para la intensificación de los aprendizajes, y el trabajo con las trayectorias reales de los estudiantes.

[ii] El concepto de ZDP creado por Vygotsky (1978) permite explicar, en tanto una metáfora, como se produce el aprendizaje específicamente humano, que es caracterizado como social y participativo. La ley genética del desarrollo cultural afirma la primacía de lo social en el desarrollo. Este concepto tan conocido se suele citar como la aportación más profunda de Vigotsky al debate educativo.

[iii] Para una profundización del concepto de entramado ver Cazden, 2010.

[iv] Se hace referencia a la Resolución 174 del año 2012.Ministerio de Educación de la Nación "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación"

[v] Particularmente en los Documentos del área de la Educación Especial, que plantean la reformulación del concepto de discapacidad y consecuentemente, la revisión de sus objetivos y prácticas pedagógicas en el marco de las políticas educativas actuales, en la promoción de una escuela más inclusiva para todos los niños y jóvenes.

[vi] Noción formulada por Wood, Bruner y Ross en 1976.

BIBLIOGRAFÍA

Baquero R. (2012) Alcances y límites de la mirada psicoeducativas sobre el aprendizaje escolar. Polifonías Revista de Educación Año 1 N°1 pp. 9-21

Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje, Paidós, Barcelona.

Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En: N. E. Elichiry (comp.), Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Manantial, Buenos Aires.

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.

Cole, M. (1999). Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid: Morata. (Original en inglés publicado en 1996)

Cole, M. y Engeström, Y. (2001) Enfoque histórico -cultural de la cognición distribuida. En: G. Salomon (comp.) Cogniciones Distribuidas. Amorroutu. Bs. As. Edición original en inglés: Cambridge University Press, 1993.

Daniels, H. (2003) Vygotsky y la Pedagogía. Barcelona, Paidós.

Elichiry, N. E. (2010). El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa. En: N. E. Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate. Op. cit.

Engeström, Y. (1987) Learning by Expanding. Helsinki, Orienta- Konsultit Oy

Engeström, Y.; Miettinen, R.-L. y Punamaki, R. (1999). Perspectives on Activity Theory. Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Lewkowicz, I. (2003) Suceso, situación, acontecimiento. Mimeo de la Cátedra Psicoterapia II: Universidad Nacional de La Plata Facultad de Psicología, 13-03 -2003

Maddonni, P. (2014) El Estigma del Fracaso Escolar: Nuevos Formatos para una educación democrática e inclusiva. Buenos Aires: Paidos.

Moll, L. C. (1990) Vigostsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica a la Educación. Buenos Aires: Aique.

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós. (Original en inglés: 1990)

Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of Community of Learners. En: Revista Mind, Culture and Activity. Vol. 1, Nº 4, Otoño

de 1994 (pp. 209-229). Laboratory of Comparative Human Cognition. University of California. San Diego. USA.
Salomon, G. (2001) Introducción. En: G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas… (pp. 11-22). Op. cit.
Vigotsky L. (1993) Pensamiento y lenguaje. En: L. Vigotsky, Obras Escogidas, Tomo II. Madrid: Visor.
Vigotsky, L. S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo. (Traducción de la versión en inglés publicada en 1978)

LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE PSICOLOGÍA ACERCA DE LA FUNCIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA

Alcover, Silvina Mariela; Curone, Gladys; Gestal, Leandro; Mayol, Juan De La Cruz; Martínez Frontera, Laura Celia; Colombo, María Elena
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
El presente trabajo corresponde al cumplimiento del primer objetivo del proyecto de investigación "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 20020130100253BA). Para ello se indagó la concepción que tienen los docentes de psicología del C.B.C. de U.B.A. respecto de la función que cumple la lectura y escritura en la Universidad. Se realizó un estudio descriptivo a partir de un cuestionario semi-estructurado y auto-administrado que exploró importancia y usos de la escritura en la materia. A partir de la categorización de las respuestas se puede inferir que los docentes suponen que la escritura y lectura en la Universidad por parte de los alumnos sirve sólo para la transmisión de conocimientos, ya que sólo una tercera parte de los mismos cree que la escritura cumple la función de promover el pensamiento reflexivo. A partir del análisis de esta información preliminar, resultaría importante concientizar a los docentes sobre su función de agentes mediadores para la promoción de habilidades de lectura y escritura académica en la dirección de la postura epistémica del conocimiento disciplinar.

Palabras clave
Escritura académica, Argumentación, Recursos colaborativos virtuales, Docentes

ABSTRACT
PSYCHOLOGY TEACHER´S CONCEPTIONS OF ACADEMIC READING AND WRITING
This paper corresponds to the achievement of the first objective within the research project: "Collaborated argumentation in academic reading and writing for the promotion of an epistemic attitude towards disciplinary knowledge, in a pedagogical-didactic device that articulates presential and non-presential instruction, and collaborative online resources. (SIGEVA Code 20020130100253BA). In order to do that, pyschology teachers´ conceptions of academic reading and writing were inquired in CBC-UBA. A descriptive study was done from a semi structured and self administered questionnaire that explored the importance and uses of writing within the subject. After categorizing the answers, it could be inferred that teachers suppose writing and reading at university only helps students to transmit knowledges, because just a third part believes that writing promotes reflexive thinking. From the analysis of this preliminary information, it would be important to increase teacher's awareness of their role as mediators on the promotion of academic reading and writing skills, involving an epistemic attitude towards disciplinary knowledge.

Key words
Academic writing, Argumentation, Collaborative online resources, Teachers

Introducción: El presente trabajo corresponde al cumplimiento del primer objetivo del proyecto de investigación: "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"[i]. El interrogante planteado es ¿Qué concepción tienen los docentes de psicología del C.B.C. respecto de la función que cumple la lectura y escritura en la Universidad? Se quiso conocer dicha concepción y como trabajo posterior también se busca conocer la concepción que tienen los estudiantes ingresantes a la Universidad. La finalidad de esta búsqueda es poder trabajar luego - por medio de un grupo de discusión - con los docentes a cargo de la asignatura Psicología del C.B.C. de la UBA en el desarrollo de la toma de conciencia de sus concepciones, con el fin de poder reestructurarlas hacia una práctica docente que propicie una enseñanza basada en la promoción de un pensamiento reflexivo y crítico.
El fundamento general del proyecto considera que el alumno universitario debe desarrollar habilidades específicas de lectura y escritura del ámbito académico, en especial argumentativas, que le permitan generar una actitud epistémica de los conocimientos disciplinares. Para favorecer el desarrollo de estas habilidades es preciso, entonces, cambiar la concepción de los docentes y estudiantes respecto de la función del instrumento de la lectura y escritura. Se busca producir un giro de la práctica docente centrada en la reproducción de los textos y la memorización hacia una práctica centrada en el descubrimiento y la creatividad de nuevas formas de pensamiento, es decir, una actitud epistémica de los saberes donde los textos operen como instrumentos mediadores al servicio de producción del pensamiento superior; esto implica un dominio de los artefactos culturales simbólicos y de las interrelaciones funcionales que implican la toma de conciencia de la propia actividad cognitiva (Björk & Raisanen, 1997, 2003; Bruner, 1991; Carlino, 2013; Cassany, 2000, 2003, 2006, 2011; Ligni Molano y López, 2006; Valsiner, 1998; Vigotsky, 1991, 1995). El enfoque constructivista Histórico Cultural que se adopta (Vigotsky, 1991, 1995; Engeström, 1987, 1992, 1994, 2001; Engeström & Sannino, 2012;) sostiene que los alumnos deben involucrarse desde el comienzo de la vida universitaria en la lectura y escritura académica como parte de sus prácticas cotidianas en la nueva comunidad letrada. La actividad de enseñanza y de aprendizaje puede favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos, un pensamiento reflexivo, crítico y superior, si se organizan prácticas

académicas que tiendan a ese fin. Para esto es necesario que el docente opere como un mediador que promueva los procesos de discusión, confrontación de ideas, argumentación de las mismas y también la elaboración de síntesis (Björk & Raisanen, 1997, 2003; Cassany, 1996, 2000, 2003, 2006, 2011; Cassany y Morales, 2008; Colombo, 2010). Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son procesos entrelazados que deben abordarse de manera conjunta analizando sus objetivos e intenciones. Por esto es necesario conocer las concepciones de partida respecto de las prácticas de lectura y escritura de los alumnos y aquellas que promueven los docentes, como también las concepciones de ambos respecto de la función de la lectura y la escritura en el contexto académico. Ellos forman parte de un sistema dinámico en evolución y por esto es necesario no sólo conocer la meta: promoción de habilidades de lectura y escritura argumentativa académica para el desarrollo de una perspectiva epistémica del conocimiento disciplinar, sino también las concepciones de alumnos y docentes respecto de dicha práctica y su posible condición de obstáculo. Así, resulta de suma importancia concientizar a los docentes sobre su función de agentes mediadores para la promoción de habilidades de lectura y escritura argumentativa académica en la dirección de la comprensión creativa y por lo tanto epistémica del conocimiento disciplinar.

En la búsqueda de lograr estas metas, el proyecto general se propone diseñar un dispositivo pedagógico-didáctico que utilice la lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para el desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar, con la inclusión de recursos colaborativos de una plataforma Moodle provista por C.I.T.E.P. (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de UBA); y a continuación poner a prueba el dispositivo para poder evaluar si hubo desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar y si hubo también desarrollo de habilidades argumentativas escritas académicas.

Metodología:

Participantes: todos los docentes de la asignatura Psicología del C.B.C. de UBA.

Se realizó un estudio descriptivo para conocer la concepción que tienen los docentes respecto de la función que cumple la lectura y escritura en la Universidad. Para ello se diseñó un cuestionario semi-estructurado que considera las siguientes áreas temáticas de exploración: importancia y usos de la escritura en la materia, guía que ofrece el docente para la escritura de textos, tipos textuales que se trabajan, logros que esperan los docentes con las actividades de escritura que proponen, criterios de evaluación de los trabajos de escritura, orientación que da para la elaboración de los trabajos escritos, comentarios que consigna cuando evalúa los trabajos escritos. A continuación se ofrece el instrumento diseñado:

Instrumento: el mismo consta de cinco preguntas abiertas. En la pregunta cinco hay sub-ítems de respuesta cerrada. Las preguntas se generaron en el equipo de investigación para establecer las dimensiones básicas del análisis descripto, a partir de los sondeos previos y de los resultados de las anteriores investigaciones del equipo dentro de esta área de problemas. Las preguntas son: 1) ¿Qué actividades didácticas ha propuesto a sus alumnos este cuatrimestre?; 2) ¿Qué función cumple escribir en la Universidad?; 3) ¿Qué función cumple la lectura de textos universitarios?; 4) ¿Qué tipos/géneros textuales leen sus alumnos en esta asignatura?; 5) Si pidió algún trabajo de escritura en el cuatrimestre en esta asignatura marque con una cruz lo que considere: a.1) ¿Brindó algún tipo de orientación para la realización de los trabajos escritos? (respuesta cerrada con cinco opciones que van desde Nunca hasta Siempre), a.2) En caso de haberlo hecho, ¿puede describir cómo realizó dicha orientación?, b.1) ¿Los trabajos escritos fueron revisados por Ud.? (respuesta cerrada si/no), b.2) En caso de haberlo hecho, ¿Puede describir cómo realizó dicha revisión?, c) ¿Realizó comentarios sobre cada trabajo escrito? (respuesta cerrada si/no), d) Si realizó actividades de escritura, ¿cuál fue el propósito de la misma?, e) Si realizó actividades de escritura, ¿qué criterios de evaluación utilizó para las mismas?

En relación con las categorías que agrupan los resultados o respuestas como porcentajes, hubo un trabajo en plenario del equipo, que consistió en la discusión conjunta y crítica de las categorías adonde se asimilan las respuestas de cada uno de los docentes. La forma en que se generaron fue la siguiente: a partir de la propuesta fundamentada en un criterio de agrupamiento lógico (teniendo en cuenta nuestros objetivos investigativos) por parte de los diferentes integrantes en el equipo, fueron quedando las categorías cuya argumentación lograba convencer al resto del equipo. En las situaciones en donde la confrontación entre dos formas de agrupar o categorizar las respuestas no se resolvían por la argumentación, se buscaba colectivamente la "dialectización" de las dos categorías propuestas en una nueva que resultase integradora o superadora.

Resultados:

Participantes: 16 docentes.

1) el 33% de los docentes *solicitó* actividades didácticas de escritura durante el último cuatrimestre (2014) de cursada de la asignatura Psicología del C.B.C., el resto solicitó actividades diversas, pero de otro tipo.

2) El 67& de los docentes cree que la *escritura* en la Universidad cumple una función de transmisión de conocimientos; el 33& cree que favorece la emergencia del pensamiento reflexivo.

3) El 100& de los docentes cree que la *lectura* de los textos universitarios permite el acceso al conocimiento de manera reproductiva, es decir, solo sirve para adquirir la información relevante para la asignatura.

4) Las respuestas acerca de los *tipos/géneros textuales* que creen que leen sus alumnos en esta asignatura fueron muy diversas, confusas e inespecíficas, no pudimos establecer categorías significativas.

5) a.1.- En el caso de haber *pedido algún tipo de trabajo escrito* por parte de sus alumnos, el 44% de los docentes siempre brindó algún tipo de orientación para su realización, el 37& casi siempre, mientras que el 19% nunca.

5) a.2.- Con respecto al *tipo de orientación brindada*, 37& de los docentes brindó orientaciones mediante la modalidad oral, el 13& de los docentes mediante la combinación de una modalidad escrita-oral, el 31% dio orientaciones de forma oral inespecífica (en general) y el 19% de los docentes no contestó a dicho ítem.

5) b.1.- El 75& de los docentes *revisaron los trabajos escritos* realizados por los alumnos, el 12,5& no los revisaron, mientras que el 12,5& restante no contestó a dicho ítem.

5) b.2.- Con respecto a qué *tipo de evaluación* realizó acerca de los trabajos escritos, el 42& de los docentes realizó una devolución grupal oral, el 6% realizó una devolución grupal escrita, el 17% respondió de manera inespecífica, y 35% no completó dicho ítem.

5) c.- El 81& de los docentes *hizo comentarios* sobre cada trabajo escrito, mientras que el 6& no lo hizo; y el 13% no contestó a dicho ítem

5) d.- Con respecto a cuál fue el *propósito de las actividades de escritura*, el 25% de los docentes lo hizo para promover la escritura académica, el 18% para establecer una relación entre la habilidad argumentativa y el conocimiento disciplinar, el 12& para promover

el conocimiento disciplinar solamente, el 6& para promover la lectura previa a la clase, en el 6& para la comprensión lectora y el 25& restante de docentes no contestó dicho ítem.

Análisis de la información recogida.

A partir de la categorización de las respuestas del cuestionario auto administrado a los docentes de la materia Psicología del C.B.C. se puede inferir que todos solicitaron actividades didácticas a sus alumnos durante la cursada, pero sólo un tercio de ellos lo hace requiriendo escritura académica. Esto puede interpretarse de modo preliminar como positivo, en la medida que no se les pidió explícitamente que incluyan este tipo de actividades, más allá de las que aparecen en la plataforma del C.I.T.E.P (Cabe indicar que esta plataforma sirve de "prótesis" o artefacto mediador en el acompañamiento del alumno durante la cursada, presentando el contenido del currículum de la asignatura organizado, acompañado de material anexo, guías y actividades prácticas). En el caso de solicitar trabajos de escritura académica a los alumnos, la mayoría de los docentes brinda siempre, o casi siempre, orientaciones para su realización y la forma de realizar dichas orientaciones es oral. Este es otro dato clave en la medida que esta práctica es importante para la promoción de pensamiento crítico. El acompañamiento resulta fundamental en esta actividad, dado que los novatos no suelen tener esta capacidad al salir de la escuela secundaria. Además, los trabajos escritos de los alumnos fueron revisados por los docentes, aunque no especificaron de qué manera lo realizan.

El propósito de las actividades de escritura para los docentes es promover - para una cuarta parte de los docentes - el desarrollo de la escritura académica, este es una concepción significativa, no habiendo - como se adelantó más arriba - una consigna explícita de la cátedra en ese sentido. En un segundo lugar quedó la intención de establecer relaciones entre la habilidad argumentativa y el conocimiento disciplinar, lo cual también se orienta coincidentemente con los objetivos de la investigación, porque la posición enunciativa argumental supone el formato esperable en el pensamiento crítico o superior. En tercer lugar se ubicaron las respuestas que declaraban promover el propio conocimiento disciplinar, una suerte de "escribir para comprender", a lo cual podría sumarse las respuestas que apuntan a la comprensión lectora (del currículum), y por último quedó una respuesta referida a la lectura previa a la clase.

Un poco más preocupante puede entenderse la concepción de los docentes que creen que la escritura y la lectura en la Universidad por parte de los alumnos sirve sólo para la transmisión de conocimientos, ya que sólo una tercera parte de los mismos cree que la escritura cumple la función de promover el pensamiento reflexivo.

Además, puede sospecharse que los docentes parecen no tener una diferenciación clara y precisa referida a los tipos/géneros de textos que creen que leen los alumnos, sus respuestas tendieron a confundir, por ejemplo, los tipos textuales con ejemplares de un género particular.

Pudimos inferir también que la concepción que tienen acerca de la función de la lectura académica es fundamentalmente la transmisión de información; mientras que la concepción acerca de la escritura académica es más alentadora, ya que una tercera parte aludió a la promoción de un pensamiento reflexivo, además de la mera transmisión de conocimientos.

Consideraciones finales:

A partir del análisis de esta información preliminar, resultaría de suma importancia concientizar a los docentes sobre su función de agentes mediadores para la promoción de habilidades de lectura y escritura académica en la dirección de la postura epistémica del conocimiento disciplinar. Porque para lograr un pensamiento reflexivo, crítico y superior por parte de los alumnos debemos organizar prácticas académicas que tiendan a ese fin.

El desarrollo de la toma de conciencia de las propias concepciones de los docentes acerca de la lectura y la escritura académica se realizará mediante un dispositivo colectivo de grupo focalizado de discusión y reflexión, lo que permitiría reestructurar dichas concepciones hacia una práctica docente que propicie una enseñanza basada en la promoción de una actividad centrada en el descubrimiento y la creatividad de nuevas formas de pensamiento superior. Para favorecer el desarrollo de estas habilidades es preciso cambiar la concepción del instrumento de la lectura y la escritura, desde una práctica centrada en la memorización, hacia una práctica centrada en el descubrimiento y la creatividad de nuevas formas de pensamiento.

Luego de conocer las concepciones de los estudiantes acerca de la lectura y escritura académica y detectar si hay o no diferencias entre dichas concepciones y las de los docentes diseñaremos la propuesta didáctica del dispositivo pedagógico, que utilice la lectura y la escritura académica argumentativa colaborativa para el desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar, mediante recursos colaborativos de una plataforma Moodle provista por C.I.T.E.P. (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de UBA)

NOTA

[i] Proyecto de investigación trienal 2014 -2017. UBACyT. Código 20020130100253BA. Directora Dra. María Elena Colombo.

BIBLIOGRAFÍA

Björk, L. & Raisanen, Ch. (1997). Academic Writing. A University Writing . Dordrecht: Kluwer Academic Publishers The Netherlands. (Citado en Ligni Molano & López, 2006).

Björk, L. & Raisanen, Ch. (2003). Teaching Academic Writing In European Higher Education.

Bruner, J. (1991). Actos de Significado. Madrid: Alianza.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En Máxico: RMIE, 2013, Vol. 18, N° 57, pp. 355-381. Extraído de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003

Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. Revista Memoralia, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Extraído 20-07-2013 de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf

Cassany, D. (1996) Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito, Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2000). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2003). La cocina de la escritura. Madrid: Anagrama.

Cassany, D. (2006). Aprendizaje cooperativo para ELE. Difusión e International House Barcelona. Extraído 12-07-2013 de http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf

Cassany, D. (2011). Taller de escritura. Propuestas y reflexiones. 10-06-2013 http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2735/1/Lenguaje31

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.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2012) ¿Whatever happened to process theories of learning? En Learning, Culture and Social Interaction, 1, pp. 45-56. Finlandia: Elsevier.

Engeström, Y. (1987). Learning by expanding; an activity theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1992). Activity theory and individual and social transformation. En Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R., Pespectives on Activity Theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (1994). Training for change. Geneva: ILO.

Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica. En Chaiklin S. & Lave J. (Comps.), Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.

Ligni Molano, B. y López, G. S. (2006). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. Lenguaje 35 (1), 119-146.

Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives. En W. Damon & R. Lerner (Comp.): Handbook of child Pschicology. NY: J. Willey & Sons. Cap. 4. (pp. 189-232).

Vygotski, L. (1991). Obras Escogidas. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, L. (1995). Obras Escogidas. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo III.

SINTOMATOLOGÍA MENTAL ASOCIADA A LA EVITACION DE EXAMENES ORALES

Alonso Crespo, Agustín; Bazan, Ivana Giselle; Costantini, Natalia Andrea; Yaryura, Graciela Nicolasa
Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN
La evitación recurrente de exámenes orales suele repercutir sobre el bienestar psicológico y la trayectoria académica de los estudiantes. Es por ello que al diseñar una intervención terapéutica es necesario conocer qué otra sintomatología se encuentra asociada a la conducta evitativa. En el presente trabajo se describen los síntomas asociados a la ansiedad ante exámenes que presentan estudiantes que participan en un programa de asistencia de la Universidad Nacional de Córdoba. Se observa sintomatología relacionada con obsesión, depresión, ansiedad, sensibilidad interpersonal, somatización, y dimensiones de la ansiedad como preocupaciones y emocionalidad.

Palabras clave
Ansiedad ante exámenes, Comorbilidad, Evitación de exámenes orales, Universitarios

ABSTRACT
MENTAL SYMPTOMATOLOGY ASSOCIATED WITH ORAL EXAM AVOIDANCE
Avoiding recurrent oral exams usually impact on the psychological well-being and academic career of the students. That is why when designing a therapeutic intervention is necessary to know what other symptomatology is associated with the avoidance behavior. The objective of this paper is to describe the symptoms associated with test anxiety that some students, who are participating in an assistance program of the National University of Cordoba, presents. Obsession, depression, anxiety, interpersonal sensitivity, and somatization related symptoms are observed. We can also observe anxiety dimensions as concerns and emotionality.

Key words
Test anxiety, Comorbidity, Avoiding oral exams, University students

Introducción

Las situaciones evaluativas suelen promover la aparición de respuestas emocionales de ansiedad debido a dos características subjetivamente relevantes. En primer lugar, al rendir un examen, los estudiantes pueden lograr o no sus metas académicas. En segundo lugar este tipo de situaciones genera cierta incertidumbre acerca de los parámetros bajo los cuales serán evaluados (Furlan et al. 2014). La ansiedad ante exámenes se vuelve un problema clínicamente significativo cuando las dificultades para rendir y las respuestas emocionales ante esta situación se torna recurrente y da lugar a reiteradas conductas evitativas.

Las conductas de evitación son frecuentes cuando las personas valoran ciertas situaciones como potencialmente amenazadoras para su bienestar y no disponen de un repertorio suficientemente amplio de recursos para su afrontamiento. Los exámenes orales suelen adquirir un carácter aversivo para algunos estudiantes, porque implican el riesgo de realizar una ejecución inadecuada o que no alcance los estándares requeridos, exponiéndose a una evaluación negativa por parte de los demás y activando emociones displacenteras tales como la vergüenza y la ansiedad. Cuando la evitación de los exámenes se torna recurrente, produce una acumulación de materias cursadas y sin rendir, que puede afectar el bienestar y la trayectoria académica de los estudiantes.

Es infrecuente que quienes presentan este comportamiento, exhiban un buen ajuste psicológico general y logren una adaptación satisfactoria a otras situaciones estresantes de su vida cotidiana. Por lo general es esperable encontrar otras sintomatologías asociadas enmarcados dentro de los desordenes ansiosos, del estado de ánimo y trastornos de la personalidad (Furlan et al. 2014; Márquez, Monasterolo & Nieto Peñafort, 2008; Fishel, 2007).

En la literatura sobre intervenciones adecuadas para el diseño de programas de afrontamiento de la ansiedad existe consenso en señalar que las estrategias cognitivas y conductuales combinadas en programas multicomponentes basados en enfoques integrativos, resultan más eficaces para disminuir la AE, en comparación con el empleo de alguna de ellas en intervenciones técnicamente más sencillas (Zeidner, 1998). Por lo que resulta de importancia tener en cuenta la sintomatología que acompaña la ansiedad al diseñar la intervención psicológica que se aplicará en cada caso específico.

En el marco de un programa de asistencia a estudiantes que evitan rendir exámenes orales en forma recurrente, se evaluó la presencia de otros síntomas y problemáticas que requerirían atención complementaria.

Objetivos

Describir la presencia de síntomas comórbidos que requerirían atención complementaria en el marco de un programa de asistencia a estudiantes que evitan rendir exámenes orales en forma recurrente de la Universidad Nacional de Córdoba.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 14 estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba (2 hombres y 12 mujeres, edad M= 28,36) que solicitaron participar del programa de asistencia.

Instrumentos

Ansiedad ante exámenes. Versión revisada de la adaptación del *Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes* (Piemontesi, Heredia y Furlan, 2012). Es un autoinforme que incluye 29 ítems con cinco opciones de respuesta ("nunca" a "siempre"). Esta es una escala unidimensional con elevada consistencia interna (α =.88) y fuertes evidencias de validez respecto de su estructura interna obtenidas mediante análisis factoriales exploratorios y confirmatorios y de sus

relaciones con otras variables.
Sintomatología mental. Versión revisada del *inventario de síntomas* (Casullo, 1999/ 2004) que permite evaluar patrones de síntomas presentes en individuos: Somatizaciones, Obsesiones y Compulsiones, Sensibilidad Interpersonal, Depresión, Ansiedad, Hostilidad, Ansiedad Fóbica, Ideación Paranoide y Psicoticismo. Es un autoinforme que incluye 90 ítems que se responden sobre la base de una escala de 5 puntos (0-4). Posee buena consistencia interna (α =.77 a .90), buena confiabilidad test-retest y fuertes evidencias de validez estructural y discriminante (Derogatis, 1994. Minnesota. National Computer System).

Procedimiento
Se convoco públicamente a estudiantes que quisieran participar del programa. Se llevaron a cabo entrevistas de admisión donde se aplicó un cuestionario semiestructurado y se les entrego a los participantes los instrumentos de autoinforme y un consentimiento informado para formar parte de la investigación. Los datos fueron analizados con el programa SPSS donde se llevaron a cabo estudios descriptivos de media y desviación estándar.

Resultados
Los participantes obtuvieron puntajes más altos en las escalas de obsesión (M=2.01 ds=.69), depresión (M=1.67 ds=.79), ansiedad (M=1.63 ds=.89) sensibilidad interpersonal (M=1.53 ds=.87) y somatización (M=1.48 ds=1.14) en el SCL-90-R.
En el GTAI los valores más altos son los de las escalas de preocupación (M=4.42 ds= .44) y emocionalidad (M=3.95 ds=.70).

Discusión
La ansiedad ante exámenes presenta manifestaciones cognitivas, fisiológicas y conductuales (Navas, 1979; Zeidner, 2007). De acuerdo a los resultados obtenidos en las pruebas de autoinforme, hipotetizamos que en la muestra estudiada se observan manifestaciones cognitivas, como pensamientos obsesivos e irrelevantes en relación a la predisposición a establecer altos estándares de desempeño combinado con una evaluación excesivamente crítica y rígida y una creciente preocupación por la posibilidad de cometer errores. En la presente muestra se destacan las preocupaciones por el alto rendimiento (ej: tener dificultades para tomar decisiones, pensamientos desagradables que no se van de mi cabeza) que se ven reflejadas en las puntuaciones de los ítems de obsesiones y compulsiones del SCL90 y el de preocupación del GTAI, estas manifestaciones se pueden observar también en las entrevistas con frases como *busco que siempre me vaya bien, recibirme a tiempo, mantener un buen promedio, necesito saber todo bien antes de presentarme, saber todo perfecto, no llegue a ver lo que quisiera ,etc.*
En algunos casos, las manifestaciones cognitivas asociadas al alto rendimiento forman parte de rasgos perfeccionistas. Hamachek (1978 en Moyano, 2011) diferencia entre dos tipos de perfeccionismos uno desadaptativo y otro adaptativo basados en la discrepancia entre los estándares elevados y el desempeño real. En este caso, se observa que el rasgo perfeccionista que los estudiantes presentan es desadaptativo ya que antecede la evitación de rendir, tratando de evitar el fracaso y la posibilidad de que su desempeño en el examen sea criticado. Los rasgos antes descriptos elevan la ansiedad (ej: nerviosismo, tener miedos) que presentan los participantes al exponerse a situaciones de evaluación y las manifestaciones somáticas asociadas a esta (ej: dolores en la espalda).
Las preocupaciones y ansiedad de los sujetos conllevan a un esfuerzo mayor para el dominio de las tareas que pueden observarse en las entrevistas en dichos como *a la hora de estudiar no logro concentración, tengo que estudiar mucho, durante el estudio me bloqueo, etc.*, Esto podría afectar la puntuación en ítems que representan la desactivación conductual en la escala de depresión del SCL90 (ej. sentir que todo me cuesta mucho esfuerzo, sentirme con muy poca energía).
En cuanto a la sensibilidad interpersonal, los ítems con puntuaciones más altas son *sentirme herido en mis pensamientos* y *sentirme incomodo cuando hablan de mí.* En las entrevistas también hay frases relacionadas con los anteriores (*tengo miedo a la gente; en las relaciones sociales soy callada, introvertida; siempre me preocupa lo que piensen de mi; etc.).* Puede observarse que la muestra presenta dificultades en cuanto a la percepción de sus habilidades sociales y la lectura de mentes, es decir, conclusiones sobre lo que piensa el interlocutor y a la que se llega sin suficiente evidencia. Estas distorsiones en cuanto a la lectura de conductas de los evaluadores posiblemente refuerzan la baja autoeficacia social académica, haciendo que los sujetos se sientan menos capaces de atender a las demandas interpersonales propias del ambiente educativo y, a su vez, retroalimentan el estado de ansiedad, sosteniendo a su vez las conductas de evitación y generando dificultades en el avance de la carrera y el logro de metas académicas a corto y largo plazo. Cuando los estudiantes con ansiedad ante las relaciones sociales se perciben como inferiores a los demás y creen que éstos los valoraran negativamente se perciben a lo social como adversivo y tienden a sostener conductas sumisas (Alden and Safran, 1978; Rapee and Heimberg, 1997; Trower et al., 1998). En este sentido, se puede explicar la puntuaciones obtenidas en la escala de depresión, ya que evolutivamente se ve a la este síntoma como una respuesta defensiva a la percepción de inferioridad social (Price and Sloman, 1987; Gilbert, 1992; Price et al., 1994).
En síntesis, se puede esperar que la diferencia entre los estándares esperados y los realmente obtenidos, el mayor esfuerzo para cumplir con estos estándares y las distorsiones en el desempeño social y la valoración que los demás tienen de los estudiantes se relacionan con los aspectos anhedónicos de la depresión (Gilbert 2000), como la incapacidad para experimentar placer, la pérdida de interés o la falta de satisfacción en el estudio y otras actividades de los sujetos.

BIBLIOGRAFÍA

Alden L, Safran J. (1978). Irrational beliefs and non-assertive behavior. Cognitive Therapy & Research, 12, 107-114.

Casullo, M., & Pérez, M. (1999). El Inventario de Síntomas SCL-90-R de L. Derogatis. Recuperado el 30 de Marzo de 2015, de http://www.fundacionforo.com/pdfs/inventariodesintomas.pdf

Fishel, M.N. (2007). Cognitive Content Specificity of Test Anxiety and Depression in College Women. Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Recuperado el 26 de Marzo de 2013, de https://www.lib.utexas.edu/etd/d/2007/fishelm89989/fishelm89989.pdf

Furlan, L. A., Cassady, J. C. & Pérez, E. R. (2009). Adapting the Cognitive Test Anxiety Scale for use with Argentinean university students. International Journal of testing, 9 (1), 3-13.

Furlan, L. A., Ferrero, M. J., & Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 6 (3), 31-39.

Gilbert, P. (1992). Depression: The Evolution of Powerlessness. Lawrence Erlbaum Associates: Hove; Guilford: New York

Gilbert, P. (2000). The Relationship of Shame, Social Anxiety and Depression: The Role of the Evaluation of Social Rank. Clinical Psychology and Psychotherapy, 7, 174-189

Márquez, M.; Monasterolo, V. & Nieto Peñafort, L. (2008). Evaluación de rasgos de personalidad que subyacen en sujetos con fobia a los exámenes. Tesina para obtener el título de grado en Psicología. Facultad de Psicología UNC.

Moyano, M. (2011). Ansiedad ante los Exámenes, Pensamientos Automáticos Negativos y Perfeccionismo en Estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. Tesina para obtener el título de grado en psicología. Facultad de Psicología UNC.

Navas, J. (1989). Ansiedad en la toma de exámenes: algunas explicaciones cognoscitivas-conductuales. Revista Aprendizaje y Comportamiento, 7 (1), 21-41.

Price, J. S. & Sloman, L. (1987). Depression as yielding behavior: an animal model based on Schjelderup-Ebb's pecking order. Ethology and Sociobiology, 8, 85- 98.

Price, J., Sloman L., Gardner, R., Gilbert, P. & Rohde, P. (1994). The social competition hypothesis of depression. British Journal of Psychiatry, 164, 309-315.

Rapee, R. M., Heimberg, R. G. (1997). A cognitive behavioral model of anxiety in social phobia. Behavior Therapy and Research, 35, 741-756.

Trower, P., Sherling, G., Beech, J., Horrop, C., Gilbert, P. (1998). The socially anxious perspective in face to face interaction: An experimental comparison. Clinical Psychology and Psychotherapy: An International Journal of Theory and Practice, 5, 155-166.

Zeidner, M. (2007). Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings. Emotion in education, 165 - 171.

Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. New York and London: Plenum Press.

ANTECEDENTES EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGIA EN LA ASIGNATURA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA DÉCADA DEL 70. "ENTRE EL MODELO ACTUARIAL Y CLÍNICO"

Altamirano, Patricia; Clark, Carmen Gloria; Stabile, Carmen Alicia
Secretaria de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN
El objetivo de la investigación es revisar los antecedentes en la formación del estudiante de la materia orientación vocacional, en la Escuela de Psicología, de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en la década del 70. Este trabajo tiene su antecedente en investigaciones realizadas por las autoras en la misma línea, entre los años de creación de la carrera y parte de la década del 60. A partir del análisis documental de fuentes primarias, se observa la inclusión gradual de contenidos y bibliografía propios del modelo clínico en los programas de la materia, coincidente con la incorporación de docentes en la asignatura, con formación en otros enfoques psico- social y psicodinamicos. Aunque predominan en la formación teórica-practica contenidos teóricos y metodológicos ajustados del modelo actuarial, en sintonía con la formación de la Dra. Hermelinda Fogliatto, profesora a cargo de la misma, desde la década del 60. Las conclusiones muestran que existió apertura a incluir contenidos objetivos y bibliografía relacionados a enfoques psicodinamicos. Mientras que las investigaciones y producciones se desarrollan en la línea actuarial. Permitiendo concluir que la formación del alumno se desarrolló, dentro de la tensión, entre el modelo de orientación actuarial y el modelo clínico.

Palabras clave
Estudiante, Psicología, Formación, Orientación Vocacional

ABSTRACT
STUDENT TRAINING COURSE PSYCHOLOGY IN VOCATIONAL GUIDANCE IN THE 70 "BETWEEN THE ACTUARIAL MODEL AND CLINICAL"
The objective of the research is to review the background on student training of vocational guidance material, in the School of Psychology, National University of Cordoba (UNC) in the 70 This work has its antecedent in research by the authors on the same line, between the years of career building and part of the 60s. From the documentary analysis of primary sources, the gradual inclusion of contents and bibliography own clinical model programs in this area, coinciding with the introduction of the subject teachers, trained in other social and psychological psychodynamic approaches is observed. But predominantly on theoretical and methodological training of actuarial model content, such was the formation of Dr. Hermelinda Fogliatto, professor in charge of it, from the 60s. The findings show that there was openness to include practical content and literature related to psychodynamic approaches. While research and productions are developed in actuarial line. It concludes that allowing the student's training took place within the tension between the model of actuarial guidance and clinical model.

Key words
Student, Psychology, Training, Vocational Guidance

Introducción
El trabajo surge del interés por recuperar y describir la formación académica en la materia Orientación Vocacional y Ocupacional, de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba (UNC), dando continuidad a investigaciones anteriores, en el marco del proyecto de investigación "Identidad, Prácticas y Formación Profesional, en los turbulentos años 70". En esta línea se busca identificar y recuperar la construcción de la identidad profesional en los procesos formativos de los psicólogos.
El trabajo es de carácter histórico. Se realizó un rastreo historiográfico de fuentes primarias, documentos en el Archivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades, el Museo de la Facultad de Psicología y en el Archivo de la UNC, y testimonios orales de personas que fueron parte de la historia académica institucional en esa época.
Se analizan los documentos en función de su ubicación en el plan de estudio, los enfoques teóricos y metodológicos utilizados, bibliografía, actividades de extensión e investigación.

Recorrido de la formación académica a partir de los documentos
En el año 1968 y hasta 1969 la materia se denominaba Orientación y Selección profesional, momento que se establecen modificaciones en el plan de estudio, la cual pasa a denominarse Orientación Vocacional y Consejo Psicológico, se cursa en el tercer ciclo correspondiente a la Licenciatura y está a cargo de la Dra. Hermelinda Fogliatto. (HCS. Ordenanza N° 487, 7/02/1969).
Hermelinda Fogliatto, obtuvo los grados de Licenciatura, Maestría y Doctorado en Loyola University, Estado de Illinois y estuvo a cargo de las cátedras de Métodos y técnicas de investigación y Orientación y selección profesional.
El análisis de documentos y testimonios orales permiten inferir que no hubo cambios significativos en los contenidos del los programas de los años 1968 y 1969.
En el plan de estudio de 1969, se ubica la materia en tercer Ciclo de la Licenciatura, con duración anual, se dictaba en el primer cuatrimestre, se modifica la nominación de la asignatura que pasa a llamarse Orientación Vocacional y Consejo Psicológico. Se cursaba simultáneamente con Psicología del Trabajo, Psicología Clínica y Técnicas de Terapia y 3 seminarios optativos. (Resolución Rectoral, 29. Tomo I. fs. 105, 07/02/1969.)
La formación en la materia se sustentaba en el enfoque psicometrista y actuarial, basado en las premisas teóricas de la psicología diferencial, liderada por Mira y López (1959). Esto se observa por ejemplo, en las afirmaciones de un parcial y trabajo practico, del

ciclo lectivo de 1970, en el cual se evaluaban contenidos relacionados al enfoque. (Ver anexo 1 y 2)
Entre los años 1969 y 1977, no se encontraron registros de los programas de la materia, aunque en la bibliografía citada en los años 78 y 79, se toma como referencia un manual de cátedra de la materia que se usaba desde el año 1973, donde se hace referencia a bibliografía de autores como Bohoslavsky, R; Jones, A; Bleger, Ulloa, F, entre otros.
En el año 1978 se sitúa el cursado de la asignatura Orientación Vocacional en el 2º cuatrimestre, la materia correlativa era Psicometría, además se consideraba conveniente que los alumnos tuvieran aprobado Técnicas proyectivas I, Dinámica grupal y Psicología educacional.
La asignatura a la cual se hace referencia se encontraba estructurada en 8 ejes temáticos que tenían contenidos vinculados a la problemática vocacional, factores intervienes, desarrollo de la identidad ocupacional, entrevista en orientación vocacional, los procesos grupales, el empleo de los tests de orientación, entre otros. (Programa de la materia orientación vocacional, FFyH, Escuela de Psicología, 1978)
En el año 1979, se dicta el seminario de Orientación Vocacional en el 1º cuatrimestre. El mismo requería la aprobación de la asignatura orientación vocacional, psicometría y dinámica grupal. Otro requisito era que el alumno debía disponer de seis horas semanales (dos horas de clases teóricas, dos de control y dos horas de trabajo grupal)
El programa del seminario se estructuraba en cuatro temas con contenidos teóricos-prácticos sobre desarrollo del rol profesional, técnicas grupales aplicables al proceso de orientación, pruebas y cuestionarios de evaluación de la personalidad y monografías profesionales. (Programa del seminario de orientación vocacional, FFyH, Escuela de Psicología,1978)
Según los documentos indagados, la materia continúa a cargo de la Dra. Hermelinda Fogliatto. Y surgen los nombres de otros actores, la Lic. Josefina Passera, como Prof. Adjunta; la Lic. Vera de Bonadero, Silvia; Lic. González de Menne, María; como jefes de trabajos prácticos y como auxiliares docentes, la Lic. Carmen Stabile y el Lic. Héctor Martínez. Los mismos docentes, estaban afectados al seminario de Orientación Vocacional.

Análisis del Programa

El programa del seminario da cuenta que el objetivo del mismo es favorecer el aprendizaje e iniciación del rol, por lo cual tiende a que el alumno aplique y evalúe las técnicas específicas de Orientación Vocacional, desempeñando el mismo en situaciones reales y evalúe el desempeño de dicho rol, actividad práctica que se inicia en la década del 70 y se mantiene con modificaciones hasta la actualidad.
Los temas incluidos en la materia refleja una apertura hacia el enfoque clínico, ya que por ejemplo, se explicita la importancia de conocer los distintos enfoques de la problemática vocacional, se introducen temas relacionados al "proceso" de orientación vocacional, momentos de este proceso, el problema diagnóstico, la entrevista en orientación vocacional, procesos grupales, dinámica de grupo, Identidad profesional, información vocacional, entre otros.
Al respecto, en la bibliografía de la materia, aparece el libro de Rodolfo Bohoslavsky "Orientación Vocacional. La estrategia Clínica" del año 1971, principal exponente del modelo clínico de la orientación vocacional, que con los aportes del psicoanálisis, pone el énfasis en el sujeto, donde se enfatiza que *"el Psicólogo se abstiene de adoptar un rol directivo…porque considera que ninguna adaptación a la situación de aprendizaje o trabajo es buena si no supone una decisión autónoma…" (p.15).*
La concepción de sujeto para este modelo entra en tensión con la concepción de sujeto del enfoque actuarial, imperante en años anteriores, en la formación del alumno.
*A*demás se introduce bibliografía de otros autores como, Tyler, L. "función del Orientador". Shertzer y Stone "Manual para el asesoramiento Psicológico". Erikson, E. "Identidad, Juventud y Crisis" .Rogers, C. Psicoterapia centrada en el cliente. Bleger. Entrevista y grupos. Moreno, J. Psicodrama, entre otros.
En cuanto a contenidos metodológicos, es importante el antecedente en el programa, sobre la articulación de contenidos con Técnicas proyectivas del mismo año, a cargo del Prof. Miguel Mirotti. En la unidad de diagnostico psicológico, incluye la técnica de completamiento de frases, en una de sus unidades, la cual se utiliza en orientación vocacional en la misma época.
Este antecedente permite inferir la apertura hacia el uso de instrumentos proyectivos, utilizados por los psicólogos clínicos, fracturando en alguna medida la exclusividad de los tests psicométricos, aunque éstos continúan con una fuerte impronta en los contenidos.
En este punto es importante destacar que a nivel de otras Universidades del país, por ejemplo la UBA, ya era un hecho el abordaje y práctica de la orientación vocacional desde el enfoque clínico.
La cátedra de Orientación Vocacional de la UBA, que se dicta por primera vez en el año 1968, estaba a cargo de la Prof. Diana Aisenson, de formación psicoanalítica, quien había trabajado con Rodolfo Bohoslavsky en el Departamento de Orientación Vocacional de la misma Universidad.
Su experiencia de trabajo tuvo una impronta en los contenidos de la materia. Al respecto expresa *"Me referiré al enfoque dado en ese periodo en la cátedra en base a tres documentos…uno donde definimos la orientación vocacional como proceso…para enfocar la orientación vocacional desde teorías psicológicas dinámicas marcando diferencias con las posturas clásicas centradas en la psicología diferencial, la evaluación y la psicometría…"* (Aisenson, citado en Leibovich de Duarte, 2008, p. 206)
Otro antecedente vinculado al modelo clínico en el país, se encuentra en el desarrollo de investigaciones en esta línea, como así también la introducción de otros factores del contexto que intervienen en la elección vocacional y que marcan un punto de divergencia con la mirada del modelo actuarial en el cual la realidad socioeconómica y cultural no influye en las elecciones.
Al respecto, Leibovich de Duarte, A (1965), integrante del equipo del Departamento de Orientación Vocacional de la UBA, desarrolla la incidencia de la estructura socioeconómica en la elección vocacional, donde sostiene que *"la elección de un estudio u ocupación por parte del adolescente es el resultado de la convergencia de diferentes factores personales, familiares, educacionales, culturales y socio-económicos."* (Actas de las 1º Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional, 1965).

Otros actores que influyeron en la apertura del enfoque psicodinamico

Del cotejo de los registros documentales y testimonios orales, se confirma que la entrada gradual de concepciones vinculadas a la modalidad clínica, en la formación, estuvo facilitada por la incorporación a la cátedra de docentes formados con otros enfoques teóricos. "*La práctica de la orientación fue tomando un perfil mas psicodinámico…los alumnos… iban haciendo sus prácticas e incluyendo lecturas diferentes del fenómeno de estudio… la autorización para incluir modalidades clínicas, fue un hecho, al menos para mí".* (Josefina Passera, Comunicación personal. 2010).
Josefina Passera, Adjunta interina simple a la cátedra desde el año

1973, había estado a partir del año 1969 a 1971 en la materia psicología educacional por concurso. Su formación en psicoanálisis, dinámica de grupo, y psicodrama, facilita la entrada de otras lecturas de la problemática vocacional, que se reflejan también en las prácticas que se realizaban en las Instituciones educativas en la misma época. Al respecto expresa *"simultáneamente al predominio de la experimentación y el auge psicométrico, fuimos formados en psicoanálisis con docentes como Horacio Etchegoyen, Ángel Fiasché, Paulino Moscovich y colaboradores como Claudio Bergman, en Psicopatología…"* (Passera, 2010).

Análisis documental de las actividades de investigación

Las investigación encontradas en la época en estudio se focalizaban en las adaptaciones de los instrumentos psicométricos para su uso local, en sintonía con la línea de investigación de cohorte psicometrista, concordante con la formación e importante trayectoria en esta línea de la Dra. Fogliatto.

Las investigaciones estaban subvencionadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Entre los autores, se encuentran parte del equipo de cátedra de la materia orientación Vocacional, como así también de la cátedra de Métodos y Técnicas de la Investigación Psicológica, Bruno, Marta; de Menne, María C; Rojo, Emilia; Stern, Guillermo; Bonadero, Silvia V; Culós, Hugo, y la directora de las investigaciones, la Dra. Hermelinda Fogliatto.

Todas las pesquisas encontradas son desde el enfoque actuarial, por ejemplo, un estudio longitudinal de un grupo de estudiantes universitarios para conocer las características distintivas de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Filosofía y Humanidades a los fines de caracterizar el perfil psicológico de cada carrera. (Publicación Nº 16, 1971)

Otro trabajo llevado a cabo en el año 1972 de Orientación y Selección Profesional, que consistía en la adaptación de la Lista Registradora de Problemas de EEUU, para ser utilizada en el medio local. La muestra fue de 1800 individuos, entre 15 a 20 años, 800 mujeres y 1000 varones de diferentes colegios públicos y privados de Córdoba. (Publicación Nº 20, 1972)

Un estudio sobre las características de las profesiones, que se incluyen en la bibliografía del manual de cátedra de 1978, para uso de los alumnos practicantes. Estas monografías, con información de las profesiones, se basan en un riguroso estudio, llevado a cabo por la Dra. Fogliatto y Oberto, con el objetivo de esclarecer las características específicas y diferenciales de los estudios superiores: información laboral, rol ocupacional, particularidades institucionales de las carreras a nivel académico y la inserción de las mismas en el medio económico y social.

Este trabajo monográfico constituye para la época en estudio, un importante aporte tanto para los profesionales de la orientación, como para la formación del alumno, que servia de soporte para el abordaje de la información en el proceso de orientación, pero por otra parte podría restringir las posibilidades de elección, ya que el sujeto se encontraba ante un riguroso listado de aptitudes medibles que "debía poseer" si pretendía estudiar y ejercer determinada carrera.

En este punto también se encuentran diferencias con la forma de abordaje de la información desde el modelo clínico, el cual consideraba al sujeto como protagonista activo en el contacto y aprendizaje de la información vocacional, las habilidades no se consideran excluyentes para la elección de una carrera y profesión, sino que el énfasis esta puesto en el potencial de la persona para aprender. Al respecto Bohoslavsky (1971) enfatiza *"…las potencialidades no son estáticas sino que se modifican en el transcurso de la vida, incluyendo por supuesto, la vida de estudiante y profesional".* (p.16)

Los datos analizados permiten observar la importante influencia que tuvo la figura de la Dra. Fogliatto en la formación, tanto de los alumnos como los docentes en la época en estudio, aunque el programa se flexibiliza con respecto al de la década anterior, permitiendo la introducción de contenidos teóricos y técnicos del modelo clínico de la orientación ya vigente en el resto del país.

Consideraciones finales

El desarrollo del trabajo permite realizar algunas consideraciones vinculadas a la formación en la materia en la década del 70, aportando datos para la reconstrucción del rol profesional del Psicólogo Orientador Vocacional.

Con la modificación del plan de estudio de la carrera del año 1969 y más enérgicamente en el programa de la materia de 1978, se observa que se abre una veta importante para la incorporación de contenidos del enfoque clínico, en la formación, concordante con lo que ya era un hecho en el país.

El cambio de nominación de la materia en el año 1969, con respecto al año anterior, en la cual se denominaba Orientación y Selección profesional marca una variante importante que la diferencia de la selección profesional, que se liga más a la psicología laboral.

En la formación académica, se introducen contenidos y técnicas mas emparentadas con el modelo clínico de la orientación, concibiendo a la misma como proceso, se le otorga importancia a los conflictos vocacionales, a los psicodinamismos, a la entrevista clínica como recurso principal del quehacer del orientador vocacional, a la identidad vocacional y ocupacional, a la información.

En base a lo desarrollado se infiere por un lado, la apertura a contenidos y bibliografía propios del enfoque clínico, esto constituye un avance en la pluralidad de enfoques al que el alumno accedía en la formación, y marca una diferencia con los programas anteriores, década del 50, 60, fuertemente anclados al enfoque actuarial. Sin embargo las investigaciones continúan teniendo una línea ligada al modelo factorial, bajo el impacto de la sólida formación y trayectoria de la Dra. Hermelinda Fogliatto.

Sin embargo se flexibiliza la tensión entre los modelos psicometrista y el modelo clínico, en esta apertura se destaca la figura de la Prof. Josefina Passera, y de otros docentes, que por su formación en psicoanálisis y psicodrama, aportó la mirada a contenidos psicodinámicos, grupales y sociales en la formación y práctica de la orientación, además del vigente en la cátedra desde su creación.

Anexos

ANEXO 1: Registro de la evaluación de un trabajo práctico. (Copia fiel del documento).

……

Cátedra: Orientación y Selección Profesional
Año 1970

Prof. titular: Dra. H.Fogliatto
Prof. encargada: Lic. Marta Bruno

1er Práctico: respuesta C - I -

1) En el proceso de orientación, el orientador debe dirigir la relación de tal manera que pueda decidir la carrera u ocupación que al orientado más le conviene, teniendo presente sus aptitudes, intereses, personalidad, etc.
2) La orientación, es una forma de terapia, aplicada a personas relativamente normales.
3) La orientación, dentro de un establecimiento escolar, debe ser confinada a un grupo particular de personas, las cuales son generalmente profesionales de esa rama.
4) El orientador vocacional trata de capacitar al orientado para que utilice sus recursos presentes en vista de una elección lo más acertada posible.
5) La educación es el esfuerzo consciente del individuo para adaptarse a su medio físico y social, perfeccionarlo y de esta manera alcanzar su más alto desarrollo personal.
6) La asistencia personal se puede dar en un individuo que ya está realizando un oficio determinado.
7) La asistencia personal se ocupa de los seres humanos individualmente considerados.
8) Un profesor de la escuela secundaria no puede desempeñar nunca la funcion de un asistente personal.
9) Al referirse a la naturaleza de las aptitudes, Súper señala que se las puede considerar como factores psicológicos, algo estables e independientes entre sí.
10) Con la Psicoterapia se le permite a la persona utilizar los medios que él tiene, para hacer frente a la vida.
11) El centro de la orientación es el individuo y no sus problemas.
NOTA: cualquier observación que Ud. desee hacerle a este práctico, en vista de realizar algunas modificaciones para los próximos, puede hacerlo en el espacio que sigue. Adopte ante el mismo una posición crítica.

Anexo 2: Registro del 1º parcial del ciclo lectivo de 1970 (Copia fiel del documento)

……

Cátedra: Orientación y Selección Profesional
Año 1970

Prof. titular: Dra. H. Fogliatto
Prof. encargada: Lic. Marta Bruno

1er Parcial: respuesta -C - I -

1) La orientación se basa sobre el principio de la conservación de la vida y energías humanas.
2) El sistema de enseñanza está estructurado para proporcionar educación a todos los que se hallan en condiciones óptimas de recibirla.
3) cuando las personas pueden resolver por sí mismas sus problemas, formulando sus interpretaciones y efectuar las adaptaciones adecuadas, la asistencia es aún necesaria y conveniente.
4) La familia considerada en sus condiciones cambiantes, cumple hoy íntegramente sus funciones específicas de reproducción, económicas, educativas, religiosas y recreativas.
5) La escuela tiene hoy la oportunidad jamás igualada para orientar a los jóvenes.
6) La educación espontanea es sinónimo de orientación.
7) La asistencia personal al alumno radica en ayudar al educando para obtener el mayor beneficio posible del proceso educativo.
8) El proceso de orientación, es un proceso de aprendizaje.
9) El ambiente que rodea al ser humano puede actuar como causa determinante de los intereses, rasgos de personalidad y aptitud general de un individuo.
10) No es raro hallar personas con dotes exclusivos para una sola profesión.
11) Los fines esenciales de la orientación son: conocimiento de las profesiones, comprensión del deseo hacia una profesión y conocimiento de las aptitudes e inclinaciones.
12) La orientación y el asesoramiento psicológico son sinónimos.
13) La deserción escolar se debe más a un sistema educativo deficiente que a un problema de la sociedad.
14) La orientación vocacional centra su atención en las debilidades de los individuos, a fin de que trabajando sobre los mismos, se logra realizar la elección profesional u ocupacional deseada.
15) Toda orientación es educación.
16) En el tratamiento clínico, el psicoterapeuta se centra sobre las debilidades de los pacientes a fin de que las mismas sean superadas.
17) La orientación profesional es limitada en el tiempo.
18) Las aptitudes presentan cierta variación que hacen difícil la realización de la predicción de ciertas conductas.
19) Según Jeangros, el trabajo es un fenómeno vital subjetivo que representa cierta exteriorización del ser humano.
20) La mayoría de los individuos poseen aptitudes innatas, que los lleva a desempeñarse eficazmente en un grupo de ocupaciones relacionadas entre sí.
21) En la medida en que el individuo es realmente un autodidacta, no hay orientación.
22) El éxito en cualquier ocupación depende de la posesión de una sola cualidad, aptitud, o característica personal.
23) La mayoría de los individuos poseen aptitudes adquiridas, que les permiten desempeñarse con éxito en ocupaciones relacionadas entre sí.
24) Las diferencias observadas en grupos de diferentes sexo o raza, en cuanto aptitud, tiene por causa la herencia biológica.

BIBLIOGRAFÍA

Bohoslavsky, R. (2002) Orientación Vocacional. La estrategia clínica. Buenos Aires. Nueva Visión.

Aisensson,D. (2008) La cátedra de orientacion vocacional y Ocupacional. En Leibovich de Duarte, A (comp.) Ayer y Hoy. 50 Años de Enseñanza de la Psicología. Pp. 201-228. Buenos Aires. Eudeba.

Leibovich de Duarte, A (1965) "Incidencia de la estructura socioeconómica en la elección vocacional" Articulo publicado en Actas de las primeras jornadas argentinas de orientación vocacional. Buenos Aires. Argentina.

FUENTES PRIMARIAS

Modificaciones en el plan de estudios de la carrera de Psicología. Ordenanza Nº 487. Resolución Rectoral 29. 07/02/1969. Tomo I. fs. 105. Archivo General de la Universidad. UNC

Autorización para prorrogar contratos de personal docente. Fogliatto-Laguinge. FFyH. Resolución Rectoral Nº 99. Exp. 88571. 25/02/1969. Tomo I. Archivo General de la Universidad.UNC

Cuestionario para detectar las características de las profesiones. (1970) Escuela de Psicología. FFyH. Publicación interna. UNC

Modelo de evaluación de 1º parcial y 1º trabajo práctico. (1970) Escuela de Psicología. FFyH. Publicación interna. UNC

Estudio Longitudinal de un grupo de estudiantes universitarios. (1971) Subvencionada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Publicación Nº 16. FFYH. UNC

Lista registradora de problemas. Forma para estudiantes secundarios. (1972) Subvencionada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Publicación Nº 20. FFYH. UNC

Monografías profesionales: Ingeniería electricista-electrónica; Agronomía; Geología, Ciencias Biológicas. (1976) Autores: Fogliatto, H; Oberto,I Publicación interna. FFyH.UNC

Programa de la materia orientación vocacional. (1978) Escuela de Psicología. FFyH. UNC

Programa del seminario de orientación vocacional. (1978) Escuela de Psicología. FFyH. UNC

LA COMPLEJIZACIÓN DEL PENSAMIENTO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES: INTERVENCIONES PSICOPEDAGÓGICAS INSTITUCIONALES

Álvarez, Patricia; Cantú, Gustavo
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se presentan algunos resultados parciales obtenidos en el (PDTS) PP 002: Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables (2014-2015) cuya Directora es la Dra. Patricia Alvarez. El proyecto se propone generar experiencias extracurriculares en diversas instituciones educativas y comunitarias tanto con niñas y niños pequeños, como adolescentes en situación de vulnerabilidad social, para propiciar el uso de dispositivos tecnológicos en diversas propuestas novedosas y creativas. Entre los resultados se destaca que las propuestas de trabajo que incluyeron como características básicas la permeabilidad, la singularidad, la no homogeneización, permitieron el reconocimiento y la valoración de cada niño y adolescente en sus tiempos y modalidades particulares. Se hipotetiza que las propuestas implementadas contribuyeron a producir cambios en las formas y modalidades de aprendizaje de los sujetos involucrados, a partir de las modalidades elaboradas tanto en la oferta de objetos culturales, de dispositivos materiales de trabajo, y de formas de sostén de los adultos diferentes de los habituales en las situaciones educativas.

Palabras clave
Pensamiento, Creatividad, Imaginación, Tecnologías

ABSTRACT

THE THINKING OF CHILDREN AND ADOLESCENTS. AROUSING ITS COMPLEXITY THROUGH INSTITUTIONAL INTERVENTIONS

In this paper some partial results of the (PDTS) PP 002 Symbolization processes and use of new technologies project are presented. The project aims to generate extracurricular experiences in various educational and community institutions with girls, boys and teenagers in social vulnerability environments, to encourage the use of technological devices with various innovative and creative proposals. The results highlight that the activities proposed in the study permitted the recognition and appreciation of every child and adolescent in their times and singular learning patterns. It is hypothesized that the implemented interventions helped to bring about changes in the forms of learning of the subjects involved, by supplying cultural objects, material devices and ways of adult supporting which were different from the usual educational situations.

Key words
Thinking, Creativity, Imagination, Technologies

Introducción

Nuestra experiencia en el estudio de los distintos avatares de los procesos de simbolización en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad (abordados por el Equipo de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA en investigaciones UBACyT desde 1988 hasta el presente) permite sostener que los progresos y avances tecnológicos de las últimas épocas producen transformaciones subjetivas y simbólicas que atraviesan todos los campos de conocimiento y por esto exigen cada vez más a la institución escolar incorporar las nuevas tecnologías al interior de los procesos de aprendizaje.

En ese contexto, se consideró necesaria la construcción de espacios y actividades que potencien y habiliten el pensamiento creativo y autónomo, favoreciendo la inserción y/o retención de los niños y adolescentes en las instituciones educativas, a partir de un trabajo de articulación entre estos procesos simbólicos novedosos y los requeridos por dichas instituciones.

Con ese propósito se diseñaron estrategias de intervención que cristalizaron en la presentación de un *Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) PP 002: Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables* (2014-2015) cuya Directora es la Dra. Patricia Alvarez. En dicho proyecto se focalizó tanto en la necesidad de construir herramientas simbólicas tempranas en niños pequeños, como en la apertura de nuevas perspectivas de despliegue autónomo en la escuela en los adolescentes.

El proyecto se propone generar experiencias extracurriculares en diversas instituciones educativas y comunitarias con los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, para propiciar el uso de dispositivos tecnológicos en diversas propuestas novedosas y creativas (tablets y notebooks fundamentalmente, combinados con otros soportes).

Se busca producir un aporte novedoso hacia la comprensión y prevención temprana de problemáticas en la infancia y adolescencia tales como las restricciones en los procesos de simbolización ligados al uso de las nuevas tecnologías.

La propuesta del proyecto se orienta hacia la búsqueda de experiencias que resulten enriquecedoras y atractivas para los sujetos, que constituyan verdaderas oportunidades de disfrute y motivación en sus procesos de aprendizaje y fortalezcan de ese modo su inclusión educativa.

Objetivos:

- Promover procesos de imaginación, curiosidad, interrogación y reflexión crítica en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social y
- Generar estrategias de intervención para el despliegue de los procesos de simbolización con el uso de nuevas tecnologías en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social

Para ello se construyeron dispositivos específicos de abordaje para el trabajo con niños pequeños y adolescentes. Las intervenciones tienen lugar en dos instituciones:

1) Asociación Civil "Detrás de todo para la inclusión social". Jardín de Infantes: "Sueños bajitos" (CABA).
2) Escuela Media Nro. 2 ´Domingo F. Sarmiento´ (CABA).

En el siguiente cuadro se resumen los objetivos específicos, las actividades y los principales resultados en ambos dispositivos.

Objetivos específicos para dispositivo con niños pequeños	***Actividades realizadas***	***Resultados obtenidos***
1.Promover la curiosidad y el deseo por conocer a partir del uso de herramientas tecnológicas con ofertas lúdicas motivadoras	1. Reuniones con creadores de juegos en soportes tecnológicos para elaborar estrategias lúdicas 2. Reuniones con docentes y directivos del jardín para elaborar un mapa de características, demandas y necesidades. 3. Presentación a los niños de actividades diversas que incluyen distintas formas de producción simbólica.	Se estimuló la curiosidad, la expresión de ideas e inquietudes a partir de la observación y el uso de distintas tecnologías (tradicionales y nuevas). Se fomentó la complejización de los procesos de simbolización en la adquisición del lenguaje lecto-escrito, utilizando las tablets y notebooks para que la adquisición de los contenidos pedagógicos converja en la construcción de recursos que habiliten la creación de sentidos subjetivos.
2.Propiciar oportunidades de intercambio de los niños con sus pares a partir de experiencias compartidas	1.Presentación a los niños pequeños de diversas propuestas (juegos, cuentos, canciones) previamente seleccionadas 2. Realización de reuniones periódicas de intercambio con los docentes en relación a los materiales ofertados y las actividades realizadas en los encuentros	A través de las actividades se habilitó un espacio para generar y promover intercambios entre pares que enriquezcan las posibilidades productivas propias. Se afianzaron los lazos de compañerismo, entendiendo que el número limitado de dispositivos en la sala se convierte en una oportunidad para promover el trabajo en equipo, el intercambio entre pares y las formas de regulación del intercambio.
3.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	1. Se realizaron jornadas de intercambio con los docentes en el Jardín, a través de una propuesta de actividades lúdicas que permitieran a los docentes experimentar estrategias para la habilitación de propuestas y prácticas de enseñanza que potencien la imaginación y creatividad en el trabajo con los niños pequeños. 2. Se realizaron reuniones de trabajo periódicas en la facultad con directivos de la institución y todo el equipo a cargo del PDTS, con el fin de actualizar las cuestiones institucionales que afectan el trabajo conjunto.	Se estableció un clima de trabajo compartido tanto con los docentes como con los directivos del Jardín de Infantes, basado en la interacción y comunicación constante. Se promovieron en los docentes y directivos procesos reflexivos en cuanto a sus formas de intervención pedagógico-didáctica y su posicionamiento como adultos a cargo de los niños. El intercambio permanente entre el equipo a cargo del proyecto y el cuerpo directivo, en relación a los niños y los docentes, propició el establecimiento de un vínculo de confianza que permitió trabajar cómodamente.

Objetivos específicos para dispositivo con adolescentes	***Actividades realizadas***	***Resultados obtenidos***
1. Propiciar procesos reflexivos frente a diversas situaciones sociales y conflictivas existentes.	Se proyectaron largometrajes y cortometrajes (elegidos por sus temáticas y diversidad de recursos estéticos) para su posterior discusión en grupos y para la realización de producciones individuales que impliquen un posicionamiento respecto de las conflictivas presentadas en los films.	Los jóvenes produjeron historias alternativas a las observadas en el material fílmico proyectado. De ese modo se habilitó un espacio de producción subjetiva que permitió la reflexión y el posicionamiento personal de cada joven en relación con las temáticas focalizadas en cada encuentro.
2. Promover la autonomía de opinión a partir del intercambio sobre situaciones fílmicas compartidas.	Se trabajó sobre la diferencias en la interpretación que realizan los adolescentes en relación a las películas proyectadas (el adolescente y sus semejantes) y en relación a los cortometrajes producidos por ellos (el adolescente y sus producciones).	El intercambio generado entre los adolescentes y entre ellos y los adultos a cargo de las actividades se focalizó en temáticas convocantes para los jóvenes por su pregnancia en el momento vital que atraviesan. De ese modo se promovió el posicionamiento autónomo en los jóvenes en la producción y expresión de los sentidos de sus propias experiencias.
3. Generar estrategias creativas mediante la elaboración de material en guiones escritos, fílmicos y fotográficos.	Las consignas se orientaron en función de que los adolescentes puedan desplegar su imaginación a partir de diversas plataformas de producción. Se trabajó con el armado de escenas articulando producciones gráficas y narrativas que posteriormente fueron filmadas para su posterior edición.	Las dificultades en la articulación de producciones individuales en una historia construida por el grupo permitieron la complejización de las estrategias creativas de los jóvenes puestas en juego en la concretización de las historias propuestas por ellos mismos. Las conflictivas suscitadas a partir de una consigna tan abierta permitió trabajar no solamente sobre los aspectos creativos del guión sino también sobre la transmisibilidad y la organización del material creado.
4. Incentivar en los adultos estrategias para la habilitación de propuestas y prácticas de enseñanza que potencien la imaginación y creatividad	Se trabajó semanalmente en reuniones de supervisión con el equipo de docentes-investigadores de la cátedra, con el fin de trabajar las conflictivas al interior del dispositivo y generar estrategias de intervención en los grupos con el fin de propiciar un encuadre que promueva las producciones creativas de los adolescentes.	Se trabajó junto a los preceptores sobre el establecimiento de un encuadre que permitiera el trabajo en la institución escolar, realzando tanto la potencialidad de la misma como de todos sus integrantes (compañeros de otras divisiones, profesores, directivos y el equipo de trabajadores no-docentes)

5. Elaborar espacios que propicien la reducción de distancias entre la Escuela Media y el ambiente Universitario.	Se trabajó en la construcción de un dispositivo que articula características vinculadas al ambiente universitario (los coordinadores, las consignas provenientes de las reuniones de supervisión en la Facultad, la oferta de referencias institucionales que posibiliten la proyección de un futuro más allá de la Escuela Media) con características de la Escuela Media (el espacio físico y las características del encuadre contienen necesariamente elementos propios de la institución escolar y que sostienen formalmente al dispositivo: los horarios, los preceptores y profesores que se ven afectados por el taller.)	El diálogo de estos ambientes y sus características intrínsecas posibilitó un acercamiento entre ambas instituciones. Un gran porcentaje de los adolescentes participantes del taller estableció un diálogo fluido con los coordinadores que trascendió la temática del fílmica, incorporando temas, conflictivas y preguntas vinculadas tanto al colegio secundario, la universidad como espacio ajeno y adulto y las posibles dinámicas entre ambas instituciones, esto es, las alternativas de acercamiento a la Facultad a partir de cursos, el CBC y el proceso de aprendizaje actual de los adolescentes en su colegio.

Reflexiones acerca de los resultados:

Para el desarrollo con niños pequeños:

Las actividades propuestas en todas las salas utilizan diferentes soportes (tablets, cámaras fotográficas, celulares, libros, etc), más centradas en los procesos que en los productos, donde se crean situaciones de pasaje entre los mismos (de las imágenes de un libro, a la producción gráfica en la Tablet, luego a la producción gráfica en papel, la invitación a fotografiar su producción o la de algún compañero, para su posterior conservación) sin intencionalidad previa de lograr la completud de la actividad propuesta o que el interés esté puesto en la búsqueda de homogeneización de los resultados en relación a los productos, donde se valoriza cualquier forma productiva, más allá de lo que se ha ofertado como recurso didáctico. Es así que resulta que cada niño realiza actividades o producciones diferentes (sean discursivas, graficas o lúdicas) conforme a la disponibilidad psíquica singular con la que cuente en cada encuentro. Se propicia así la habilitación de diferentes modos de relacionarse con los objetos a partir de una oferta simbólica y afectiva de los adultos favorecedora de procesos imaginativos y creativos como así también de encuentros satisfactorios tanto con los sujetos (adultos y semejantes) como con los diversos objetos. Las propuestas que realizamos no son descontextualizadas, sino producto del intercambio permanente con los docentes, directivos y lo que suscita cada grupo de pequeños en particular. Este modo de trabajo permite conocer las modalidades subjetivas distintivas de los niños/as a la hora de incorporar, interpretar y procesar conocimientos y novedades, restrictivas o enriquecedoras, ligadas al uso de las nuevas tecnologías como así también en su relación con otros objetos culturales. La promoción de usos creativos y críticos de las diversas tecnologías, permitirá a los niños y sus familias aprovechar al máximo posible la riqueza potencial de estos recursos y apropiarse de ellos de un modo flexible conociendo la diversidad de acciones que pueden desplegarse gracias a su mediación.
A lo largo de este primer año, en el taller con niños pequeños, se pudo ofertar un trabajo que promueve el despliegue imaginativo y la curiosidad por lo novedoso a partir de diversas propuestas lúdicas que vieron favorecidas instancias de producción simbólica en contextos de permanente intercambio de los niños con pares y adultos. A su vez, la experiencia con los adultos a cargo del jardín (directivos y docentes) ha posibilitado reflexionar sobre las propuestas y prácticas de enseñanza que potencian la creatividad para incorporarlo en la programación curricular.
En relación a las modificaciones realizadas, en un momento inicial se trabajó con salas de 2, de 3, de 4 y de 5 años. Con posterioridad, el trabajo en la sala de 2 años ha sido objeto de intensa reflexión por parte del equipo y los docentes dado que las intervenciones realizadas con los niños (tendientes a la complejización de los procesos de simbolización a partir de imágenes, palabras, sonidos, etc.), han demostrado ser de carácter disruptivo para el trabajo de adaptación a la institución que cada uno de los niños se encuentra en proceso de elaborar. Los procesos psíquicos importantes para esta edad parecen ser de una intensa focalización en la dualidad con el docente a cargo, y por lo tanto, la incorporación de los miembros de nuestro equipo no parecía ser adecuada en este momento de su vida en la institución. En consecuencia, se decidió suspender las intervenciones en esta sala, en la convicción de que requieren de un período de intensa conexión con modalidades duales de funcionamiento intersubjetivo previas a la apertura a las formas de relación con otros adultos y otros objetos culturales como los ofrecidos por nuestro dispositivo.

Para el desarrollo con adolescentes:

Las diferentes actividades planteadas y desarrolladas en el taller de cine se fundan en los objetivos específicos que mantiene el proyecto: la promoción de los trabajos de imaginación y reflexión, los procesos de autonomía, las transformaciones en la dinámica entre el adolescente y el mundo adulto y la reducción de la distancia entre la Escuela Media y la Universidad, atraviesan cada uno de los encuentros, las intervenciones de los coordinadores y las producciones que se constituyen en el devenir de cada experiencia. En ese sentido, los productos del taller (las producciones gráficas, escritas, discursivas y fílmicas) incluyen procesos psíquicos y dinámicas intersubjetivas que se analizan en cada una de las reuniones de supervisión del equipo a partir de diferentes dimensiones de análisis que responden tanto a investigaciones doctorales en curso como a la identificación de problemáticas no visualizadas o trabajadas con anterioridad.

Conclusiones y perspectivas:

Los aportes de una oferta de trabajo que incluye como características básicas la permeabilidad, la singularidad, la no homogeneización, permitieron el reconocimiento y la valoración de cada niño y adolescente en sus tiempos y modalidades particulares.
Las propuestas implementadas contribuyeron a producir cambios en las formas y modalidades de aprendizaje de los sujetos involucrados, a partir de los cambios tanto en la oferta de objetos culturales, de dispositivos materiales de trabajo, y de formas de sostén de los adultos diferentes de los habituales en las situaciones educativas.
El trabajo periódico con docentes y directivos facilitó la reflexión sobre su propia práctica y abrió posibilidades de conceptualizar las situaciones cotidianas de maneras diversas, tanto en cuanto a las posibilidades de cada niño y adolescente, como en cuanto a las propias posibilidades de intervención del docente y de aportes a la organización de su práctica.

Las estrategias y modalidades de intervención implementadas en

las experiencias realizadas son extensivas a otras instituciones educativas a través de la transferencia tanto en la carrera de grado de la Facultad de Psicología -principalmente en la cátedra Psicopedagogía Clínica, donde se trabaja en las conceptualizaciones ligadas a la niñez y adolescencia, sus conflictivas y trabajos psíquicos-, en diferentes instancias de posgrado -tanto en la Facultad de Psicología de la UBA como en otras Facultades del país- y en Congresos y Jornadas de Investigación donde los integrantes del equipo presentan sus trabajos.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, P., Cantú, G. (2012) "Adolescentes y nuevas tecnologías: nuevas aproximaciones a los procesos psíquicos implicados". En Actas del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XIX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, UBA. 27 de Noviembre de 2012. Págs.26-29. ISSN 1667-6750

Álvarez, P., Cantú, G. (2011) "Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica". En: Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA. Volumen XVIII, Tomo I, Año 2011, pp. 153-160. ISSN 0329-5885.

Álvarez, P., Cantú, G. y otros: (2010) "Adolescentes y nuevas tecnologías: cambios en la temporalidad y proceso de historización". En A. Trimboli et al. Trauma, Historia y Subjetividad. Buenos Aires: AASM, 2010. ISBN 978- 987-23478-3-3, pp. 48-50.

Aulagnier, P. (1977). "La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado". Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Cantú, G. (2012) "Los usos de las nuevas tecnologías: notas para un análisis metapsicológico". En: Revista "Psicoanálisis", APdeBA, Vol. XXIV, Nro. 2, Octubre 2012 pp. 275-298. ISSN 0325-819X.

Green, A. (1996) "La Metapsicología Revisitada". Buenos aires. Eudeba.

Green, A. (2000). "Una teoría general de la representación". En Fine, A. y Schaeffer, J. (Ed.), Interrogaciones psicosomáticas. Buenos Aires. Amorrortu.

Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa.

Schlemenson, S., Grunin, J. (2013) "Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo". Buenos Aires. Eudeba.

Schlemenson, S. (2009) "La clínica en el tratamiento psicopedagógico". Buenos Aires. Paidós.

A ESCOLHA PROFISSIONAL NO CONTEXTO ATUAL: REPENSANDO A QUESTÃO

Azevedo, Cleomar
Centro Universitário FIEO - UNIFIEO/Osasco/São Paulo. Brasil

RESUMEN
O presente trabalho tem como objetivo refletir a respeito da escolha profissional dos sujeitos, numa sociedade democrática e capitalista.Esta pesquisa terá enfoque da Psicologia Escolar e Educacional, com as pesquisas realizadas por S. Bock e A. Bock, na linha da Psicologia Sócio-histórica sua fundamentação teórica, através de pesquisa bibliográfica, procurando responder a questão: "É possível afirmar que o homem é livre para escolher?".Pela reflexão feita, podemos notar que a idéia do capitalismo na qual o homem é "livre" e, portanto, apto para as suas escolhas, procura encobrir as desigualdades sociais, permitindo que poucos consigam fazer determinadas escolhas e, a maioria fique sem esta opção, há um numero significativo de sujeitos que não possuem esta possibilidade.O capitalismo traz a falsa ilusão de que o sujeito tudo pode, basta apenas crer.A verdade é que não existe liberdade de escolha. Toda a escolha, esta condicionada pela classe social que pertence o sujeito e pelas oportunidades que o meio sócio-cultural oferece.Na atual sociedade democrática e capitalista, entender o significado das possibilidades de escolha é compreender que há algo muito maior que condiciona as escolhas:a realidade sócio-econômica.O importante é conscientizar se desta situação e buscar alternativas para que haja mudanças em busca da igualdade social.

Palabras clave
Escolha profissional, Sociedade capitalista, Orientação profissional

ABSTRACT
THE PROFESSIONAL CHOICE IN THE CURRENT CONTEXT: RETHINKING THE ISSUE
This paper aims to reflect on the career choice of subjects in a democratic society and capitalist's.This research will focus the School and Educational Psychology, with research conducted by S.Bock and A. Bock , in line with the Socio Psychology historical its theoretical foundation, through literature, seeking to answer the question. "Is it possible to say that man is free to choose" By reflection made, we note that the idea of capitalism in which man is "free" and, therefore fit for their choices, looking for cover social inequalities, allowing few could make choices and, most run out of this option, there are a significant number of subjects that do not have this possibility's capitalism brings the false illusion that the subject can all, simply crer.A truth is that there is no freedom of choise. All choice, this conditioned by social class that owns the subject and the opportunities that the socio-cultural environment offers .Na current democratic and capitalist society, understand the meaning of choice is to understand that there is something much bigger that determines the choices:the socio-econômic reality is important to raise awareness of this situation and seek alternatives for there to be changes in pursuit of social equality.

Key words
Professional choice, Capitalist society, Professional guidance

Introdução
O presente trabalho tem como objetivo, refletir sobre as possibilidades de escolha profissional dos sujeitos na atual sociedade democrática capitalista.A escolha profissional é um processo para o qual, procurara-se levantar, apresentar e refletir acerca das diversas areas do conhecimento e suas relativas funções e profissões. No desenvolvimento do sujeito as influências do meio ambiente, de seus famíliares, em diferentes contextos como a escola, as relações sociais, os amigos e, ainda, aquelas recebidas dos meios de comunicação, além das reflexões e sínteses pessoais que compõem o processo de escolha ou de eleição de carreira do sujeito.
Pode-se definir a escolha profissional como o estabelecimento do que fazer, de quem quer ser e a que lugar pertencer no mundo através do trabalho (Bohoslavsky, 2007), ou ainda como "escolher um estilo de vida, um modo de viver" (Neiva, 2007). É importante avaliar o modo e as possibilidades que se da à escolha profissional dos indivíduos, pois, a mesma serve como premissa para se avaliar a identidade profissional dos mesmos.A escolha profissional contribui para a formação da identidade profissional e, esta por sua vez, complementa a identidade pessoal e contribui para a integração da personalidade.Toda escolha requer renunciar algo, envolve mudanças, perdas, medo do fracasso e da desvalorização (Silva, 1992; Neiva, 2007), supõe a elaboração de lutos e conflitos consigo mesmo e com outros significativos e requer reavaliações constantes, (Bohoslavsky, 2007).
Nesta época de informação e conhecimentos cada vez mais necessários e mutáveis, a questão da escolha da profissão torna-se cada vez mais complicada e complexa, muito mais difícil do que em diferentes epocas, em um passado recente, onde a profissão do individuo era praticamente determinado logo após a sua nascença. "Antes do capitalismo, os indivíduos já tinham sua profissão determinada pelos laços de sangue, sua ocupação vinha de berço, era determinada pelo clã, pela camada social à qual pertencia" (Bock, 2002; Neiva, 2007).
Diante desta realidade, podemos observar que as pessoas tinham poucas possibilidades de escolhas.A ocupação ou profissão era feita de forma "seguidista" (Yoba, 2004), ou seja, os filhos,conforme a posição social da família ,tinham justamente a possibilidade de se tornarem como os seus pais, avôs ou outros membros da família mais proximos.Porém, hoje em nossa realidade com as grandes transformações ocorridas no mundo contemporâneo e, em especial com a contribuição da tecnologia da informação que divulga as informações em tempo real, fazendo com que as mudanças, sejam divulgadas, não permite mais que o sistema acima continue acontecendo e se reproduzindo.
Pensar um projeto de vida não é tarefa das mais fáceis, nem tão simples como possa parecer em um primeiro momento.Se tomarmos como referencia as experiências vividas a partir de uma serie de eventos determinados pelo contexto sócio cultural, viabilizados ou não no espaço familiar,questionamos o quanto nosso projeto de vida é idealizado e construído por nos mesmos como sujeitos que

constroem suas historias.
Situados na historia, de nossa família e da sociedade em que vivemos, vamos em busca de concretizar sonhos antigos e atuais que acalentamos ao longo do processo de crescimento.Nesse percurso, uma grande conquista não será, apenas a possibilidade de respondermos à questão: quem sou eu?Já que essa resposta envolve nossa identidade, mas também a descobrirmos o sentido do para que existimos, percebendo o quanto somos semelhantes e, ao mesmo tempo, diferentes das pessoas com as quais convivemos nos diferentes grupos sociais dos quais fazemos parte.E com essa perspectiva que refletiremos acerca da escolha profissional.com momento marcante em nossa existência.

Procedimentos metodológicos

São várias as teorias Psicológicas que contribuem na Orientação Profissional: Traço e Fator, Desenvolvimentistas, Psicodinâmicas e Decisionais. Todas elas têm em comum a idéia do "casamento" entre um perfil ocupacional e um perfil pessoal (S. Bock, e A. Bock; 2005). Segundo estas teorias existe um perfil profissional previamente estabelecido, descrito *a priori,* que deve se adequar às características pessoas de cada um.O sujeito deve levantar e conhecer suas características pessoais, e estas previamente estabelecidas serão relacionadas com o que as profissões exigem do sujeito, levantando um leque de profissões para que seja feita uma opção.
Considerando estes aspectos, conduzimos esta reflexão voltada à *abordagem teórica que consiste na técnica de estudo bibliográfico, que incidiu em analisar a literatura atualizada sobre o assunto. Como os estudos nesta área possui* inúmeras fundamentação teórica, que trabalham a questão da escolha profissional, nesta reflexão e como base teórica apoiamo-nos na Psicologia Sócio-Histórica, particularmente os trabalhos de S. Bock (2002); S. Bock e A. Bock (2005) e Neiva, (2007) no sentido de subsidiar e refletir sobre a questão levantada.
A escolha deste referencial teórico e destes autores surge em conseqüência dos mesmos defenderem que a escolha profissional é resultado de um processo dialético influenciado por determinantes individuais e sociais. Para esses autores, o ser humano é histórico e social. Isto significa que os sujeitos se constituem ao longo de suas vidas a partir de sua atuação em um mundo material/cultural que contém a humanidade desenvolvida por seus antepassados, de onde se tira a matéria prima para a constituição da construção individual. Esse processo acontece em um mundo social, imerso em relações sociais marcadas pelas formas de produção de sobrevivência.
Não há, na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, apresentada por esses autores um ser humano apriorístico. Nascemos candidatos à humanidade, condição dada pelo suporte biológico que trazemos, contudo, somos primeiramente condicionados e sujeitos as condições do meio socioeconômico de onde estamos inseridos (S. Bock: 2002; S. Bock e A. Bock: 2005 e Neiva: 2007), embora tenhamos a possibilidade de no processo de aquisição do conhecimento elaborar e transformar este conhecimento, construindo assim nossa identidade pessoal.

A escolha profissional a luz da teoria Sócio-Histórica.

Refletir sobre o problema da escolha profissional dos sujeitos comprometidos com as atuais exigências do novo século é no mínimo uma atitude ousada. Em função das requisições atuais em sociedades capitalistas, nem sempre as escolhas do homem se justificam em função ao presente. Para Soares (2002, p. 41), a *"possibilidade de escolha está completamente determinada pelo capitalismo, pela condição da classe social a qual pertencemos que nos transmite uma série de expectativas de padrões de comportamento de consumo"*. Isso de certa forma impõe aos indivíduos a aquisição de varias habilidades para a escolha e exercício de determinadas profissões e, de igual modo, contribui no afastamento de muitos em diversas profissões.
Com o capitalismo, o sujeito liberta-se dos "laços de sangue" (Bock, 2002). O capitalismo traz consigo a idéia de que o individuo pode tudo, desde que se esforce já que não existe automação ou seqüência para a escolha e exercício da profissão. Não importa a origem familiar cada um pode tudo basta crer e lutar para que isso aconteça.
Para Gonçalves (2000), "o homem que surge com o advento do capitalismo é um sujeito livre, sujeito de sua vida". O desenvolvimento das forças produtivas capitalistas põe em relevo o sujeito como possuidor de livre-arbítrio.A consideração do sujeito como livre arbítrio, ressalta a idéia que o mesmo é capaz de decidir por si só que lugar ocupar na sociedade.
Em decorrência da afirmação, cabe a pergunta: Pode se falar determinadamente, que o homem é livre para escolher? Em função desta questão e tendo em conta a nova realidade, vários fatores passaram a ser considerados antes de qualquer escolha ou decisão para uma determinada profissão.Desse modo, diversos pesquisadores se empenharam em desenvolver teorias e técnicas para ajudar as pessoas no momento da escolha profissional.
Dentre as varias teorias existentes, podemos observar que quase todas elas, observam que o momento da escolha profissional se consubstancia em um importante período da vida do individuo. Não se trata de uma simples escolha "trata-se, porém de uma vida toda, de um estilo de vida, de uma forma de ganhar o pão e contribuir para o desenvolvimento da sociedade onde estiver envolvido" (Neiva, 2007; S. Bock e A. Bock, 2005; Soares, 2002).
Levar em consideração os aspectos Sócio-Históricos ou ainda Históricos Culturais de uma determinada realidade, passa a ser assim condição para se explicar o complexo processo de escolha profissional.A educação surge como um importante recurso estratégico para esse fim em função do desenvolvimento econômico das sociedades e nos processos de influência social no novo século.A educação aqui entendida, não apenas como responsável pelas suas funções tradicionais de transmissão e aquisição de novos conhecimentos, mas como um pilar para a formação da pessoa e principalmente como formar as pessoas com um visão critica e que saibam refletir acerca de suas escolhas, conscientizando-as em relação às demandas locais e, das características da personalidade de quem esta prestes a escolher, fazendo assim uma reflexão mais profunda sobre a questão que envolve sua decisão profissional.
Por essa razão, "é globalmente notória o fato dos professores, independentemente da área curricular que lecionam exercerem uma influência considerável na manifestação da concepção vocacional dos seus alunos" (Imaginário 1995).Esta atitude dos professores é extremamente importante, pois apesar de a escolha profissional ser uma responsabilidade de quem escolhe isso, só será concretizada na medida em que o individuo tenha conhecimentos de si mesmo e dos mais diversos campos de trabalho que só poderão ser adquiridos na prática educativa. Por isso, as conseqüências de uma decisão profissional podem ter uma grande conseqüência social, "uma pessoa que exerce sua profissão com motivação, está não só se realizando como também prestando um serviço de melhor qualidade a sociedade". (Bock: 2002; Neiva: 2007; Soares: 2002).
A consideração da teoria Sócio-Histórica vem em oposição as demais teorias consideradas como tradicionais pelo fato das mesmas, ao longo do tempo, se tornarem instrumentos de manutenção do

status quo e de dissimulação da realidade ao postularem que todos os sujeitos são livres de escolher, para :(S. Bock e A. Bock, 2005),

(...) não há liberdade de escolha para todos e nem igualdade de oportunidades em nossas sociedades; não existe este indivíduo isolado que possui características pessoais naturais ou potencialidades naturais desenvolvidas pelo aproveitamento das condições que lhe foram ofertadas pela sociedade.Estas idéias de igualdade, liberdade e individualidade ocultam a desigualdade social existente em nossas sociedades e o processo de construção dos sujeitos nas condições sociais desiguais.

Por meio deste postulado, observa-se que a consideração de liberdade para a escolha profissional é uma atitude que encobre as desigualdades sociais existente em nossas sociedades.Não é possível falar de escolha profissional sem ter em conta as condições sociais, econômicos, políticos e culturais que têm a ver, com o momento histórico, com as possibilidades de escolha profissional realizada pelos sujeitos.

Contrariamente, as abordagens tradicionais, a abordagem da Psicológica Sócio-Histórica para a escolha profissional:

"Não utiliza testes. Através de um processo de reflexão grupal utilizando técnicas de dinâmica de grupo, troca de experiências, pesquisas e visitas às Instituições, pretende que o jovem elabore os conflitos que experimenta em relação à escolha da profissão, permitindo que suas dificuldades sejam trabalhadas" (S. Bock e A. Bock, 2005).

A orientação vocacional/profissional Sócio-Histórica visa trabalhar os aspectos internos e externos envolvidos na escolha considerando uma sociedade em constante transformação em que as profissões mudam de características e surgem constantemente novas especializações.Com a quantidade de cursos disponíveis atualmente, as profissões que vão se modificando, além de um mercado de trabalho cada vez mais exigente e diversificado,a Orientação profissional/vocacional surge como uma alternativa fundamental que visa auxiliar os sujeitos no processo de escolha profissional.

A orientação profissional/vocacional como processo atuante para a escolha profissional.

Com o desenvolvimento e transformação da sociedade, o processo de escolha profissional tornou-se extremamente complexo É um processo na qual se evidencia o exercício da função orientadora dos pais, docentes e amigos, e na nossa perspectiva, tendo início na infância com os jogos; prossegue com o estudo, de modo a influenciar a futura escolha. Sendo assim, consideramos que esta prática seja um processo integrado e vinculado ao próprio processo de ensino, onde o professor e todos os outros agentes do processo de ensino e aprendizagem possuem um papel preponderante para uma melhor direção ocupacional do futuro do sujeito, preparando-o para enfrentar e solucionar os grandes desafios que o mundo contemporâneo apresenta em todas as suas vertentes.

De acordo cm as questões levantadas e apresentadas por S. Bock: 2002; S. Bock e A. Bock: 2005 e Neiva: 2007, entendemos,que a Orientação Profissional envolve um conjunto de atividades metódicas que deve ser desenvolvidas,levando em consideração as exigências e as oportunidades do meio socioeconômico, os interesses e as aptidões pessoais, com vista a ajudar o sujeito em sua escolha consciente da profissão.

Para estes autores, a realização efetiva desta atividade com vistas a oportunizar à todos os sujeitos que tenham chances de refletir sobre suas escolha,deve se levar em consideração:a realidade em que estão inseridos, os fundamentos da Psicologia Sócio Histórica e levar em consideração os pressupostos importantes que permitirão e, poderão dar uma melhor contribuição ao processo de desenvolvimento da escolha profissional dos que participarem deste processo.Os pressupostos são:

1° - Pressuposto: "Orientação Profissional é um processo que visa levar o orientando, através da reflexão proposta, uma escolha profissional de acordo aos seus interesses". (Lucchiari, (1993); Soares, (2002); S. Bock e A. Bock, (2005).

Este serviço não se propõe a dar ou a indicar, uma profissão ao orientando, mas auxiliá-lo no processo de pensar e definir critérios para a sua escolha. Todo o trabalho é desenvolvido no sentido de fornecer os subsídios de informações necessários para uma escolha consciente ou autodeterminado, como defende Carlos Yoba (1998) e S. Bock e A. Bock (2005).

2° - Pressuposto: "Para qualquer escolha é necessário que se tenha um conjunto de informações pertinentes ao objeto da mesma". (Silvio Bock e A. Bock: 2005 e Neiva, 2007)

Assim, para a escolha da carreira profissional é necessário que o orientando tenha acesso às informações relativas às profissões, bem como com respeito a si mesmo, a fim de estabelecer um projeto para a busca da sua auto-realização.Quanto às informações relativas à própria pessoa do orientando, dentro do âmbito da carreira profissional, podemos citar a percepção dos seus interesses, preferências, habilidades e talentos.Muitas destas percepções são desconhecidas pelo próprio sujeito, que segundo a nossa compreensão, devem ser potencializadas, facilitando deste modo, o processo seletivo.

O processo de "descobrir-se a si mesmo"realiza-se através de diversas atividades do processo, possibilitando ao orientando identificar aquelas características individuais que ele deverá levar em conta ao realizar a sua escolha profissional.O outro pólo de informações refere-se ao mundo das profissões, onde o orientando deverá pesquisar sobre as áreas onde se concentre o seu maior interesse, afunilando suas escolhas, através da aplicação de critérios de realização e de realidade quanto aos objetivos profissionais.

3° - Pressuposto: "Ainda que a escolha profissional se caracterize como um processo individual, tal processo pode ser mediado pela participação em dinâmicas de grupo, onde este (o grupo) se torna um facilitador para a obtenção de informações e a realização de reflexões referentes ao próprio processo de escolha "(S. Bock e A. Bock, 2005). Neste sentido, a interatividade entre os elementos do grupo, com a conseqüente troca de informações, é um elemento facilitador e enriquecedor do próprio processo de escolha.

4° - Pressuposto: "Toda escolha feita através de um processo de reflexão é mais facilmente assumida, porque em nosso entender é uma escolha responsável e auto determinada" (S. Bock e A Bock, 2005). Perante esta funcionalidade, o sujeito torna-se mais consciente dos seus atos, e mais ciente das conseqüências que daí advém, pois o orientando responde pela sua escolha, ele é autor do seu processo, sendo finalmente a sua escolha mais consciente e responsável.

5° - Pressuposto: "A carreira profissional acontece como um processo contínuo. Cada fase desse processo deve envolver uma escolha adequada. A Orientação Profissional se realiza com eficiência sempre que haja uma interligação com a Orientação Educacional, pois que a escolha do curso que o orientando poderá freqüentar é sem dúvidas o pressuposto essencial para a futura carreira profissional".A consideração destes pressupostos permite ao orientador fazer uma melhor análise e apreciação sobre o sujeito alvo da orientação, de modo a obter resultados satisfatórios tanto para o sujeito como para a sociedade no final deste processo.

Algumas considerações.

Em uma sociedade democrática falar de escolha, supõe a idéia que todas as populações possuem as mesmas oportunidades e capacidades de escolhas. Na atual sociedade, existe uma falsa ilusão que o sujeito tudo pode, basta crer. Em verdade nem sempre existe liberdade de escolha.Toda a escolha esta condicionada pela classe social a que pertence o sujeito e pelas oportunidades que o meio sócio-cultural lhe oferece.

Diante desta realidade o que podemos pensar e propor para que haja mudanças significativas na vida dos sujeitos e no contexto social?

Uma forma de encaminhar e proporcionar oportunidades de escolhas aos sujeitos é: termos propostas que desenvolvam um trabalho de Orientação Profissional.Esta proposta deve ser de fácil acesso aos jovens e dos demais interessados, independentemente de classe social.Todos deverão ter chance de participar de um processo de Orientação para a Escolha Profissional.Deve se, portanto, oferecer ao sujeito o conhecimento sobre si mesmo, suas potencialidades e capacidades, assim como as ocupações profissionais correspondentes as suas características pessoais tendo em conta as oportunidades formativas e de trabalho da sua região, particularmente.

A abordagem Sócio-Histórica da orientação vocacional/profissional desenvolvido por S. Bock, e A. Bock surge como uma proposta diferenciada, com o envolvimento e a reflexão do sujeito no processo de sua escolha profissional, diferente das propostas anteriores voltadas à aplicação dos testes vocacionais, muitas vezes já ultrapassados diante da nova realidade.Por meio de atividades diversificadas, a abordagem Sócio-Histórica aponta caminhos para entender o indivíduo na sua relação com a sociedade de forma dinâmica e dialética procurando facilitar a compreensão do processo de escolha profissional, possibilitando a elaboração dos conflitos que deram origem à situação de dúvidas e ansiedades pela qual passa o aluno no momento da escolha profissional, além de trabalhar o conhecimento dos cursos, das profissões e do mercado de trabalho. Um processo de orientação profissional adaptado a esta nova realidade não deve se prender apenas a resultados de testes e à busca de informações profissionais. Deve-se, portanto, tornar este momento como um processo de aprendizado, conhecimento e auto conhecimento para todos que participam deste momento de escolha.

Portanto, na atual sociedade “capitalista”, entender o significado das possibilidades de escolha é compreender que há algo muito maior que permeia e condiciona a efetivação das escolhas: a realidade sócio-econômica. Essa realidade não determina definitivamente o destino do jovem economicamente desfavorecido, mas certamente reduz a probabilidade de atingir suas metas, ou mesmo, força a modificação de suas escolhas, negando-as ou adaptando-as para obter maiores chances de se inserir no ensino universitário ou no mundo do trabalho.

BIBLIOGRAFÍA

Bohoslavsky, Rodolfo. Orientação vocacional: a estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Bock, Silvio D. Orientação Professional: a abordagem sócio-histórica. 2ª. Edição: Cortez.. São Paulo. 2002.

Bock, Silvio D; Bock, Ana Mercês. Orientação Profissional: Uma Abordagem Sócio-Histórica. Revista Mexicana de Orientação Educativa. N° 5, Marzo-Junio de 2005.

Imàginario, L. Reestruturação curricular e orientação escolar e profissional. Noesis, 35, 30-32. 1995.

Gonçalves, M.G.M. (2001). A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In Bock, A. M. B., Gonçalves, M.G.M. e Furtado, O. Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

Lucchiari, Dulce Helena Penna Soares, (org), Pensando e vivendo a Orientação profissional, São Paulo:- Sumus. 1993.

Neiva, Kathia Maria Costa, Processos de Escolha e orientação profisional, São Paulo: Vetor, 2007.

Soares, Dulce Helena Penna. A escolha Profissional: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

Silva, Maria de Lurdes Ramos da. Personalidade e Escolha Vocacional. Subsídios de Keirsey e Bates para a Orientação Vocacional S. Paulo: E.P.U.1992.

Yoba, Carlos Pedro Cláver. Caracterizacion de los Niveles de la Motivacion Profesional de los Estudiantes de Preuniversitario del Colegio Elizange-la Filomena. Tesis presentada para la obtencion del titulo de Master en Educacion. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Ciudad de la Havana - Cuba. 1998

TEMPORALIDAD Y ANTICIPACIONES DE FUTURO EN JÓVENES EN SITUACIÓN DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL

Bailac, Karina Soledad; Virgili, Natalia Alejandra; Valenzuela, Viviana; Aisenson, Gabriela; Legaspi, Leandro
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
En este artículo nos proponemos conocer las modalidades discursivas que adquieren las anticipaciones de futuro, en jóvenes en situación de alta vulnerabilidad social en la Ciudad de Buenos Aires. Desde el marco de la Psicología de la Orientación y con un abordaje metodológico cualitativo, centrado en el análisis del discurso, analizamos 24 entrevistas y 14 grupos focales realizados con jóvenes en situación de calle, que asisten a una escuela primaria. Hemos hallado en los relatos particularidades en la forma en que se acercan a su pasado y a su futuro, relacionada a su condición en el presente. El momento de salida a la calle es identificado como momento de quiebre y se constituye en hito al que se vuelve una y otra vez. En esta línea, se establece una temporalidad circular que recorre la narrativa. Se identifica una tensión entre lo subjetivo y psicológico que implica enunciar anticipaciones de futuro, y lo socialmente prescriptivo y normativo que se haya contenido en la idea de "proyecto de vida". El estudio sobre estas temáticas en jóvenes de sectores socialmente vulnerables, brinda insumos para diseñar, implementar y evaluar estrategias de intervención que favorezcan la puesta en perspectiva de biografías personales e intenciones de futuro con estas poblaciones

Palabras clave
Jovenes en situacion de calle, Temporalidad, Anticipaciones de futuro, Vulnerabilidad

ABSTRACT
TEMPORALITY AND FUTURE PROSPECTIVE IN HIGH VULNERABILITY YOUTH
In this article, we propose to identify the modes in which future prospective emerge from discourse of high social vulnerability young people of the city of Buenos Aires. From the psychology of the orientation and with a qualitative methodological approach, focused on the discourse analysis, we explore 24 interviews and 14 focus groups with young people who lives in the street, that are attending a primary school. We have found particular ways of telling their stories, in the way they approach to its past and its future, related to their condition in the present. The culminant moment they reach the street is identified as a breaking point and constitutes a boundary post to return over and over again. In this manner, a circular temporality that runs through the narrative is set. We identify a conflict between subjective and psychological sense of declaring future anticipations and the social prescriptive and normative that is contained in the idea of "project of life". The study on these issues in young people from socially vulnerable sectors, provides valuable information to design, implement and assess, intervention strategies which favour put into perspective personal biographies and intentions of future with these populations

Key words
Homeless Youth, Temporality, Future prospective, Vulnerability

INTRODUCCIÓN
En este trabajo presentamos parte de los resultados que emergen de nuestro proyecto de investigación "Las trayectorias y las anticipaciones de futuro de jóvenes entre 20 y 24 años de edad de sectores socialmente vulnerables" (programación UBACYT 2012/2014). El objetivo de la investigación es comprender las particularidades que adquieren en la narrativa de estos jóvenes, sus trayectorias familiares, educativas y laborales, cómo se estructuran los apoyos sociales e institucionales; y el impacto que tiene en la forma en que representan y anticipan futuros posibles. Este proyecto continúa una línea de investigación en la que nos hemos propuesto traer la voz de un amplio sector de nuestras juventudes, cuyas trayectorias se han visto marcadas por experiencias de vulnerabilidad. Las juventudes, como constructo, son impensables aisladas del entramado social del cual emergen, es por ello que al pensar en juventudes se debe tomar en consideración cuestiones ligadas no solo a la condición de edad, sino también a la inserción diferencial en la estructura social, el género, la micro cultura grupal, entre otros (Margulis, 2003; Chaves, 2005). Comprender cómo construyen sus anticipaciones de futuro, cómo arman sus proyectos y cómo se posicionan subjetivamente frente a ello resulta una tarea necesaria en la búsqueda de perspectivas de mayor igualdad social.
Los jóvenes en situación de calle son considerados por diversos autores (Dorsen, 2010; Pascual, 2002) como población de alto riesgo, producto de la marginación en la que desarrollan sus vidas. Marginación que implica encontrarse constantemente en situación de supervivencia psíquica, física y social: privados de derechos, limitados en el acceso a bienes materiales así como carentes de anclajes subjetivos. La complejidad de sus problemáticas se halla múltiplemente determinada por la calidad de sus vínculos familiares -escasos, frágiles o nulos -; dificultades en el acceso o la permanencia en la escuela; la exposición a prácticas de riesgo para la salud, entre otras.
La psicología de la orientación se propone ayudar en la construcción de proyectos de vida y en el desarrollo de estrategias subjetivas y objetivas para hacer frente a las incertidumbres que se plantean a lo largo de la vida. ¿Qué sucede cuando pensamos estas categorías en poblaciones en situación de alta vulnerabilidad social? ¿Cómo entendemos/compartimos las nociones de responsabilidad y previsión en jóvenes que desarrollan sus vidas en contextos precarios, tales como encontrarse en situación de calle? (Aisenson, 2014).
A partir del análisis de los modos particulares que adquiere la temporalidad narrativa de jóvenes en situación de calle, nos interesa realizar una reflexión crítica acerca de las finalidades de la orienta-

ción, poniendo en cuestión el uso de la categoría de proyecto, que aún hoy puede resultar tributaria de un grupo social, en la cual se condensan los sentidos normativos del estudio y del trabajo como fundamentales, invisibilizando otros que podrían aparecer novedosos en sus narrativas. Cabe preguntarse en qué medida este discurso normativo impacta en las definiciones de los jóvenes sobre su futuro y sobre sí mismos y finalmente habrá ocasión para una relectura del concepto a la luz de este análisis. Consideramos importante conocer estas otras modalidades de anticipar el futuro, entendiendo que se construye de forma particular en un marco social, condicionado por las posibilidades de acceso a cierto universo de representación. Ampliar el conocimiento acerca de cómo enuncian sus proyectos de vida, brinda un punto de partida para la elaboración de dispositivos de orientación que permitan ampliar sus alternativas, y se constituyen en herramientas en pos de la justicia social.

METODOLOGIA:

Realizamos un tipo de estudio cualitativo, basados en un estudio de casos (Forni, Gallart & Vasilachis, 1993). Analizamos en la población de nuestra muestra aspectos vinculados a sus historias de vida en diferentes esferas, el modo de enunciar sus trayectorias familiares, educativas, laborales; y su relación con la temporalidad. Enfatizamos la comprensión de los significados que los jóvenes atribuyen a sus futuros posibles. Las técnicas de recolección de datos utilizadas son la entrevista en profundidad, activa y no dirigida (Hostein & Gabrium, 1995) y los grupos focales de discusión (Vela Peon, F., 2001).

El estudio se realizó sobre una muestra compuesta por 24 jóvenes en situación de calle, pertenecientes a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de entre 20 y 24 años, y concurrentes a un Centro Educativo de Nivel Primario que recibe jóvenes en esa condición.

A los efectos del análisis, cada entrevista fue considerada como una configuración de enunciados (Bajtín, 1982), poniéndose particular atención a las modalidades discursivas de los jóvenes, centrándonos en la forma en que se tematiza el pasado y el presente, y cómo se articula con sus anticipaciones de futuro. Se realizó a partir de categorías emergentes, considerando la estructura de la narración, los roles sociales de los protagonistas, las estrategias argumentativas, la construcción de la imagen, las metáforas (Wagner y Wodak, 2006), entre otras.

RESULTADOS:

El análisis de contenido de las entrevistas nos permite dimensionar cómo las vivencias y experiencias de estos jóvenes en los ámbitos que transitan -calle, escuela, familia, iglesia, etc.- configuran las formas en que van construyendo sus proyectos y su identidad.

Al narrar sus historias y relatar sus trayectorias suelen ubican un momento decisivo, un punto de inflexión que organiza su biografía y la temporalidad. Este momento al que hemos denominado **mítico** es el que explica el origen de la salida del espacio familiar y su entrada en la calle, y que se transforma en ordenador de los eventos sucesivos. Es un hecho puntual que queda destacado y marca un quiebre temporal. Este tiempo inaugural -preciso y traumático- impacta directamente sobre la identidad en tanto opera como justificativo de la identidad de la calle. Son historias de desamparo y violencia las que motorizan y empujan hacia la calle, movimiento que no está exento de reevaluaciones.

Asimismo, se observa que en sus trayectorias manifiestan un tipo de **temporalidad** que alude a recorridos que se repiten continuamente. Esta **circularidad** es también espacial. Litichever (2012) afirma que "*la trayectoria institucional y la trayectoria de vida en la calle aparecen como recorridos circulares en las biografías, donde se repiten los períodos en la casa, en la calle y en las instituciones"* (pp.150). Identificamos que la circularidad podría dar cuenta también de una repetición que intenta tramitar aquel evento traumático: movilizados por la ilusión de reencuentro familiar/afectivo, retornan a los ambientes y vínculos familiares en búsqueda de diferencias, que se desmienten en la realidad y generan una vuelta a la situación de calle. En este marco, sin embargo, algunas experiencias pueden resultar decisivas para el abandono de las trayectorias circulares, como veremos más adelante.

Dentro del abanico de modalidades discursivas posibles al enunciar el futuro, encontramos aquellas que van desde el **futuro como construcción paso a paso;** aquellas que se caracterizan por ser **reparatorias**, proponiendo instancias superadoras; hasta aquellas donde el futuro aparece como inimaginable o **desesperanzador,** donde nada que lo que se haga podría modificar la situación actual. Se presentan a continuación sintéticamente[i] las categorías más significativas que destacamos de estos jóvenes en relación a sus anticipaciones de futuro:

El futuro paso a paso

Podemos ubicar una modalidad discursiva en la que se enuncia un futuro que empieza a vislumbrarse como posible a partir de las acciones implementadas en el presente, modalidad que denominamos **"**paso a paso". Los jóvenes refieren a una sucesión de acciones que pueden generar que algo de lo cotidiano sea diferente. Incluir cambios en sus acciones puede conllevar resultados distintos, de no repetición; una realidad con posibilidad de ser transformada (por ejemplo estudiar, no manifestar hostilidad por medio de agresión física, etc.). Esto supone la posibilidad de anticiparse y pensarse sujeto activo en esa anticipación. A su vez, incluye la valoración de algunos aspectos de la realidad presente que no se desean perder, con la posibilidad de hacer/ser algo distinto en el futuro. La posibilidad de detenerse a pensar en lugar de actuar espontáneamente requiere una operación que permita ensayar, en la imaginación o en la acción, perspectivas diferentes. Ubicamos, a partir de los relatos analizados, diversos espacios y contextos institucionales (escuela, iglesia, etc.) que resultan facilitadores de la construcción de anticipaciones de un futuro distinto en el cual puedan ser protagonistas.

El futuro reparado

Otra modalidad posible es aquella que busca mediante las anticipaciones, reparar la situación presente, como forma de romper con la temporalidad circular. Se trata de un posicionamiento activo en el cual los jóvenes se sitúan como protagonistas de su porvenir y surgen intenciones que resultan intentos de reparación, de no repetición de situaciones significadas como experiencias negativas. La forma por excelencia que adquiere esa modalidad es la reparación de sus historias a través de sus propios hijos, quienes propician la construcción de una vida diferente. La maternidad/paternidad -imaginada o real - ofrece la oportunidad de reparar las historias de vida dolorosas, a la vez que es proveedora de nuevas identidades que permiten recuperar un ideal de familia a través de la construcción de la propia. *"Darle a mi hijo todo lo que no me dieron a mí"* es un sentido común en esta población, los hijos conllevan una fantasía y expectativa de conformación y consolidación de la familia, de inclusión y reivindicación, de deseo de salida de la calle, facilitando condiciones de posibilidad de nuevas experiencias para sí mismos.

El futuro desesperanzado

Por último, hemos encontrado modalidades discursivas en las que

los jóvenes representan el futuro como un tiempo y una realidad inimaginable, imposible de ser pensado. Consideramos que esta modalidad podría funcionar como una estrategia, una coraza protectora reactiva, que de alguna manera les permite resguardarse del desencanto y las frustraciones. El temor de que lo esperado pueda desmoronarse en el intento de concreción, bloquea y coarta la posibilidad misma de pensarlo. La relación con el futuro se vuelve tensa: genera incertidumbre, frustración y temor. Como contraparte, surge aquello que subyace: la respuesta por el día a día - centrada en el presente - se convierte en marca de grupo. La enunciación discursiva se anuda a la **desesperanza**, enunciada en un tiempo potencial pero no factible de ser concretado. Si bien imaginan otros alternativas, destacan la imposibilidad de llevarlas adelante desde su propia historia, su presente y los eventos que desencadenaron su situación de calle. Finalmente, lo que se anticipa para el futuro es una continuación del presente, o una reproducción exacta de lo ya vivido. Esto implica un posicionamiento pasivo frente al futuro ya que nada se puede hacer para cambiarlo; las cartas parecen ya estar dadas de antemano.

Lo que subyace a los hallazgos sobre las distintas modalidades de anticipar el futuro, es la prevalencia de **pensarse a corto plazo**. Esto de alguna manera pareciera ligarse a la incidencia que la situación de "ser" o "estar" en la calle genera: el gestionar la propia supervivencia allí implica ineludiblemente tomar decisiones constantemente y a su vez aferrarse de forma transitoria a vínculos, objetos y actividades. De esta forma la sensación de fugacidad, de que todo puede perderse en un instante se torna constitutiva. En este contexto, apegarse al presente resulta una estrategia y reaseguro para evitar desilusiones y frustraciones. En palabras de Lenta (2013) *"En la configuración del tiempo, la precariedad obtura la posibilidad de anticiparse. Los días transcurren unos a otros sin poder configurar momentos de proceso"* (pp. 39)

A MODO DE REFLEXIÓN

La Psicología de la Orientación considera que la construcción de un proyecto de vida implica un proceso de subjetivación, un trabajo reflexivo de historización y de puesta en perspectiva de sí mismo con el objetivo de anticipar un lugar en el mundo que sea valorado y tenga sentido, adjudicarse la posibilidad de generar cambios y de imaginar nuevas horizontes que no sean una mera repetición de las historias de vida. En este marco, nos planteamos interrogantes que nos llevan a interpelar nuestras prácticas y nuestras nociones: ¿Cómo pensar los proyectos de jóvenes que viven en contextos de vulnerabilidad considerando que el acceso a experiencias diferentes parecen tan restringidas? ¿Cómo pensar sus proyectos personales y no caer en miradas naturalizadas de lo que un proyecto "debería ser", y por lo cual serían estigmatizados por no tenerlo?

Coincidimos con otros autores que plantean que *"las prácticas juveniles se analizan, habitualmente, desde parámetros comparativos que invisibilizan actividades y discursos de los y las jóvenes. Desde lecturas homogeneizantes, determinadas acciones no son tenidas en cuenta al considerar sus contenidos y/o sus formas como insignificantes y cuestionables"* (Seidmann, S. et.al, 2012, p. 80).

La enunciación del futuro se presenta para estos jóvenes con características particulares, cuyo análisis nos permite esbozar respuestas específicas. Entre las categorías identificadas, el futuro puede resultar impensable, siendo la desesperanza el extremo máximo que transforma la verdad histórica en argumento de resignación. Pero también alude a dos formas diferentes: por un lado, expresando una remodelación de las experiencias dolorosas con vínculos primarios, en busca de una reparación de dichas situaciones; por otro, desplegando estrategias concretas de acción de corto plazo, a modo de pasos pequeños, que reflejan la valorización de la acción presente en pos de otras acciones futuras.

Los resultados nos llevan a reafirmar y ampliar la noción de proyecto. El mismo, entonces supone la integración de experiencias personales de vida y la elaboración narrativa de un posible futuro en el marco de un presente específico, cuya posibilidad de concreción implica un proceso de acciones concretas de paso a paso en el marco de un propósito implicado. Engloba la idea fundamental de que algo vale la pena, que se puede alcanzar progresivamente y que implica un cambio hacia una realidad deseable, subrayando la oportunidad. Requiere una disposición psicológica y un accionar orientado a que algo se modifique en el orden de lo cotidiano, en diferentes esferas de la vida, ya sea en relación al presente o al futuro más inmediato o más lejano. En esa proyección los jóvenes encuentran motivos para comprometerse con un accionar diferente y se muestran capaces de imaginar modificaciones en su historia personal, otorgando nuevos sentidos a sus vidas[ii]. Lejos de ser una tarea individual, este proceso se da en el seno de vínculos con otros que son apoyos y facilitadores de la posibilidad de proyectar.

Al respecto, se observa que la experiencia de los jóvenes en la escuela (u otras instituciones), ofrece la posibilidad de pensar alternativas que amplían el horizonte futuro (Aisenson, G, et al, 2014). En el caso de los jóvenes entrevistados se advierte el peso que tiene en la narración de una historia y en la construcción de una temporalidad más estable, ofreciendo condiciones alternativas a las de la circularidad.

El rol de orientadores nos interpela, y debemos deconstruir aquellas miradas posicionadas desde lo normativo, ya que fijan como disfuncional, desviado, patológico, lo que queda por fuera. Asimismo, prestar aguda atención al análisis de las finalidades de las intervenciones, dado que las mismas no pueden desligarse de cuestiones éticas, en las cuales debería quedar privilegiado el desarrollo humano y la construcción de sociedades más justas.

Delimitar líneas de investigación y estrategias de intervención, que habiliten la posibilidad de gestionar perspectivas de futuro diferentes y no convencionales en jóvenes de sectores socialmente vulnerables; evitando una mirada sobre el futuro que se focalice en modelos normativizantes (Aisenson, 2013; Aisenson & Aisenson, 2011; Arthur et al, 1999; Blustein et al, 2000; Collin & Young, 2000; Guichard, 2005; Savickas et al, 2009), debería ser el desafío corriente de quienes trabajan con estas poblaciones.

NOTAS

[i] Estos resultados se han presentado en profundidad para el volumen XXII del Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires (en proceso de evaluación).

[ii] Una discusión sobre el concepto de proyecto fue presentada para el volumen XXII del Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires (en evaluación)

BIBLIOGRAFÍA

Aisenson G.; Legaspi, L. y otros (2014) Jóvenes en la calle: Temporalidad y anticipaciones de futuro. Trabajo Presentado en el Encuentro RENIJA 2014. Villa Mercedes, San Luis, Argentina. No publicado.

Aisenson, D. & Aisenson, G. (2011). Le transizioni e la costruzione dell'identità nei giovani. En Nota L. e Soresi S. (Eds.), Sfide e Nuovi orizzonti per l'orientamento. 2. Diversità, sviluppo professionale, lavoro e servizi territoriali. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali. Pp 256-267.

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

Arthur, M.B.; Inkson, K. & Pringle, J.K. (1999). The New Careers: Individual Action and Economic Change, London: Sage Publications.

Bajtín, M.M. (1982) Estética de la creación verbal. Siglo XXI editores

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.

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Ultima década, 13(23), 09-32. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07182236200 5000200002 &lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-223620050002000

Collin, A. & Young, R.A. (eds.) (2000). The Future of Career. Cambridge: Cambridge University Press.

Dorsen, C. (2010) Vulnerability in homeless adolescents: concept analysis. Journal of Advanced Nursing 66(12), 2819-2827.

Forni, F., Gallart, M. A. y Vasilachis, I. (1993). Métodos cualitativos II: La práctica de la investigación. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

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 Actve Interview. Qualitative Research Methods, Volume 37. London•: Sage Publications.

Lenta, M. (2013) Niños y niñas en situación de calle: territorios, vínculos y políticas sociales En Revista de Psicología Universidad de Chile. Vol. 22. N*3

Litichever, C. (2012) Trayectorias institucionales de jóvenes en situación de calle. Perfiles Latinoamericanos, Julio- Diciembre, 143-164.

Margulis, M. (2003) (ed.) Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires. Buenos Aires: Biblos.

Pascual C. (2002) "Jóvenes de la calle, uso percepción y representación del espacio calle" Tesis para optar al título de antropólogo social. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Savickas, M.L, et al. (2009) Life designing: A paradigm for career construction in 21st Century. Journal of Vocational Behavior doi:10.1016/j.jub.2009.04.004 (Traducción al castellano realizado por la cátedra de Orientacion Vocacional y Ocupacional. UBA. Material interno de la cátedra)

Seidmann, S.; Azzolini, S. y Di Iorio, J. (2012) ¿Visibles o invisibles?: Vida cotidiana y construcciones identitarias en jóvenes. Anuario XIX de Investigaciones, vol.19, n.1 pp. 79.

Vela Peón, Fortino (2001), Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M.L. (Cord), Observar, escuchar y comprender, sobre la tradición cualitativa en la investigación social, México: El Colegio de México-FLACSO

Wagner, I & Wodak, R (2006) Performing Success: Identifying strategies of self-presentation in women's autobiographical narratives. Discourse and Society 3.

ADOLESCENTES Y SOCIALIZACIÓN EN ESPACIOS VIRTUALES

Bolis, Nora
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN
El presente trabajo presenta los interrogantes que nos proponemos indagar y desarrollar en el Proyecto de Investigación "El lugar de los adultos ante las nuevas formas de socialización de los púberes y adolescentes en los espacios virtuales. Problemas y posibilidades de la transmisión inter-generacional en el marco de la convivencia escolar" . Como consecuencia de la práctica como Psicólogas en el campo educativo, se presenta la problemática de la función que cumplen los docentes y adultos significativos para los adolescentes, en la orientación y regulación del uso de las tecnologías en la construcción de los vínculos entre pares. La preocupación que atraviesa el proyecto es la posibilidad de diálogo y transmisión entre generaciones en el marco de la convivencia en la escuela.

Palabras clave
Adolescentes, Socialización, Espacio virtual, Lugar de los adultos

ABSTRACT
ADOLESCENTS ON THE NET: NEW WAYS OF SOCIALIZING. IS THERE ANY PLACE FOR ADULTS?
The present article presents the interrogations we investigate and develope at the project : "New fors of socialization of the púberes in the virtual spaces: the place of adults. Problems and possibilities of intergenerational transmission within the framework of school coexistence". As a result of the practice as Psicologists in the educational field, is the issue of the role of teachers and significant adults for teenagers, about the orientation and regulation the use of thecnologies in the building of linkages between pairs. The concern facing the project is the possibility of dialogue and transmission between generations in the context of school coexistence.Adolescents- Socialization- Virtual space - Role of adults

Key words
Adolescents, Socialization, Virtual space, Role of adults

Nuevas tecnologías y transformaciones en la experiencia subjetiva

Desde finales del siglo XX, en consonancia con los profundos cambios producidos por la infiltración de la tecnología digital en todos los ámbitos de la vida social, se produjo para adultos y adolescentes una profunda transformación en la experiencia del tiempo y en consecuencia en el registro de la experiencia subjetiva. En las sociedades actuales tal como lo explica Deleuze al formular el concepto de sociedades de control el poder se ejerce mediante modulación temporal.

En las sociedades de control el poder no se ejerce mediante el encierro, la delimitación de los espacios, la coerción localizada de los cuerpos, sino por control continuo y la comunicación instantánea y permanente. El poder sobre las personas se establece por la modulación temporal, es decir por el establecimiento de *intervalos inestables, en permanente cambio.* En la sociedades de control el sujeto está atado a un tiempo no sólo ajeno sino también cambiante, es decir modulado por intervalos no fijables por él. Se establecen moratorias permanentes, un aplazamiento ilimitado, que conmina a la no conclusión.

¿Qué estatuto toman los acontecimientos en el flujo continuo de la información? Flujo que captura al sujeto en una suspensión del tiempo local en pos de un tiempo mundial homogéneo. ¿De qué modo las tecnologías de la comunicación, producen nuevas formas de experiencias temporales y cuáles son sus efectos en la constitución de la memoria y los relatos que la modelan? Asistimos a una fuerte incidencia del consumo y del uso de las nuevas tecnologías en la producción de la subjetividad. Se construye mediante estrategias publicitarias y comunicacionales la figura del adolescente como ideal para niños y adultos. Esta operación configura a la adolescencia como objeto de consumo. Esta tendencia uniformante de las edades de la vida desde la lógica del mercado, borra las diferencias y discontinuidades generacionales.

Rojas y Stenbach nos dicen al respecto que en cada momento histórico se vive con características particulares, dicha etapa vital. La adolescencia parece marcarse por la intensidad de las pérdidas y los conflictos y lo que va a ser la resolución del futuro personal, pero que el conflicto intergeneracional que hoy se pone en juego entre adolescentes y adultos adoptaría formas más cercanas a la incomunicación indiferente, que a las batallas acaloradas, acompañadas por intercambios más flexibles propios de la posmodernidad.

Stenbach observa en su artículo "*Adolescencias: tiempo y cuerpo en la cultura actual"*, la dilución de la asimetría y distancia generacional: *"La habitual confrontación generacional de otros períodos históricos cede paso a intercambios diluidos o a situaciones de cuasi aislamiento en las que, aun quienes conviven, se conectan con y a través del universo tecno-mediático." (*Sternbach S., 2008, p.58)

Viñar, se pregunta en su libro *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*, sobre las posibilidades actuales del diálogo intergeneracional, y de la consecuente confrontación o conflicto intergeneracional. *"En la cultura del vértigo, el tiempo vivencial interiorizado, producto*

de realidades sociales en cambio permanente y de modo acelerado, la pregunta que debemos hacernos los psicoanalistas es, ¿qué efecto tiene en la mente y en la psicopatología la interiorización de un presente vertiginoso que pulveriza o estalla la temporalidad historizante? … ¿Acaso esta experiencia del tiempo atenta contra una temporalización historizante?" (Viñar M., 2013, p.31)

Los modos en que las nuevas tecnologías impregnan la cotidianeidad de las personas modifica los espacios de intercambio entre los adolescentes y entre adolescentes y adultos. Estas modificaciones van a tener consecuencias en los modos en que se construyan los espacios de diálogo y confrontación entre generaciones.

La coexistencia en la escuela con estos espacios virtuales de encuentro y de producción de discursos relevantes para los niños y adolescentes produce nuevas tensiones que es necesario reconocer. Los adolescentes que se encuentran y relacionan en los entornos virtuales, experimentan otras regulaciones temporales y en consonancia con esto, producen otros registros de su propia experiencia y la de otros: pares o adultos.

Las redes sociales establecen una modelización de los vínculos que se va ajustando de acuerdo a los ritmos impuestos por los dispositivos tecnológicos. A su vez diversos autores resaltan la posibilidad de particularizar estas prácticas desde los recursos e innovaciones que construye el usuario de la red, permitiendo las mismas una elasticidad novedosa. Los diversos usos y los públicos distintos que los jóvenes van diseñando en el uso de las redes sociales, permiten inferir que como "usuarios" no necesariamente se ubican en una posición pasiva ante la propuesta de los dispositivos tecnológicos, aunque sus prácticas u operaciones se delimiten a un espacio cerrado en el que son posibles un número limitado de acciones y percepciones.

En los entornos virtuales *la demanda a* niños y adolescentes es la de una actualización incesante de recursos, información, procesos. La adquisición de la novedad y la rápida adaptación a ella, es la operatoria más requerida. En este marco los procesos de selección, necesarios para el registro y la memoria se ven dificultados por la amplitud y la velocidad en las prácticas. La selección implica decisiones y en consecuencia precisa de referencias estables en un lapso temporal.

En este contexto socio-cultural es válido preguntarse si los adultos ocupan un lugar de referentes, desde la función simbólica necesaria para la regulación de los vínculos que los adolescentes establecen con sus pares en los espacios virtuales. De ahí nuestro interés en repensar y revisar qué ha modificado las relaciones sociales entre los jóvenes, de qué modo ello involucra a los adultos, su grado de implicancia y participación en esta controvertida esfera de la vida cotidiana: la escena virtual. En correlación con estas reflexiones, nos preguntamos en la investigación sobre los efectos en la convivencia escolar de estos cambios intergeneracionales y comunicacionales.

¿Es posible pensar que se van desdibujando los espacios comunes de intercambio entre adultos y adolescentes? Esta dificultad de establecer un tiempo de diálogo que dé lugar a la reflexión sobre las nuevas condiciones culturales y sociales que hemos reseñado: ¿dan cuenta de los obstáculos actuales en cuanto a la posibilidad del diálogo entre generaciones? Entendemos que dos funciones son fundamentales en la escuela: la transmisión cultural, la construcción de ciudadanía. Funciones estructurantes de la subjetividad, y que cobran especial relevancia en la adolescencia. Actualmente la escuela comparte con el mercado y los medios de comunicación masiva la producción de subjetividad. La escuela es tensionada por la lógica de los medios de información y comunicación, especialmente de la red global -internet-, siendo interpelada en su función de transmisión.

<u>Las redes sociales: ¿Nuevos espacios de identidad para los adolescentes?</u>

Uno de los factores fundamentales que hacen al alojamiento de los adolescentes en la escuela es el sentido de una pertenencia social. La inclusión en un grupo de pares y la referencia a los adultos va a configurar un modo de proyección a futuro. Esto implica la construcción de un tiempo posible donde los jóvenes sean esperados y acompañados en un recorrido a realizar. Nos encontramos con que el uso de las redes sociales, funciona actualmente para los púberes y adolescentes como un medio de socialización naturalizado. En este marco se definen espacios grupales y colectivos de inclusión, y modalidades de vínculo social.

Ricardo Rodulfo en su libro "*El psicoanálisis de nuevo*" desarrolla algunos interrogantes sobre los procesos de subjetivación, resignificación y apertura a nuevos sentidos, que atraviesa un adolescente. Al analizar los "*agentes de subjetivación no familiares*", destaca la función de la banda, el grupo, los pares en el armado de redes identificatorias diferenciadas del espectro familiar, así como los otros adultos relevantes más allá de los padres, y en la actualidad la dimensión de lo tele-tecno-mediático. En este punto Rodulfo señala que ya no se trata de medios de comunicación, sino de medios de invención de subjetividad poderosos que están dando lugar a transformaciones incalculables. Resalta un factor clave para pensar nuestra problemática, y es que los medios tecno-mediáticos vulneran con su capacidad de penetración en la cotidianidad de los sujetos, las divisiones entre espacio familiar y no-familiar, así como las clásicas divisiones entre realidad y virtualidad.

Rodulfo intenta recortar como acto psíquico necesario en la adolescencia, la inscripción psíquica del *nosotros*. Esto requeriría de la experiencia o el pasaje por ciertos acontecimientos culturales, por ejemplo la experiencia de los mega-recitales. La cuestión que se plantea hoy es: las distintas propuestas de identificación que se generan en las redes virtuales ¿producen acontecimiento psíquico en el sentido de marcar pasaje, diferencia, asimetría entre el antes y el después, y en el sentido de efectuar algo nuevo, nuevos sentidos posibles?

Si lo que está en juego es la resignificación de lo especular y en función de esta conmoción en el terreno identificatorio, cobra inusual relevancia el lugar del semejante. El reconocimiento de los otros, aún la admiración del grupo de pares, es una cuestión determinante para el adolescente. Se produce una marca, que puede ser inscripta al modo del júbilo del reconocimiento especular o como rechazo. Es un tiempo crucial, que puede extenderse y postergar su momento de concluir. Pero la conclusión en tanto inscripción subjetiva es algo a realizarse, ineludible.

<u>Diálogo intergeneracional: El lugar de la escuela</u>

Consideramos necesario analizar el lugar que van a ocupar los docentes y adultos significativos en el marco de la convivencia en la escuela, en la regulación de dichos vínculos. Por esta razón nos preguntamos: ¿En nuestras prácticas, nuestras intervenciones a la hora de tratar con los jóvenes, leemos en ellos la necesidad de prescindir de la presencia de los adultos?, ¿Resisten un acompañamiento, o les resulta indiferente?, ¿Fundan sus experiencias en una dependencia de la mirada adulta, de su aprobación o rechazo? ¿Podríamos hablar de un corrimiento, un desplazamiento, pero cómo situarlo?, ***¿Se corren los jóvenes, se corren los adultos?***

Se puede inferir que los adultos como referentes, son demandados por los niños y adolescentes de diversos modos y al mismo tiempo su función es erosionada por el apremio que la lógica del consumo y la información permanente producen en la experiencia cotidiana. El tiempo se clausura en la imposibilidad de espera, en la compulsión a responder, a actuar. Inmediatez que se impone tanto a adultos como a adolescentes, desdibujando la necesaria distancia y tensión intergeneracional.

Por lo tanto, esa demanda que situábamos en los chicos, no siempre encuentra una inscripción en el espacio social que los contiene. Esto puede observarse en la ausencia de diálogo en los distintos espacios comunes con los adultos en una escuela. Al mismo tiempo la posibilidad de constituir un lugar, una función de referencia se ve interpelada en su eficacia, por el mandato social a la novedad permanente. Es un lugar paradojal y necesario, que convoca a reformular y crear otros espacios del diálogo entre generaciones en el marco de los ámbitos educativos.

En las escuelas, los docentes, los preceptores, los profesionales suelen consultar y preguntarse sobre su responsabilidad en la escuela: *¿Hasta dónde intervenir, qué escuchar? ¿Qué dejar afuera de lo que se puede decir y escuchar en la escuela?*

La función subjetivante y filiatoria de la escuela, y de la educación en general, anida en las dificultades y atolladeros que presenta para los adultos esta pregunta. Considerar la escuela como espacio fundamental de reformulación de los diálogos posibles entre los adultos y las nuevas generaciones, conduce a repensar sus recursos, integrando las nuevas formas de interacción entre y con los adolescentes.

La posibilidad del diálogo entre adultos y adolescentes, requiere la apertura de intervalos de tiempo en los márgenes de la vida institucional y en los intersticios de la comunicación y conexión virtual**.** Abrir un intervalo diferente al tiempo instituido, es dar lugar a un silencio en el ruido sordo del malestar institucional. Establecer cortes en la homogeneidad y la inmediatez de la comunicación continua, es hacer lugar a la configuración de otros ritmos, de distintos ritmos, en la homogeneidad del tiempo global.

La posibilidad de espacios de escucha y apertura hacia las producciones de los adolescentes, permite "temporalizar" la experiencia, es decir, construir intervalos significativos como un modo de apropiación, de registro singular. No se trata de lo vivido concreto, sino de cómo el sujeto puede articular eso vivido en sentidos que le pertenecen y le permiten reconocerse en un lugar alterizado.

Desde esta perspectiva es posible repensar el intercambio en los espacios educativos como lugares necesarios de transmisión de marcas simbólicas.

Objetivos y metodología de la investigación

Se propone estudiar la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los modos actuales de socialización de los adolescentes, indagando la experiencia del tiempo de púberes y adolescentes en el marco de la socialización y el encuentro con sus pares en la escuela secundaria y construyendo categorías de análisis para pensar las actuales formas de transmisión intergeneracional en el marco de la convivencia escolar. Sin dejar por fuera el trabajo con los adultos referentes agregamos promover en los docentes la posibilidad de generar y apropiarse de nuevas formas de relato y transmisión en la institución escolar.

Para llevar adelante esta investigación establecemos dos andariveles de trabajo, que se despliegan en permanente tensión e intercambio, en función de producir nuevas articulaciones.

Por un lado la tarea de lectura y reflexión en el equipo de investigación sobre los estudios que desde el psicoanálisis indaguen sobre el proceso identificatorio en la adolescencia, los ensayos sobre las condiciones sociales actuales para la transmisión de experiencia de adultos a jóvenes en el ámbito educativo y la lectura de investigaciones sobre las consecuencias que la penetración de las nuevas tecnologías de la comunicación producen en la experiencia subjetiva. El otro andarivel del proyecto se sustenta en el análisis del discurso de los adolescentes, en distintos espacios a proponer en el ámbito de la escuela: grupos de discusión (focus group) sobre la socialización en los espacios virtuales y entrevistas en profundidad. El *análisis posterior* se construye desde los conceptos que han cobrado relevancia en los cruces entre las dos vías de trabajo propuestas. Estos cruces se definen como momentos privilegiados, donde es posible recortar, cernir una articulación fundamentada del problema planteado.

BIBLIOGRAFÍA

Morduchowicz, R. (2008) "Comunicados y conectados" . La generación multimedia. Buenos Aires. Paidós

Rodulfo, R. (2008) El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional. Buenos Aires. Eudeba

Rojas, M.C y Stenbach,S .(1997)Cap. IV "Familia, pareja y adolescencia" . Entre dos Siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad. Buenos Aires. Lugar editorial

Rother Horstein, M. C.; y colaboradores (2006) "Adolescencias: trayectorias turbulentas". Bs. As. Editorial Paidós.

Viñar, M. (2013) Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio. Buenos Aires, Novedades Educativa Noveduc.

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS: PRESENTACIÓN DEL DISEÑO DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA

Calvet, Mónica Susana; Ponzoni, Elena; Rodríguez, Gabriela
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe como producción del proyecto de investigación Significaciones estudiantiles acerca de las TIC en las propuestas didácticas de la Escuela Media que, a su vez, se enmarca en el programa de investigación Las intervenciones como mediaciones en las prácticas educativas de nivel medio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. El propósito de la ponencia es presentar el diseño de un instrumento para indagar las actitudes de los estudiantes hacia el uso de las Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las propuestas didácticas del Nivel Medio. En el marco de la Psicología Social, el concepto de actitud refiere a las valoraciones positivas o negativas de los sujetos hacia un objeto social concreto o abstracto y la relevancia de las mismas radica en que orientan, aunque no determinan, los cursos de acción de las personas. Así mismo, puede entenderse que intervienen en la construcción de significaciones de los sujetos en contextos socio-culturales específicos. Consideramos que indagar actitudes relativas al uso de las TIC en el aula es un modo de acercarnos a la comprensión de las significaciones que construyen los estudiantes.

Palabras clave
Escala de Actitud, TIC, Propuestas didácticas, Escuela Media

ABSTRACT

NEW TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROPOSALS: PRESENTATION OF THE DESIGN OF AN INSTRUMENT TO ASSESS STUDENT ATTITUDES TOWARDS THE INTEGRATION OF ICT IN THE CLASSROOM

This study presents some of the work in our research project entitled “Students´ meanings as regards the use of ICT in didactic proposals in High School”. In turn, this project is part of a research program called “Interventions as mediations in educational practices at the High School Level”, carried out in the College of Education, at Universidad Nacional del Comahue. The purpose of the paper is to present a research instrument for investigate the attitudes of students towards the use of new technologies of Information and Communication Technologies (ICT) in the educational proposals in High School. In the framework of social psychology , the concept of attitude regarding the positive or negative subjects into a concrete or abstract corporate purpose and relevance of these valuations is that guide , but not determine , the courses of action people. Also, it can be understood involved in the construction of meanings of the subjects in specific socio- cultural contexts. We consider that inquiring upon the students´ attitudes concerning the use of ICT will provide information about the level of relevance that these processes have in the students´ meanings.

Key words
Attitude Scale, ICTs, Didactic proposals, High School

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de la producción de nuestro equipo de investigación en torno a la comprensión de las prácticas de enseñanza en el nivel medio del Alto Valle de Río Negro y Neuquén. Tales trabajos son de corte interpretativo, en el ámbito de la Didáctica, y se desarrollan en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Actualmente estamos abocados al proyecto titulado ***Significaciones estudiantiles acerca de las TIC en las propuestas didácticas de la Escuela Media,*** bajo la dirección de la Mg Mónica Calvet y en el marco del programa de investigación *Las intervenciones como mediaciones en las prácticas educativas de nivel medio* dirigido por la Mg. Diana Martín.

El interés sobre la integración de las Nuevas Tecnologías (TIC) en el trabajo áulico se desprende, en principio, de los resultados del proyecto de investigación en el cual nuestro equipo trabajó anteriormente, cuyo objetivo principal fue indagar las significaciones estudiantiles sobre qué enseña la Escuela Media. En el marco de dicho trabajo, parte de los relatos de los estudiantes coincidieron en señalar cierta brecha o desfasaje entre sus aprendizajes y las demandas sociales (tanto a nivel laboral como educativo), particularmente en referencia a cierta desconexión y desactualización en cuanto al trabajo con tecnologías en el aula (en sentido general) comparado con la realidad social que observaban.

Por otro lado, hemos asistido, en los últimos años, a la creciente expansión tanto del tipo de tecnologías disponibles como a sus múltiples usos en todas las esferas sociales. El campo educativo no ha quedado exento de ello y, progresivamente, ha aumentado la discusión y reflexión en torno a la utilización de TIC en la escuela y sus posibilidades.

En nuestro país, a partir de la implementación del Plan Conectar Igualdad(1), las netbooks han ingresado a las escuelas promoviendo importantes procesos de cambio dentro de las mismas. En este sentido, una primera evaluación de los resultados de dicho programa, llevada a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación, destaca entre sus conclusiones que:

En las escuelas, los primeros indicios de cambio versan alrededor

de tres aspectos centrales: el acceso a la tecnología, los tipos de usos y la integración de la tecnología en el aula. La predisposición de los actores involucrados para apropiarse del Programa es de suma importancia. No basta slo con la llegada de las netbooks a la escuela, es imperiosa la cooperación y participación de la comunidad escolar para alcanzar los objetivos (Ministerio de Educación de la Nación, p. 38)

Sin embargo, la reflexión en torno a las potencialidades de las nuevas tecnologías y la escuela data de tiempo atrás y otros países cuentan ya con una larga experiencia y amplio debate sobre ello. En este sentido, son numerosas las investigaciones que han abordado este fenómeno desde distintas perspectivas, centrando su foco de interés en dimensiones particulares, dada la complejidad del mismo.

Ferreiro Gravie (2012) señala que son numerosos los autores que proponen reunir los esfuerzos de la investigación en educación en torno a comprender las maneras y sentidos en que el uso de las TIC influye en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para poder, así, comprender los criterios de calidad que pueden guiarnos a la hora de la aplicación de las TIC en instituciones educativas. Asimismo, Salinas (2004) -citando los trabajos de Spector, Wasson y Davidson, 1999; Cook, 2000- señala que los fracasos en la promoción de aprendizajes no está en el uso de las TIC, ni en lo sofisticado de las herramientas, sino en la construcción del diseño pedagógico
Desde España, Coll, Onrubia y Mauri (2007) sostienen que la capacidad de las TIC para promover y optimizar el aprendizaje no cuenta aún con un suficiente apoyo empírico, claro y consensuado entre los investigadores educativos y señalan que la capacidad de las TIC para transformar y mejorar las prácticas pedagógicas está estrechamente relacionada con la manera cómo éstas tecnologías son realmente utilizadas por los profesores y los estudiantes en las situaciones particulares de enseñanza y aprendizaje.
Investigadores de Costa Rica manifiestan que "los potenciadores de las capacidades de aprendizaje son las estrategias didácticas con el uso de TIC, implementadas por el docente para promover el desarrollo de capacidades de aprendizaje tales como: desarrollo de la creatividad, aprendizaje significativo, pensamiento estratégico, pensamiento lógico-matemático, entre otros." (Campos, Caravajal, et. al., 2014)
Estas producciones y reflexiones destacan ampliamente la relevancia de indagar en los modos de integración de las TIC. En nuestro caso, hemos decidido posicionarnos desde una perspectiva teórica enmarcada en el ámbito de la Didáctica incluyendo aportes de perspectivas psico-educativas de derivación cognitiva, entendiendo, también, que es fructífero pensar a las TIC como instrumentos mediadores en el sentido vigotskyano.
Considerando que los trabajos investigativos han abordado en menor medida la perspectiva de los estudiantes como modo de acercamiento a la comprensión de los usos y potencialidades de la inclusión de las TIC en el aula, nos interesa particularmente rescatar las significaciones que construyen los mismos en su trayectoria educativa, entendiendo que a partir de las voces de los propios actores es posible construir categorías teórico-interpretativas que enriquezcan nuestra comprensión.
Es en este marco, que en el presente trabajo presentamos el diseño de un instrumento para indagar las valoraciones de los estudiantes desde el constructo psico-social de actitud, entendiéndolo como una dimensión más específica, pero no menos importante, de las significaciones. Focalizaremos la atención en el proceso de construcción de una escala de actitudes hacia el uso de las TIC en las propuestas didácticas y en la reflexión en cuanto a su valor, tanto como instrumento de recolección de datos como herramienta potencial para la autoevaluación de prácticas docentes.

DESARROLLO

Sobre el concepto de actitud

En pos de acercarnos a describir y comprender la perspectiva de los estudiantes hemos optado por recurrir a la categoría de significaciones con la intención de indagar en los sentidos que los sujetos construyen en torno a sus experiencias cotidianas en el aula. Una dimensión de estas significaciones subjetivas es la afectiva, vinculada a valoraciones y disposiciones ante ciertos fenómenos, es por ello que decidimos realizar una primera aproximación focalizando en el concepto de actitud.
La actitud, como constructo teórico, es un concepto complejo que ha sido definido desde diferentes perspectivas y ha sido re-conceptualizado en el marco del desarrollo de la psicología social. Sin embargo, a los fines de este trabajo, se destacan aquellos puntos de acuerdo en torno a su definición.
En primer lugar, las actitudes consisten en la valoración positiva o negativa, de grado variable entre estos dos polos, hacia un objeto social concreto o abstracto. Si bien se constituyen principalmente por un componente afectivo, se articulan también con dimensiones cognitivas y conductuales.
En segundo lugar es importante enfatizar que "…las actitudes tienen una dimensión mental y subjetiva, en tanto que son un proceso de conciencia individual; pero, no obstante, a su vez no dejan de tener un origen social, puesto que también son consideradas como la plasmación en las personas de los valores definidos por la sociedad hacia un objeto social" (Ibañez Gracia, 2004, p. 188).
Por último, existe acuerdo en sostener que orientan las conductas de las personas por lo cual han sido objeto de considerable interés en investigaciones de muy diverso tipo.
En síntesis, como sostiene Ibañez Gracia (2004) "…para la mayoría de los autores la actitud es una estructura cognoscitivo-emocional que canaliza la significación de los objetos y orienta el comportamiento hacia los objetos" (p.193).
Entendemos que de lo anteriormente expuesto se desprende la relevancia de conocer las actitudes de los estudiantes respecto a la integración de las TIC en las propuestas didácticas de sus docentes. En este sentido, coincidimos con el planteamiento que sostiene que las actitudes impregnan la totalidad del proceso educativo y guían los procesos perceptuales y cognitivos que conducen el aprendizaje. Las actitudes que los alumnos tienen con respecto al contenido que se les enseña, las estrategias didácticas y la persona que lo hace influyen significativamente en el aprendizaje (Sarabia, 1992 en Camarena, 1999).

Construcción de una escala para medir actitudes

Nuestro diseño metodológico prevé utilizar diferentes instrumentos de recolección de datos: cuestionario, escala, entrevista y focus group.
En cuanto al objetivo específico vinculado a la exploración de las actitudes, hemos optado por construir una escala de actitud con formato Likert. Dicho instrumento se compone de un conjunto de afirmaciones referidas al objeto de actitud de interés, a partir de las cuales los sujetos deberán señalar su grado de acuerdo o desacuerdo a partir de cinco opciones posibles: *totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, indiferente, parcialmente en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.*
Para construir una escala es necesario recurrir a aportes teóricos

para la redacción del contenido de las afirmaciones, de modo que las mismas se vinculen con el objeto de interés sobre el cual se desean conocer las actitudes. A partir de estos aportes se confecciona un amplio listado de afirmaciones que luego son evaluadas por un conjunto de jueces expertos con conocimientos específicos en el área de interés.

Los jueces expertos evalúan las afirmaciones considerando principalmente su coherencia con las categorías teóricas, su pertinencia y la claridad en su redacción. Luego, se procede a seleccionar de todos los ítems propuestos aquellos que han sido mejor valorados por los jueces y que poseen mayor capacidad de discriminación entre diferentes posiciones (actitud positiva-actitud negativa).

Finalmente, se construye la escala piloto conformada por los ítems seleccionados y se administra a una muestra de sujetos, con el objetivo de analizar sus propiedades psicométricas mediante ciertos procedimientos estadísticos que nos informan sobre la validez y confiabilidad del instrumento.

En nuestro caso, nuestro objeto de interés son las actitudes de los estudiantes acerca de la integración de las TIC en las propuestas didácticas del nivel medio. Desarrollamos a continuación el proceso de elaboración de las afirmaciones, entendiendo que el sustento teórico del instrumento es fundamental.

Proceso de construcción de las afirmaciones que componen la escala

En función de lo anteriormente expuesto, para construir las afirmaciones de nuestra escala y, posteriormente, interpretar los resultados, recuperamos principalmente los trabajos de Coll, Onrubia y Mauri (2007) y Coll y Monereo (2008) ya que nos ofrecen categorías desde el enfoque socio-cultural, acorde a nuestro posicionamiento teórico desde la didáctica con aportes de las perspectivas psicoeducativas de derivación socio-cognitiva.

Estos autores centran su reflexión en torno a la discusión sobre las potencialidades de las TIC en educación, sosteniendo que no son las herramientas tecnológicas por sí mismas las que determinan su verdadero aporte al proceso de enseñanza si no que es necesario pensar las mismas en articulación con el lugar que ocupan dentro del diseño de las propuestas didácticas de los docentes. Retomando lo expuesto por César Coll, en relación a la integración de las TIC en el aula, "(...) los contextos de uso, y en el marco de estos contextos la finalidad o finalidades que se persiguen con la incorporación de las TIC y los usos efectivos que hacen de estas tecnologías los profesores y alumnos (...) son los que acaban determinando su mayor o menor impacto en las prácticas educativas y su mayor o menor capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje." (2008, p.1)

La riqueza de esta postura reside en que nos permite comprender el impacto de las TIC en la educación entendiendo que las mismas son instrumentos de mediación en la actividad conjunta que se despliega en el aula entre docentes y alumnos, en torno a ciertos contenidos de aprendizaje. Al respecto Coll, Onrubia y Mauri (2007) expresan "Mediante su implicación y participación en las actividades que llevan a cabo conjuntamente con sus compañeros y su profesor, los estudiantes desarrollan las competencias relacionadas con la realización de las tareas, alcanzan una comprensión de estas tareas y de los conceptos implicados en ellas y construyen sistemas de significados compartidos en torno a los contenidos de aprendizaje" (p.382).

Es en estos espacios de interacción social donde los instrumentos de mediación simbólica ocupan un lugar privilegiado, siendo sus usos y modos de organización los que se reconstruirán mentalmente como instrumentos psicológicos. Por lo tanto, a los fines de nuestro trabajo entendemos a las TIC como instrumentos de mediación simbólica en espacios de interacción educativa y, por tanto, otorgamos significativa relevancia a las significaciones de los alumnos acerca de sus usos en el aula.

A partir de estas ideas, los autores proponen una abarcativa clasificación de los usos educativos de las TIC, que conjuga las características de las herramientas tecnológicas con las principales dimensiones de las prácticas educativas.

Coll, Onrubia y Mauri (2007) proponen, de este modo, cinco dimensiones para analizar el uso de las TIC

1. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos (y tareas) de aprendizaje.

2. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y aprendizaje.

3. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos.

4. Las TIC como instrumentos mediadores de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje.

5. Las TIC como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje.

En esta clasificación nos hemos basado para desarrollar las afirmaciones que conformarán nuestra escala definitiva, es decir que el objeto sobre el cual deseamos conocer las actitudes de los estudiantes no es simplemente el uso de las tecnologías en el ámbito educativo, sino justamente sobre los modos particulares en que las mismas son integradas en las propuestas didácticas de los docentes.

Dentro de esta clasificación, cobran especial relevancia la 4ta y 5ta dimensión donde las herramientas tecnológicas adquieren mayor potencialidad dado el énfasis en la interacción y la actividad conjunta. En este sentido, Coll, Onrubia y Mauri (2007) sostienen:

"Cada grupo de participantes redefine y recrea de hecho los procedimientos y normas "teóricas" de uso de las herramientas tecnológicas incluidas en el diseño, a partir de una serie de factores -conocimientos previos, expectativas, motivación, contexto institucional y socio-institucional, etc.- entre los que ocupa un lugar destacado la propia dinámica interna de la actividad conjunta que despliegan sus miembros en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje. Y es precisamente en esta recreación y redefinición donde la potencialidad de las herramientas tecnológicas como instrumentos psicológicos termina haciéndose o no efectiva mediante su contribución al establecimiento de determinadas formas de organización de la actividad conjunta e incidiendo en mayor o menor medida, a través de ellas, en los procesos intra- e inter-mentales implicados en la enseñanza y el aprendizaje" (p. 44-45).

Ejemplificación de los ítems que componen la escala

A continuación presentamos una selección de ítems correspondientes a las diferentes dimensiones, señaladas anteriormente. Es importante destacar que no se han redactado la misma cantidad de afirmaciones para cada dimensión, en tanto algunas cobran mayor importancia para el análisis desde la perspectiva que aquí nos interesa profundizar.

Otro aspecto en cuanto a la construcción de los ítems se vincula al tipo de lenguaje empleado para su redacción. Hemos priorizado que los mismos sean lo suficientemente claros y comprensibles para estudiantes de los dos últimos años del nivel medio. Asimismo, algunas afirmaciones incluyen el término Nuevas Tecnologías (TIC), al ser este un concepto técnico se prevé, al momento de administrar la escala, informar a los participantes respecto al significado que se le atribuye en el marco de este proceso de investigación.

Dimensión	Ejemplos de ítems
1. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos (y tareas) de aprendizaje.	a. Usar imágenes o videos me permite expresar mejor mis ideas o aquello que estoy aprendiendo b. Me cuesta saber cómo seleccionar información que realmente es de buena calidad en internet
2. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y aprendizaje.	a. El uso de imágenes o videos por parte del profesor me permite entender mejor el tema que está enseñando b. Me gustaría que mis profesores supieran manejar mejor la computadora e internet
3. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos.	a. Me resulta más fácil comunicarme con mis compañeros cuando el profesor nos pide que usemos internet para hacer los trabajos b. Prefiero entregar mis trabajos impresos en vez de por mil o en formato digital
4. Las TIC como instrumentos mediadores de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje.	a. Me ayuda cuando el profesor nos guía/orienta para navegar por diferentes páginas de internet sin perder de vista el tema central b. Usar la computadora en el aula no mejora mi aprendizaje
5. Las TIC como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje.	a. No me gusta opinar en foros virtuales, aulas virtuales o chats como parte de las tareas escolares b. hacer tareas en grupos on-line es más lindo que trabajar solo en la computadora

Consideraciones finales

Hemos presentado, hasta aquí, el diseño de una escala para aproximarnos a conocer las actitudes de los estudiantes hacia el uso de las tics en las propuestas didácticas del nivel medio.

Si bien nuestro proyecto investigativo es de corte interpretativo, por lo tanto epistemológicamente posicionado en una lógica de investigación cualitativa, entendemos que la triangulación metodológica es una estrategia posible en tanto es enriquecedor hacer dialogar datos provenientes de diferentes tipos de instrumentos en pos de complejizar la mirada sobre aquello que nos interesa conocer. En este caso, un instrumento estructurado, como la escala de actitud, presenta la ventaja de ser extensivo en cuanto a los datos que permite recabar, sin embargo nuestro objetivo es articular los datos provenientes de esta fuente con aquellos de carácter más intensivo, como las entrevistas en profundidad, pero entendemos que ambos aportan a rescatar la singularidad de la perspectiva de los actores.

Aquí es importante destacar que lo que no debe perderse de vista, desde la dimensión epistemológica, es que no concebimos que el recorte que permiten hacer los instrumentos sea un reflejo fiel de la realidad sino que, por el contrario, destacamos el rol activo del investigador en el proceso de construcción de conocimiento. En este sentido, acordamos con González Rey (2006) cuando afirma "Es evidente que el principal problema de la cuantificación no está referido a la operación como tal, pues la operación es totalmente legítima en la producción del conocimiento; el principal problema está en lo que cuantificamos, dentro de qué sistema teórico lo cuantificado toma significado y cómo se desarrolla este proceso" (p.129)

Consideramos que relevar las actitudes de los estudiantes respecto a este tipo de integración de las TIC en el aula, nos permitirá conocer cómo la vivencian y significan, brindando pistas acerca de aquellas propuestas que podrían considerarse más enriquecedoras desde el punto de vista del aprendizaje así como sobre los obstáculos o dificultades más frecuentes.

Así mismo, creemos que la escala de actitud no sólo es valiosa en tanto instrumento de recolección de datos dentro del marco de un proceso investigativo, sino que, una vez evaluada su confiabilidad y validez, puede ser empleada por los docentes como herramienta de retroalimentación para conocer las valoraciones de sus alumnos respecto a las prácticas áulicas. Comprender dichas actitudes y significaciones puede permitir a los profesionales reflexivos y atentos a las valoraciones de los estudiantes una revisión y recreación de sus prácticas.

NOTA

[1] A nivel de política pública nacional este programa refiere como objetivos incrementar la inclusión digital, social y educativa en pos de una mejora de la calidad educativa. Consiste en la provisión de netbooks a alumnos y docentes, la actualización de las formas de enseñanza, el fortalecimiento del rol docente y la producción de recursos y contenidos pedagógicos (Ministerio de Educación, 2011)

BIBLIOGRAFÍA

Camarena, L. (1999). Actitudes de los alumnos y maestros hacia la computadora y los medios para el aprendizaje. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México. Recuperado de: http://observatorio.ilce.edu.mx/documentos/ Ponencias_actitudes_alumnos.pdf

Campos, K., Carvajal, V., Castro, E. R., Hutchinson, S., Masís, M., Murillo, S., Rojas, y Sánchez, G. (2014). Actividades de aprendizaje y TIC: Usos entre docentes de la Educación General Básica costarricense. Aproximación diagnóstica. Revista Electrónica Educare, 18(1), 239-263. Recuperado de: http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ EDUCARE/ issue/current

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza Madrid Nº 72. Recuperado de: http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=70819

Coll,C. y Monereo, C. (2008). Psicología de la educación virtual. Madrid: Morata

Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. En Anuario de Psicología, Vol. 38, N° 3, pp. 377-400. Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/76571

Ferreiro Gravie, R. (2012). Criterios de calidad de una buena práctica para la aplicación de las TIC a nivel de institución. Revista Complutense de Educación Vol. 23 Núm. 1, 51-60. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/ article/view/39101/37714

González Rey, F. (2006) Investigación cualitativa y subjetividad. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala

Ibañez Gracia, T. (Coord.) (2004) Introducción a la psicología social. Barcelona: UOC

Ministerio de Educación de la Nación (2011) Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación

Salinas, J. (2004): Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Bordón 56 (3-4).

FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA: SOCIALIZACIÓN PRE-PROFESIONAL Y PERSPECTIVAS SOBRE DOCENCIA

Cardós, Paula Daniela; Szychowski, Andrés; Fernández Francia, María Julia; Arpone, Soledad; Guerrero, Lautaro Elías; Izurieta, María Rosario
Secretaría de Investigación. Instituto de Investigaciones en Psicología. 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. El estudio se propone abordar esos procesos focalizando particularmente en las modificaciones que en relación a las perspectivas sobre docencia se aprecian en los alumnos a partir de su experiencia como practicantes. La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo. La exploración se realiza en el grupo de estudiantes que cursaron la asignatura "Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología" durante el ciclo lectivo 2014. La exploración se realizó a partir de la autoadministración de un cuestionario al inicio del curso y de narrativas desarrolladas por los estudiantes como autoevaluación en relación al proceso de socialización pre-profesional. 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
Formación, Prácticas reflexivas, Perspectivas, Docencia

ABSTRACT
TRAINING OF TEACHERS OF PSYCHOLOGY: SOCIALIZATION PRE-PROFESSIONAL AND PERSPECTIVES ON TEACHING
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. The study aims to address these processes focusing particularly on the changes regarding the outlook for teaching can be seen in students from their experience as practitioners. 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 exploration was conducted with self-administered questionnaire at the beginning of the course and narratives self-assessment of students in relation to the process of pre-professional socialization. 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
Training, Reflective practices, Perspectives, Teaching

Introducción
Este trabajo se enmarca en el desarrollo del proyecto cuyo título es: "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, bajo la forma de Prácticas Profesionales Supervisadas, de la propuesta de formación que constituye el desarrollo de la asignatura: "Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología", tramo final de la formación de Profesores en Psicología en nuestra Facultad.
Se recuperan los aportes de algunos estudios previos realizados en el mismo contexto de formación y que se centraron en el desarrollo profesional del Profesor en Psicología poniendo el foco en el dispositivo de formación y sus efectos. Ello teniendo en cuenta el valor que en el mismo cobra la observación, análisis y reflexión sobre la propia práctica en distintos contextos educativos (Compagnucci y Cardós 2004, 2006a, 2006b, 2007; Compagnucci, Cardós y Scharagrodsky, 2005). A su vez y en relación a la profesionalización de los profesores en psicología de la UNLP se consideró el estudio llevado a cabo por Cardós (2012) sobre la inserción laboral y trayectorias profesionales de profesores recientemente graduados.
El 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, expectativas, intereses 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.
En este trabajo se focalizará particularmente en los significados y sentidos que los "practicantes" atribuyen a la actividad docente antes y después de su paso por la instancia de socialización pre-

profesional incluida en el desarrollo de la asignatura.

Consideraciones teóricas

En el marco de la investigación, la noción de *profesionalización* remite al proceso que, contemplando las instancias de formación inicial, socialización y actualización profesional, supone transformaciones en el ser, el estar y el hacer en la profesión. El mismo se vincularía entonces, tanto a la configuración de la identidad profesional como a la construcción del conocimiento profesional, en nuestro caso, de los profesores en psicología.

Consideramos, retomando a Dubar (2002), que la *identidad docente* resulta de los procesos de socialización construidos por los individuos y al mismo tiempo definidos por las instituciones poniendo a jugar lo estable y provisorio, lo individual y lo colectivo, lo subjetivo y lo objetivo, lo biográfico y lo estructural, todo al mismo tiempo. Por lo tanto 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.

La noción de *trayectoria profesional* se articula con las dos anteriores al suponer tanto 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, involucrando tanto su propia subjetividad como sus capacidades profesionales y sociales construidas en contextos particulares (Serra, Krichesky y Merodo, 2009). La concepción de trayectoria como un recorrido subjetivo e institucional al mismo tiempo conlleva a pensar que cada trayectoria implica el atravesamiento de espacios y lugares compartidos intergeneracional e intersubjetivamente y remite al lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo así como a la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado (Nicastro y Greco, 2009).

En lo que hace a la idea de *conocimiento profesional docente*, entendemos que es el que permite al profesor actuar respondiendo a los requerimientos que le impone la práctica (Sanjurjo, 2004) y que resulta de la interacción entre la formación teórica y la experiencia, siendo generalmente de carácter tácito, es decir, no fácilmente comunicable.

Las *perspectivas de los docentes* forman parte de este conocimiento y resultan de los puntos de vista a partir de los cuales el docente analiza las situaciones que enfrenta en la práctica. Se trata de concepciones, creencias e intenciones que direccionan y justifican las propias acciones.

La *formación docente* es el proceso en el marco del cual 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). Implica, de alguna manera, un "ponerse en forma" para ejercer el rol docente.

En el "aprender a ser docente" se 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, que asumen un carácter mediador al tiempo que poseen un fin estratégico (Ferry, 1997). En este sentido son productores de fenómenos y procesos.

La propuesta para el desarrollo de la asignatura "Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología" contempla la noción de dispositivo en el marco de un enfoque reflexivo sobre la práctica, en el que la reflexión es concebida como proceso de deliberación en el que el conocimiento informa la práctica a partir de la reconstrucción de la experiencia, particularmente en la instancia de socialización pre-profesional. De esta manera, acción, pensamiento y contexto se relacionan dialécticamente produciendo tres fenómenos paralelos. En primer lugar, la reconstrucción de situaciones donde se produce la acción, atendiendo a lo ignorado y asignando nuevos significados a lo ya conocido. En segundo lugar, la reconstrucción de sí mismos como profesores, tomando conciencia de las formas en que se estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de acción. Finalmente, la reconstrucción de supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos, desde el análisis crítico respecto a las formas de concebir la enseñanza (Edelstein, 2011).

Metodología

La investigación está enmarcada en un enfoque cualitativo. Su objeto de estudio, la profesionalización de los profesores en psicología, se construye en relación al contexto en el cual se lo aborda, es decir la socialización pre-profesional en el marco de un dispositivo de formación docente propuesto para el desarrollo de una asignatura, tramo final de la formación de los profesores mencionados. En ese proceso se consideran la configuración de la identidad y la construcción del conocimiento docentes, como dimensiones que hacen a la profesionalización en el sentido que la definimos y 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 cobran centralidad en el estudio.

La exploración se inició con la autoadministración de un cuestionario, por parte de los estudiantes al inicio del curso 2014 de la asignatura en la que se realiza el estudio. La misma se completó con la indagación a aquellos alumnos que finalizaron el trayecto formativo y a partir de lo relevado en el marco de las actividades de autoevaluación previstas en el mismo dispositivo de formación. En este sentido se plantea la triangulación de datos a partir de distintas formas de recolección de información.

La indagación inicial tuvo en cuenta aquellos aspectos que hacen a las trayectorias escolares, académicas y laborales de los estudiantes así como los sentidos y significados que ellos construyeron hasta ese momento sobre la docencia. La exploración final tuvo como propósito apreciar los efectos que el dispositivo de formación propuesto tuvo, en general en el proceso de asunción del rol docente y en particular en las perspectivas sobre docencia que sostienen los practicantes.

El cuestionario mencionado se organizó en una serie de ítems a modo de preguntas abiertas cuyas respuestas permitieron conocer sus trayectorias, intereses y expectativas en relación a la formación para la enseñanza. En el caso de la exploración respecto a las perspectivas sobre docencia, el ítem solicitaba que se seleccionen y jerarquicen tres sobre un total de siete opciones. Estas correspondían a afirmaciones que suelen integrar definiciones de docencia y/o actividad docente, a saber: es una actividad que se aprende a medida que se va realizando, es una actividad que requiere formación específica, es una tarea cuyo propósito es ofrecer un universo cultural a todos, es transmitir conocimientos a partir de una sólida formación disciplinar, es aplicar conocimientos y recomendaciones para que los alumnos aprendan, es saber relacionarse con los alumnos, es investigar.

En cuanto a la exploración final, en el marco de las actividades de autoevaluación incluidas en el dispositivo de formación, se solicitó

(tal como se propone cada año) a los practicantes la elaboración de una narrativa guiada por una serie de ítems cuyo propósito fue que los alumnos puedan objetivar las propias acciones y/o perspectivas tomando distancia de las mismas para analizarlas y reflexionar sobre ellas. Ello bajo el supuesto de que las narrativas constituyen una herramienta fundamental en tanto permiten organizar y comunicar las experiencias y saberes, volviéndolas accesibles a la reflexión.

Si bien la guía ofrecida incluye seis ítems, el estudio focalizará en las respuestas a tres de los mismos: el que solicita que mencionen algunos de los conceptos, nociones y/o planteos teóricos desarrollados en las clases teóricas y/o prácticas del curso y que hayan podido significar y/o resignificar a partir de la propia práctica docente, el que propone seleccionar y jerarquizar nuevamente las afirmaciones que definen la docencia y finalmente el que solicita que expliciten cuáles fueron las expectativas cumplidas y no cumplidas en relación a la cursada de la asignatura.

En esta oportunidad nos centraremos en las narrativas que los practicantes han elaborado considerando el ítem en el que se propone la selección y jerarquización en relación a una serie de afirmaciones propuestas para definir la docencia. El mismo fue propuesto en el cuestionario inicial y replicado en la guía para elaborar la autoevaluación aunque en esta última se solicitó fundamentar la elección realizada.

Análisis parcial y conclusiones parciales

El análisis inicial de la información recabada a partir de la autoadministración de 146 cuestionarios a los estudiantes que comenzaron a cursar la asignatura arrojó que de ese total, 131 cuestionarios correspondían a estudiantes mujeres y 15 a estudiantes varones. La edad promedio sobre el total de la muestra era de 27 años.

En lo que respecta a sus trayectorias formativas, el grupo estaba conformado por 34 graduados de la Licenciatura en Psicología y 111 estudiantes de esa carrera, en su mayor parte alumnos del quinto y sexto año. Sólo había un estudiante que cursaba exclusivamente la carrera de Profesorado.

Sobre sus inserciones laborales/profesionales en relación a la educación (formal y/o no formal), aproximadamente el 45% refirieron poseer algún tipo de experiencia, algunos en educación formal y otros en educación no formal. Sobre el total referido, un 50% se había incorporado en algún momento al sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, desempeñándose en alguno de los niveles y/o modalidades en que se organiza el mismo. Los roles asumidos incluían el de profesor en el nivel medio, preceptor, maestro en Centro Educativo Complementario, Orientador Educacional, Profesor y/o Adscripto en el nivel universitario. El rol de Acompañante Terapéutico también fue mencionado en varios casos. En cuanto a aquellos que hicieron referencia a experiencias en educación no formal, mencionaron tanto el dictado de clases particulares como el rol de coordinador, tallerista y/o tutor en el marco de Planes y/o Proyectos.

Al indagarse respecto al interés en los campos de inserción profesional vinculados a la psicología, el 70% de los estudiantes incluyó en sus respuestas el ámbito educacional. Algunos explicitaron el tipo de actividad de su interés: enseñanza y/u orientación educacional. De ese total, el 35% consideró el ámbito educativo como primera opción, el 45% como segunda y un 20% como tercera. En general el primer lugar lo ocupó la clínica.

En cuanto a los intereses y motivaciones que los llevaron a inscribirse y cursar el profesorado un 35% de los estudiantes refirió a la "salida laboral" como razón vinculada a la elección de la carrera.

Sobre los temas que consideraban más significativos para la formación como profesores, un primer análisis permitió apreciar que en la mayoría de las respuestas se rescataron contenidos propios de las denominadas "materias del bloque pedagógico", reiterándose las referencias a: la historia de la educación, el rol docente, la planificación de la enseñanza.

En lo que respecta a la perspectiva sobre docencia construida al momento de comenzar a cursar la asignatura, pudimos observar que las afirmaciones elegidas con mayor frecuencia fueron las que identificaban 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 relacionadas a propósitos más amplios vinculados a la educación y/o aquellas que remiten a la docencia como 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.

Actualmente nos encontramos abocados al análisis de la información recogida en 86 narrativas que, al final del curso, los practicantes elaboraron en el marco del proceso de autoevaluación de su paso por la asignatura y particularmente por la instancia de socialización pre-profesional. La cantidad mencionada se corresponde con el número de alumnos que finalizó la cursada y que inicialmente habían resuelto el cuestionario.

En cuanto a la perspectiva de docencia y teniendo en cuenta una nueva selección y jerarquización de las afirmaciones propuestas para definir la actividad docente, podemos apreciar que nuevamente la selección más elegida corresponde a las definiciones de docencia que la identifican con una actividad que requiere formación específica y que se aprende a medida que se va realizando. Sin embargo cabe mencionar que en la exploración final la elección de la segunda idea vinculada a la docencia supera a la primera que era la de mayor frecuencia en la indagación inicial. Asimismo se observa que mientras sobre el total de cuestionarios iniciales el 70% incluyó ambas definiciones en su selección, en el caso de las narrativas de autoevaluación lo hizo un 82%. La concepción de docencia vinculada a la idea de investigación cobra centralidad como tercera opción elegida en la mayoría de los casos.

El paso por las prácticas parece haber consolidado en la mayor parte de los alumnos sus perspectivas iniciales sobre la docencia observándose alguna modificación respecto al acento puesto sobre la experiencia y su relación con los conocimientos específicos. En poco más del 50%, en los argumentos que se elaboran a modo de justificación de la elección y jerarquización de las afirmaciones aparecen referencias a "la práctica" y en la mayoría de los casos desde la implicación personal en el proceso de asunción del rol docente. Una de las practicantes plantea en relación a su elección*: "es una actividad en la que constantemente vamos a estar aprendiendo"*, otra expresa: *"es necesario siempre tener en cuenta a esos sujetos a los cuales les enseñamos"*. Una tercera dice: *"a pesar de la experiencia es necesario formarse y nutrirse de teorías ya que las mismas son las que nos ayudan a poder pensar diferentes maneras de poder accionar con nuestros alumnos"*.

Esbozamos a modo de ejemplo, una mínima muestra de reflexiones explicitadas por los practicantes en las que se aprecia cómo la asunción del rol docente en el período de socialización pre-profesional propicia reflexiones que dan cuenta tanto del proceso de configuración de la identidad docente como de la construcción de conocimiento profesional en el que las perspectivas sobre docencia integran concepciones en relación al conocimiento base para la enseñanza.

Estas primeras apreciaciones nos convocan a profundizar el análisis considerando especialmente los niveles de reflexión e integración

de conocimientos que el dispositivo de formación propuesto propicia en los estudiantes, futuros profesores de psicología así como la respuesta que la propuesta de formación brinda en relación a las expectativas de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

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 39 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, Nº10, 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 Nº7, 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.

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.

NARRATIVAS: PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y AGENTES PSICOEDUCATIVOS EN DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Casal, Vanesa; Néspola, María José
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
Este trabajo presenta algunas reflexiones que se producen a partir de la investigación sobre narrativas como estrategia para la construcción de conocimiento profesional docente, puntualmente acerca de la inclusión educativa. Se parte de la necesidad de pensar en una modalidad de formación para la inclusión educativa que capture un "saber sensible" implicado, superando la tradición normalista y tecnicista. Se esbozan algunas características que surgen a partir de la categorización de los relatos analizados.

Palabras clave
Inclusión educativa, Formación de educadores, Narrativas, Saberes sobre lo escolar

ABSTRACT
NARRATIVE: PARTICIPATION OF TEACHERS AND AGENTS PSYCHO-EDUCATIONAL TRAINING DEVICES FOR EDUCATIONAL INCLUSION
This paper presents some thoughts that from research on narrative as a strategy for the construction of teachers' professional knowledge promptly about educational inclusion. It starts from the need to think of a form of training for inclusive education that captures a "know-sensitive" involved exceeding the normal school and technicist tradition. Some features arising from the categorization of the stories analyzed are outlined.

Key words
Inclusive education, Teacher training, Narratives, Knowledge about the school

Presentación
El presente trabajo se inscribe en la indagación realizada en el Proyecto de Investigación 2012-2015 "Construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y obstáculos para aprendizaje situado en comunidades de práctica" dirigido por Prof.Mg Cristina Erausquin y en el contexto de la intervención en la formación de docentes y profesionales del campo psico- socio educativo.
La preocupación inicial parte del interés por construir una modalidad que permita potenciar prácticas de enseñanza tendientes a la inclusión educativa en el marco de la formación permanente. Agotados los esquemas de formación clásicos, se busca redefinir los modos de intervención a través de estrategias que apunten a habilitar un saber pedagógico sensible y atento a las diversidades en la escuela.

Acerca de la inclusión educativa y la necesidad de formar docentes atentos a las diversidades.
La escuela como dispositivo de saber-poder es una organización pensada para igualar, este es el sentido desde el cual se inscribe. Por otra parte este dispositivo nos ha asegurado su valor social como institución democrática a través de la presencia normalizadora del Estado en la infancia y el control de los cuerpos. Este profundo sentido igualador - garantía de la construcción ciudadana - tiene "dos caras para la misma moneda", por un lado incluye y por el otro excluye. Incluye de acuerdo a ciertas condiciones y excluye a lo que queda fuera de esas mismas condiciones. Sobre este sentido constitutivo de la escolarización es sobre el que se debe intervenir cuando de educación inclusiva se trata y por ello resulta tan difícil producir este tipo de transformaciones. Asimismo cuando las transformaciones son posibles resultan sumamente expansivas. ¿Qué significa que son expansivas? Implica poder dar cuenta de la potencialidad de las prácticas de inclusión, aquellas que interpelan al dispositivo y las prácticas habituales y que se despliegan en general cada vez que un estudiante resiste por su historia, su subjetividad, su discapacidad, su pertenencia a una clase social o a una cultura no hegemónica a la cultura escolar. A través de un modesto movimiento, se produce la expansión- aún en la aparente quietud- que se extiende de manera indefinida. Pero para producir esas transformaciones, se requiere pensar por fuera del paradigma común, sustrayéndose de los esquemas dominantes y hegemónicos. No es cuestión de simple voluntad puesto que requiere, claro está, de un ejercicio de emancipación intelectual que, cuanto más colaborativo sea, más sólidas vuelve las prácticas. ¿Qué implica pensar en transformaciones expansivas? Implica salir del encapsulamiento de lo común, requiere que el objeto y el motivo de las prácticas escolares sean reconceptualizados, para incorporar un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio que en anteriores modalidades. Implica asumir la historicidad de la construcción escolar, reconocer que estamos después de los que nos precedieron: la escuela de antaño con sus modalidades que hoy van a contramano de las infancias, adolescencias y docencias que tenemos. Implica también asumir los conflictos que se ponen en juego al momento de pensar la escuela y los procesos de escolarización en clave inclusiva, conflictos que devienen de la multiplicidad de voces: las voces de las familias, de los profesionales, de los docentes, de los estudiantes, de los especialistas. Asumir que no hay una sola forma para definir la inclusión, que sólo es posible pensarla en escenarios situados en escuelas definidas con sujetos definidos, en comunidades definidas y con reglas definidas.
Tal como lo plantearan Tonny Booth y Mel Ainscow (2008), para el logro de la inclusión educativa necesitamos de culturas, políticas y prácticas. Las culturas tienen que ver fuertemente con los discursos, las lógicas institucionales de acogimiento de lo diverso, escuelas que encarnen el ideal inclusivo a partir de los contextos, donde la educación común adquiere un lugar protagónico.
Las políticas de inclusión educativa requieren de mucho más que normas. Una política pública es justamente aquella que se genera desde el Estado para dar respuesta a un problema identificado en

el plano de lo público. Una norma puede ser una respuesta, pero si para asegurar su concreción hay condiciones que no están dadas, las normas forman parte simplemente de la administración y no se constituyen en políticas. En este sentido cuestiones tales como la accesibilidad en la infraestructura, la provisión de los recursos materiales y humanos, la reestructuración de la organización escolar, los mecanismos de articulación y gestión y la oferta de capacitación docente; constituyen aspectos que no siempre contemplan las condiciones para hacer posible la inclusión.

Es en este punto, el de la "capacitación docente" pensada más bien como "desarrollo profesional", que queremos detenernos. En el marco de la Resolución 188/12 CFE en el cual se presenta el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, se propicia una formación docente integrada a la Educación obligatoria en la cual la formación permanente -acorde a los nuevos desafíos que implica la tarea docente- forma parte central, planteando como uno de los objetivos el desarrollo de un sistema integral de formación inicial y continua (objetivo V).

Acerca de la formación de docentes y de los docentes en formación

La formación docente ha descansado durante décadas en dos grandes tradiciones: la tradición normalista y la tradición tecnocrática. La tradición normalista, aportaba rutinas y procedimientos para instalar prácticas homogéneas y homogeneizadoras; por su parte, la tradición tecnocrática preveía una secuencia de procedimientos para la aplicación lineal y acrítica de conocimientos. Ante la complejidad del contexto actual, esta formación docente suele ser considerada insuficiente. A este escenario Terigi (2013) suma otro aspecto, el saber pedagógico construido es insuficiente para dar respuestas fundadas a las dificultades del presente. Ante la demanda que plantean las nuevas problemáticas, se suele responder con lo que la autora denomina "saber pedagógico por defecto", esto es un funcionamiento estándar y habitual desconociendo su carácter performativo. Lo planteado nos condujo a repensar los dispositivos de formación docente inicial y continua, que contemplen a la vez la necesidad de producir saber acerca de lo escolar, que capte la sensibilidad desde las prácticas cuando de formación permanente se trata.

En un excelente artículo acerca de la necesidad de producir nuevos saberes acerca de lo escolar, que capturen la diversidad, la urgencia de la inclusión; Baquero (2007) nos invita a pensar desde otras lógicas desde otras gramáticas- para enfrentarse a los que Tyack y Cuban[i] (2001) plantean como "gramática de lo escolar" , pensar por fuera de los estereotipos de lo común. Esas experiencias por fuera de lo común, de lo habitual, generan pequeños espacios a los que Baquero llama "espacios modestos", que a pesar de esa modestia resultan potentes. Volviendo a nuestra propuesta inicial, respecto a la potencialidad expansiva tal como la plantea Engeström(2012), cada vez que se incluye un niño en la escuela común, cambia toda la escuela común. Algo se transforma y algo es transformado. Es importante que atesoremos estas experiencias, de cada maestro de cada escuela y construir a partir de allí saberes y prácticas para insistir sobre las posibilidades.

Edelstein (2011) ha resumido aspectos centrales de una propuesta didáctica para formación docente inicial en tres grandes ejes: la presentación de los núcleos conceptuales, teóricos y metodológicos que fundamentan la reflexión crítica de las prácticas de enseñanza; los ejercicios de análisis de situaciones prácticas de enseñanza; y la producción de texto escrito, de reconstrucción crítica, que constituye una memoria de la experiencia. La propuesta de escribir, leer, pensar y conversar sobre experiencias pedagógicas tiene antecedentes en estrategias metodológicas diversas (investigación- acción, investigación etnográfica, investigación cualitativo-interpretativa, investigación narrativa, investigación centrada en la trayectoria profesional de los docentes, en las autobiografías y en las historias de vida o carrera profesional).

En relación a la formación continua y a la producción de saber pedagógico, son numerosos los desarrollos sobre producción de relatos de experiencias pedagógicas para recuperar, sistematizar, confrontar y validar un saber ligado a la práctica que pueda hacerse disponible y transferible a otros.

En términos más específicos, Suárez (2005) plantea que la incorporación de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en las estrategias y prácticas institucionales de formación y desarrollo profesional de docentes, tiene como propósitos:

• Aportar al fortalecimiento y progreso de la formación inicial o de grado de futuros docentes, a través dispositivos formativos centrados en la escritura, lectura, reflexión y análisis de relatos pedagógicos que den cuenta de procesos de enseñanza institucionalmente situados.

• Favorecer trayectos de formación docente continua, que involucren procesos de investigación y transferencia de saberes pedagógicos construidos por docentes en ejercicio durante el despliegue y reconstrucción narrativa de experiencias de enseñanza y de desarrollo curricular institucionalmente situadas.

Una propuesta para la formación de docentes que nos permita emprender transformaciones que tiendan a la inclusión educativa

Un aspecto que es necesario subrayar es aquel que vincula las prácticas pedagógicas con un saber técnico que - pareciera- es necesario dominar para poder incluir, por ejemplo, estudiantes con discapacidad. Esto se relaciona con una tradición que entiende que el maestro común no puede atender "las rarezas", "las diferencias", aquello que escapa a los cursos normales de desarrollo. Entendiéndolo a éste a partir de una relación entre aprendizaje y desarrollo donde el segundo es posible si existe el primero, se asocia el desarrollo con un único curso vinculado con la normalidad. Por el contrario, las prácticas inclusivas requieren de la construcción -ante todo- de *un saber sensible,* que habilite la posibilidad de resultados no esperados. Se trata de formar profesionales, que sean capaces de comprender la diferencia como novedad, identificando los aspectos que como barreras limitan la participación de los menos favorecidos.

Este *saber sensible* necesariamente es un saber implicado, y no aplicado sobre el "otro". Implica un trabajo entre varios, no tanto un trabajo con otros, donde no hace falta construir otro (el docente, el especialista, los padres, etc) sino un entre varios, que son todos. De eso se trata, de pensar que no hay "capillas tranquilizadoras" (Frigerio, 2008), que la inclusión nos da la oportunidad de pensar sobre los aspectos más duros de lo educativo, para desnaturalizar esto que existe hace años y que no resulta natural, y sin embargo es un lugar preciado de profunda construcción de lazo simbólico y ciudadanía. Se requiere, necesariamente de un saber sujeto a *una disponibilidad* de quienes lo construyan

La propuesta en la que participamos es de una Especialización Superior en Inclusión Educativa. Los aspectos que nos resultan relevantes para investigar son los modos a través de los cuales el enfoque de las narrativas nos posibilita la construcción de "saberes sensibles". Se trata de narrar: poner en palabras la experiencia vivida, relatar situaciones, contar historias, sus acontecimientos, personajes, escenarios; es decir lo que sucede en las escuela y los que les sucede a los actores educativos .Convoca a destejer y volver a

tejer la "madeja" de aspectos de la experiencia. En este proceso, la certeza se diluye y prevalece la pregunta. Se accede al estudio de la propia perspectiva y a recoger las perspectivas de los otros. La superposición de líneas de análisis e interpretaciones da cuenta de la multivocalidad de las prácticas educativas.

Adoptar esta perspectiva requiere la construcción de colectivos docentes, escritores y lectores; la formación y desarrollo profesional en la escritura de relatos y puntualizaciones organizativas para el reposicionamientos de los docentes (Suarez 2005)

La construcción de relatos, permite restituir la dimensión de la experiencia. Agamben sostiene que "la experiencia no tiene su correlato en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir en la palabra y en el relato" (Agamben, 2001:9). La narración permite traducir los acontecimientos divertidos, confusos, comunes, atroces o placenteros, en experiencia: algo único e inédito que acontece y del que se toma posesión y posición. Para el autor, permite realizar la operación opuesta al rito, develar la estructura de los acontecimientos. Al igual que el juego, transforma la sincronía en diacronía, abre el trabajo de escritura y de historización. Se da lugar a perspectivas de acopio, en el sentido de entender una trayectoria en términos de una suma de tiempos, hechos, situaciones, relaciones; no desde perspectivas ilusorias en las cuales el porvenir es una promesa del orden de lo inalcanzable, y tampoco presentes desligados, marcados por el desconcierto, el apremio y el riesgo.

Esta relación de la narración con el tiempo, el juego y el sentido posibilita dar cuenta de trayectorias educativas como itinerarios en situación, caminos que se construyen, con interrupciones, atajos, desvíos, y que implican sujetos en relación de acompañamiento. Las trayectorias que se narran no son sólo de niños, niñas y adolescentes sino la de los docentes en formación.

Revisitar lo vivido y escribirlo, implica una distancia, una aproximación pausada desde distintas perspectivas. Narrar supone tratar de entender, explicar, buscar los significados y sentidos opacos. No es hacer una copia de la acción sino que se relaciona con la apropiación, en sentido de hacer propios, crear y recrear los objetivos, instrumentos de mediación y modos de actividad.

Análisis de algunos relatos que ponen en texto la inclusión educativa como problema en la formación de educadores/as

Para el análisis parcial y a los efectos de la presentación del presente trabajo se utilizaron relatos de diecisiete docentes cursantes de la mencionada especialización que se organizaron a través de codificación de los datos obtenidos y análisis teórico con miras a la construcción de categorías.

En la indagación se identificaron como aspectos relevantes las siguientes características:

- Se trata de **prácticas situadas, mediadas y orientadas a objetivos**: en todos los relatos aparecen los hechos narrados en el contexto de la producción, tiempo y espacio definidos. Desnuda el sentido productivo del contexto, Estas características permiten visibilizar la posición contextualista, hacen que el relato sea un vehículo para promover pensamiento alrededor del valor de la situación como unidad de análisis potente y esclarecedora para intervenir.

En uno de los relatos: *"Me había recibido hacía muy poco, y salía del profesorado creyendo que iba a trabajar con chicos con síndrome de down. Pero no, cuando llegue a la escuela de educación especial n° X me encontré con una población totalmente diferente, eran chicos que parecían enojados, que se comportaban de modo violento, se peleaban todo el tiempo…"*

- Se observa **multivocalidad:** resulta muy llamativa la necesidad de apelar a discursos diversos, una vez habilitada la palabra, la propia palabra hay alusión a la palabra de otros, esto permite hacer explícita la diversidad de "capas" que se abren para la comprensión de los mismos hechos. Posibilita problematizar alrededor de esa situación mediada y orientada a objetivos.

En uno de los relatos: *"Introduciéndonos en el rol de los maestros de sala y los profesionales de apoyo a la integración escolar haré referencia a otras frases manifestadas por maestras de nivel inicial acerca de su rol. "… No sé qué se hace con un nene que tiene Asperger"…. "A mi dame los tips y yo pruebo…" "… No estudie educación especial, soy maestra de "normales" "…R tiene su maestra integradora (haciendo referencia a la profesional de apoyo), ella sabe cómo enseñarle"… "Quiero ayudar a F pero no sé cómo"… "No me va mucho eso de que nosotros estamos por un lado y el grupo por otro"…etc.*

Se observa por un lado que algunas maestras de sala refieren sentirse inseguras, destacando un desconocimiento por falta de formación inicial en educación especial y manifestando dificultades para poder determinar cuál es su rol frente al alumno "integrado", por su parte la profesional de apoyo pareciera desconocer su rol en el contexto áulico, como así también vuelve a aparecer el diagnóstico como condición para el tipo de intervención".

- Se identifican **tensiones y conflictos**: los relatos contienen y expresan en todos los casos tensiones entre sujetos, posiciones, definiciones, puntos de vista, modalidades de intervención.

La docente me expresó: "mi intervención se asemeja a la de un acompañamiento terapéutico." Creo que se refiere a una tensión entre el modelo pasado terapéutico y el actual pedagógico, se pone en juego el concepto de Discapacidad, un modelo médico -rehabilitador en contraposición al modelo social actual donde se hace hincapié en las barreras sociales"

- Se valoran y ponderan las **prácticas colectivas entretejidas en tramas**: el relato permite visibilizar la participación de varios actores, y su grado de responsabilidad acerca de lo que fue posible habilitarse. Es interesante reconocer que en propio proceso de escritura van surgiendo los diversos actores y propósitos

En uno de los relatos: "*Los dos primeros años se fue configurando el espacio dentro de la institución, los roles docentes, la planificación de la tarea, el entrecruzamiento entre lo terapéutico y lo pedagógico en la propuesta escolar, la tensión entre el proyecto pasado y el nuevo, la tensión entre "la escuela" y "los de trastornos", la inclusión dentro de especial"*

- Se identifican las **transformaciones** y valora la **historicidad**: Los docentes acuden a la historia necesariamente para poder dar cuenta del significado y potencia de los hechos, esto les permite reconocer las transformaciones que fueron posibles, en general describiendo de manera gozosa y placentarea este proceso.

En uno de los relatos: *"La cigüeña se equivocó, soy un nene", me dijo un día al volver de las vacaciones. Fue la primera vez que lo puso en palabras. Lo acompañamos en este paso porque sabemos cómo sufría", dijo B, la mamá de F. (M). M se percibe diferente, al comienzo no tiene un nombre esa diferencia, luego éste, su nombre, vendrá acompañado de la mano de la familia y de la escuela. Y fue entonces cuando la mamá se acercó a la escuela y comunicó que M tenía el deseo de cambiar su nombre. Y M llegó al día siguiente con su pelo bien corto, su jean y "su nombre".*

La maestra de grado y yo conversamos con el grupo de 4to sobre los derechos de los niños, el derecho a ser oído, la existencia de leyes y en especial la ley de identidad de género.

Y M comenzó a vivir dentro de la escuela y del aula con el género que mejor se sentía y pudo entonces detenerse a pensar en las cuentas, los problemas, la poesía y el cuento, ya podía sacar su

cartuchera con figuras de autos y jugar de arquero titular, ya nadie dudaba en cómo llamarlo, M. La ratificación más clara fue cuando expresó con absoluta seguridad y alegría: "MI NOMBRE ES M""

- Por lo tanto se identifica **la narración como zona de construcción de conocimientos**. Mientras se narra, y se da forma de relato; se organizan tramas de significación diferentes a las conocidas, a las usuales. El relato leído y revisado, puesto frente a la escucha de otros, frente a la lectura de otros textos, algunos académicos; posibilita construir y re- construir nuevos sentidos, ponerlos en palabras, reformularlos, y de este modo habilita la vuelta a la práctica desde otra experiencia formativa. En este sentido puede comprenderse como herramienta que hace posible transformaciones expansivas. La acción se hace discurso y el discurso de hace acción en una actividad mutuamente implicada. Ambos acción y discursos conquistan una sentido colectivo que permite trasciende la tarea cotidiana y la lectura de textos académicos.

En uno de los relatos*: Pensando en un rol que no fuera mediador sino co-gestionador , viéndome como uno más en el entramado de relaciones, comienzo a pensar en los nodos que nos permitirían abordar el tema de cambio de identidad de género, advirtiendo en todo esto a la Red conformada, como un "Sistema"… Flexibilizar ciertas prácticas y rituales , filas de nenes y nenas, juegos de nenas y nenes, colores de nenas y nenes, poder tener la posibilidad de cuestionar junto a ellos hablar que los colores son de todos y que no era necesario formar dos filas sino una, o ir inventando entre todos nuevos criterios para formar filas y observar que se miran con sorpresa cuando descubren que están en la misma fila no porque son nenas o nenes sino porque les gusta lo mismo o no les gusta lo mismo permitiéndoles conocerse más.*

- La **apropiación**: finalmente habilitar e intervenir para la producción de relatos que rescaten prácticas que remitan a intervenciones hacia la inclusión educativa, permite la construcción de **nuevos sentidos** más allá de esas prácticas. Se trata de relatos que al revisitar una práctica posibilitan la apropiación de sentidos diversos, **no siempre pertinentes** , al decir de Smolka[ii][1], lo cual permite la producción de otros saberes, por fuera de lo que entendemos como saber académico. Democratiza el conocimiento sobre un objeto de estudio, crea nuevos objetos, habilita otro pensamiento.

"Por fin llegaron los exámenes, el de Prácticas del Lenguaje fue el martes y el de Matemáticas el jueves, larguísimos. Estaban tan concentrados, no paraban de escribir, y borrar y volvían a escribir. Me acuerdo que los chicos no preguntaban nada, los demás se paraban a sacarse las dudas pero ellos no preguntaban nada. Yo necesitaba que pregunten. Creo que todavía no podía creer que entendían. De todos los resultados, ellos obtuvieron las 5 mejores notas. Me pregunto: ¿Qué habría pasado si nadie se preguntaba qué hacían esos pibes en especial? ¿Habrían llegado igual? ¿O necesitaban estar fuera de los determinantes duros de la escuela? ¿fue un error estar en escuela especial o fue un dispositivo para mejorar la trayectoria escolar?"

Para finalizar, creemos que la práctica de narrar experiencias pedagógicas inclusivas permite traducir acontecimientos en experiencias constitutivas que dejan huellas y marcas subjetivas y en tanto actividad mediada, colectiva, guiada por objetivos y situada produce un diálogo o pone en tensión sentidos y significados. Entre aquellos habituales, compartidos ya disponibles, pertinentes; y esos otros sentidos que van apareciendo, propios, diferentes que son en cierta medida y afortunadamente imprevisibles. Lo que no encaja con fijeza hace "Juego" abre el espacio para una nueva mirada, una pregunta que desordena y hace surgir algo nuevo, genera una nueva significación. En ese sentido sostenemos que aporta a la formación docente y a la construcción del saber pedagógico.

NOTAS

[i] Tyack y Cuban entienden por gramática escolar aquel conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas y que son la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro

[ii] Dice Smolka: "*Puede ocurrir independientemente del juicio de una persona autorizada que atribuye un cierto valor a un cierto proceso, calificándolo como apropiado, adecuado pertinente o no. Por lo tanto, entre lo "propio" (suyo) y lo "pertinente" (adecuado al otro) parece haber una tensión que hace de la apropiación una categoría* ***esencialmente relacional…"***

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2007) "Infancia e Historia" Adriana Hidalgo editora: Buenos Aires

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 Nro. 16. NEES/UNCPBA

Baquero, R. (2007) "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar". En: R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.); Las formas de lo escolar. Buenos Aires. Del estante.

Booth, T. y Ainscow, M. (2008) "Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for inclusion), Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas". Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva

Connel, R. (1997): Escuelas y Justicia Social, Madrid Morata, cap 4: La Justicia Curricular

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

Erausquin C. y D´Arcangelo M. (2013) Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. Ficha de Cátedra Psicología Educacional. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA

Nicastro S. y Greco M. B. (2012) "Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación". Rosario Argentina: Homo Sapiens

Suárez, D. (2005) "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una estrategia para la formación docente". Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, OEA, Buenos Aires. Disponible en http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/La_documentacion_narrativa_de_experiencias_pedagogicas.pdf

Terigi, F. (2013) "Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué". Buenos Aires; Santillana.

Terigi, F (2012): Lo mismo no es lo común: La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común, en Frigerio, Dicker (comps.): Educar: posiciones acerca de lo común. Del estante editorial, serie Seminarios del CEM

Tyack, D. y Cuban, L. En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México, Fondo de Cultura Económica, 2001

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PATRONES DE MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOPEDAGOGÍA DE DIFERENTES CICLOS ACADÉMICOS

Cattoni, María Soledad; Ventura, Ana Clara; Borgobello, Ana
Instituto Universitario del Gran Rosario, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Comahue y Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

El objetivo general de este estudio fue analizar las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación de una muestra de estudiantes de Psicopedagogía así como comparar dichas variables según el ciclo académico (inicial vs. final) de los estudiantes. Para la obtención de datos se utilizó el Motivated Strategies Learning Questionnaire® (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991) adaptado al castellano (Donolo, Chiecher, Paoloni y Rinaudo, 2008) con una muestra de 116 alumnos. Los resultados muestran que los estudiantes presentan un repertorio variado en el uso de estrategias de aprendizaje (especialmente organización, elaboración y auto-regulación metacognitiva) así como de patrones de motivación (fundamentalmente alta valoración de las tareas y orientación motivacional intrínseca). Además, se hallaron diferencias significativas en las estrategias cognitivas y metacognitivas (repaso, pensamiento crítico y autorregulación), en las estrategias de gestión (tiempo y ambiente de estudios, regulación del esfuerzo y búsqueda de ayuda) así como en los tipos de motivación (valoración, expectativas y aspectos afectivos) según los ciclos. Estos resultados podrían ser de utilidad para la enseñanza universitaria en tanto permite conocer y reflexionar acerca de las características de los estudiantes en contextos situados así como diseñar ambientes didácticos que promuevan aprendizajes más estratégicos y autorregulados.

Palabras clave

Estrategias de aprendizaje, Patrones de motivación, Estudiantes universitarios

ABSTRACT

PSYCHOPEDAGOGY STUDENTS' LEARNING STRATEGIES AND MOTIVATIONAL PATTERNS

We analyzed learning strategies and motivational patterns in Psychopedagogy students comparing first year and fifth year in Collage. Data was collected through the Motivated Strategies Learning Questionnaire® (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991) adapted to Spanish by Donolo, Chiecher, Paoloni y Rinaudo (2008). The sample was administrated to 116 students. The results showed that students tend to have an extensive and varied range of learning strategies (especially in organization, processing and metacognitive self-regulation) and an adequate motivational pattern (mainly high valuation of the tasks and intrinsic motivational orientation). Furthermore, we found significant differences in cognitive and metacognitive strategies (review, critical thinking and self-regulation), in management strategies (time and study environment, regulation of effort and seeking help) as well as in the types of motivation (assessment is found, expectations and emotional aspects) across academic level. These results could be interesting for Higher Education to know about students' characteristics and to design learning environments to promote better strategic and self-regulated learning.

Key words

Learning strategies, Motivational patterns, University students

Introducción

En los últimos años, la psicología del aprendizaje universitario ha potenciado el estudio de los procesos de autorregulación que inciden en el aprendizaje estratégico de los estudiantes, el desarrollo de sus capacidades y competencias (Pozo y Pérez Echeverría, 2009). En este marco, adquiere relevancia destacada la descripción de los componentes cognitivos y afectivo-emocionales del aprendizaje.

Para el docente universitario, el estudio de distintas variables que operan como mediadoras del aprendizaje de los estudiantes se hace necesario para identificar las condiciones que lo facilitan. Asimismo, permite instrumentar prácticas que no sólo contemplen la enseñanza de los contenidos disciplinares, sino que atiendan también las diferencias individuales de los estudiantes.

Estudios realizados en diferentes universidades han tratado de identificar las estrategias de aprendizaje y patrones motivacionales de estudiantes universitarios. Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) se propusieron relacionar aspectos cognitivos y motivacionales. Confirmaron la existencia de asociaciones entre motivación y uso de estrategias con distintos patrones de relación, es decir, por ejemplo, no siempre una alta motivación correlaciona con un mayor compromiso cognitivo.

Los resultados de Gargallo (2006) demostraron que los estudiantes prefieren unas estrategias u otras en función del tipo de estudios que realizan, que a medida que avanzan en los estudios utilizan estrategias más eficaces y que cuanto mejor es el rendimiento académico más, mejores estrategias utilizan. En esta línea, un estudio realizado en la Universidad de Barcelona (Fernández Borrás, 2006) analizó las estrategias de aprendizaje y las preferencias de estudio de los estudiantes en una amplia representación de licenciaturas, áreas de conocimiento, entornos de aprendizaje y enfoques metodológicos. Los resultados del análisis de las preferencias de estudio demostraron que existe un perfil general común acerca de las condiciones de aprendizaje, y una gran concordancia en la manera como prefieren aprender los estudiantes, sin grandes diferencias entre las asignaturas, ni en función del sexo o del modelo docente (presencial y semipresencial). Pero estas preferencias presentaron algunas diferencias significativas asociadas al ciclo de estudio (primer ciclo o segundo ciclo), y al ámbito temático de las licenciaturas. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, indican también un perfil similar de las valoraciones entre los estudiantes de las diferen-

tes asignaturas, pero con algunas diferencias entre ambos sexos. También hallaron diferencias entre universitarios del primer ciclo en relación con los del segundo ciclo. Pero el uso de estrategias cambia de forma mucho más acusada entre la modalidad presencial y las asignaturas que presentan actividades semipresenciales, aumentando su uso en esta segunda categoría.

En la Universidad de Bío-Bío (Chile) se propusieron conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan en situaciones de aprendizaje los estudiantes en los primeros años de carreras de Pedagogía. Las conclusiones revelaron que los alumnos están abandonando paulatinamente la mera memorización de contenidos y que están familiarizándose con tácticas que desarrollan el pensamiento y la creatividad, aunque los autores creen que queda un largo camino por recorrer para que los estudiantes practiquen diversas estrategias cognitivas para el logro de un aprendizaje efectivo (Correa, Castro y Lira, 2004).

En coherencia con ello, Gil, Bernaras, Elizalde y Arrieta (2009) describieron las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación de una muestra de alumnado universitario del País Vasco y exploraron diferencias según el campo disciplinar de los estudiantes. Los resultados mostraron un repertorio variado de estrategias de aprendizaje y patrones motivacionales así como diferencias significativas en las estrategias de aprendizaje y tipos de motivación entre estudiantes de diferentes carreras universitarias.

Actualmente, se intenta profundizar en el conocimiento de los factores que motivan a los estudiantes y las variables cognitivas que pueden influir en dichos patrones. En este sentido, Mas y Medinas (2007) pusieron de manifiesto la importancia de fomentar la motivación intrínseca del alumnado y la relevancia del profesor como principal motivador en el proceso de aprendizaje.

En relación a lo expuesto, el objetivo de este trabajo es analizar las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación de una muestra de estudiantes de Psicopedagogía de diferentes ciclos académicos así como comparar estrategias de aprendizaje y patrones de motivación según el ciclo académico (inicial o final) al que pertenecen los estudiantes.

Método

El estudio realizado plantea un diseño de investigación descriptivo-correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), con el objetivo de realizar un análisis comparativo de las estrategias y tipos de motivación en los distintos momentos de la formación académica de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario de la ciudad de Rosario, Argentina.

Participantes

Se trabajó con todos los estudiantes de 1° y 5° año de la carrera que estuvieron dispuestos a colaborar con la investigación y que asistieron a clases el día de la administración del cuestionario.

La muestra estuvo compuesta por 116 estudiantes, 40 de primer año y 76 de quinto año de la carrera, de los que 113 eran mujeres y 3 varones (distribución típica de la carrera estudiada). En la composición de la muestra predominaban edades más avanzadas que quienes recientemente podrían haber finalizado los estudios secundarios. A continuación en la Tabla 1, se presentará la composición de la muestra de acuerdo a las edades de los participantes.

Tabla 1. Composición de la muestra por edad.

Edad	Participantes	Valores en %
De 17 a 18 años	**22**	**18,9**
De 19 a 20 años	**10**	**8,6**
De 21 a 22 años	**45**	**38,8**
De 23 a 24 años	**13**	**11,2**
25 años o más	**26**	**22,5**
Total	**116**	**100**

En la Tabla 2 se muestran los porcentajes de estudiantes que realizaron carreras terciarias o universitarias previas. En la Tabla 3 se muestra el estado de las mismas como completa, en curso o incompleta.

Tabla 2. Estudiantes que realizaron una carrera previa

Realizó una carrera (terciaria/universitaria) previa	Participantes	Valores en %
Sí	37	31,9
No	79	68,1
Total	116	100,0

Tabla 3. Estado de la carrera previa: completa, en curso o incompleta

¿Completa, en curso o incompleta?	Participantes	Valores en %
Completa	13	35,13
En curso	1	2,71
Incompleta	23	62,16
Total	37	100,0

Materiales

La recolección de datos se realizó a partir de la aplicación *del Motivated Strategies Learning Questionnaire*® (MSLQ de Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991) y se aplicó la variable contextual: año de cursado. Este cuestionario evalúa orientaciones motivacionales y uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes universitarios. Se compone de dos partes: la sección de motivación integrada por 31 ítems que evalúan metas de los estudiantes y sus creencias, percepciones de sus habilidades y su nivel de ansiedad respecto a las evaluaciones; por otro lado, la sección de estrategias de aprendizaje que incluye 50 ítems que evalúan el uso de las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas y además el manejo de ciertos recursos. No hay respuestas correctas e incorrectas, está diseñado para ser administrado en clase ya que toma aproximadamente entre 20 y 30 minutos responderlo. Para responder utiliza la escala de siete puntos: si está muy acuerdo con el enunciado se encierra con un círculo el número 7 y si se está en completo desacuerdo se encierra el número 1. La Confiabilidad interna del instrumento, medida con Alpha de Cronbach, fue de .88, un valor considerado apropiado desde el punto de vista de las propiedades psicométricas del instrumento.

Procedimientos

Las condiciones de administración fueron: voluntaria, individual, autoadministrada en versión papel y de procesamiento anónimo. Los cuestionarios fueron proporcionados a los estudiantes en el aula, posterior al dictado de clases, de acuerdo al año de cursado (1° y 5°) y a los horarios de cada comisión.

Resultados

La presentación de los resultados se dividen en apartados de acuerdo con los objetivos del estudio. Por un lado, la descripción de las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación de la muestra completa de participantes. Por otro lado, la comparación de las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación según el ciclo académico de los estudiantes.

Estrategias de aprendizaje y tipos de motivación del alumnado de la muestra

La consideración conjunta de las nueve escalas de estrategias de aprendizaje (Tabla 4) permite obtener una apreciación general acerca del uso de estrategias por parte de los estudiantes. Tomando en cuenta que el rango de variación de las respuestas va de 1 a 7, se puede decir que el grupo de estudiantes considerados informa un uso de estrategias medio-alto (*M* = 4,80; *DT* = 1, 64).

Considerando por separado cada una de las escalas es posible apreciar que los alumnos informan niveles más altos en cuanto al uso de estrategias de organización (*M* = 5,67; *DT* = 1,45) y de elaboración (*M* = 5, 37; *DT* = 1, 50), así como de auto-regulación metacognitiva (*M* = 5, 22; *DT* = 1,70).

En un grado algo menor, aunque también considerable, este grupo de estudiantes parece estar dispuesto a solicitar ayuda al docente cuando experimenta dificultades (*M* = 4,86; *DT* = 1, 68), a aprender en colaboración con sus pares (*M* = 4,76; *DT* = 1,75), a manejar el tiempo y elegir el ambiente adecuado para estudiar (*M* = 4,68; *DT* = 1,66) y a buscar un pensamiento crítico (*M* = 4,53; *DT* = 1,60). Las estrategias menos utilizadas por estos estudiantes serían el repaso (*M* = 4,35; *DT* = 1,88) y la regulación del esfuerzo (*M* = 3,84; *DT* = 1,61).

Tabla 4. Estrategias de aprendizaje y motivación de estudiantes de Psicopedagogía

COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS	**Media**	**DT**
Repaso	4,35	1,88
Elaboración	5, 37	1, 50
Organización	5, 67	1,45
Pensamiento crítico	4,53	1, 60
Auto-regulación metacognitiva	5, 22	1,70
ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE RECURSOS	**Media**	**DT**
Tiempo y ambiente de estudio	4, 68	1, 66
Regulación del esfuerzo	3,84	1, 61
Aprendizaje entre iguales	4,76	1,75
Búsqueda de ayuda	4,86	1, 68
Apreciación general para las estrategias de aprendizaje	**4,80**	**1, 64**
VALORACIÓN	**Media**	**DT**
Orientación a metas intrínsecas	5, 77	1,30
Orientación a metas extrínsecas	3, 55	1,84
Valor de la tarea	5, 81	1,27
EXPECTATIVAS		
Creencias sobre el control del aprendizaje	4,79	1, 54
Auto-eficacia	4,95	1,35
ASPECTOS AFECTIVOS		
Ansiedad	4,08	1,82
Apreciación general para la motivación	**4, 82**	**1, 52**

Las escalas motivacionales (Tabla 4) consideradas conjuntamente ofrecen una apreciación general que indicaría la presencia de una motivación media-alta para este grupo de estudiantes, pues sobre un rango de variación entre 1 y 7, la media adopta un valor de 4,82 (*DT* = 1, 52).

Considerando las escalas por separado se aprecia claramente una alta valoración de las tareas (*M* = 5,81; *DT* = 1,27) y una orientación motivacional mayormente intrínseca (*M* = 5,77; *DT* = 1,30) que extrínseca (*M* = 3, 55; *DT* = 1,84). Asimismo, en tanto que las creencias de autoeficacia (*M* = 4,95; *DT* = 1,35) como las de control del aprendizaje (*M* = 4,79; *DT* = 1, 54) se presentan también en niveles considerablemente altos. Por su parte, el nivel de ansiedad se presenta en un grado intermedio (*M* = 4, 08; *DT* = 1,82).

Análisis de diferencias de estrategias de aprendizaje según el ciclo académico

Por un lado, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, según la prueba de comparación *U* de Mann-Whitney, en algunos ítems referidos a las estrategias cognitivas y metacognitivas sobre repaso, pensamiento crítico y autorregulación cognitiva según el ciclo académico de los estudiantes encuestados.

En las estrategias de repaso, se diferenciaron las afirmaciones *"cuando estudio para estas clases, practico diciendo el material para mí mismo una y otra vez"* (ítem 39; *U* = 907; *p* = .000), *"cuando estudio para esta materia, leo los apuntes y los materiales de la asignatura"* (ítem 46; *U* = 1214,5; *p* = .042), *"memorizo palabras claves para acordarme de los conceptos importantes de las clases"* (ítem 59; *U* = 1151; *p* = .018) y *"confecciono listas de los conceptos y términos importantes de esta materia y los memorizo"* (ítem 72; *U* = 1194; *p* = .042).

En cuanto al pensamiento crítico, se observaron diferencias en el reactivo *"trato de jugar con ideas propias, relacionadas con lo que estoy aprendiendo en esta materia"* (ítem 66; *U* = 2057; *p* = .003).

Respecto a la auto-regulación metacognitiva, se encontraron diferencias en las afirmaciones: *"cuando leo para esta materia, me hago preguntas que me ayudan a focalizar mi lectura"* (ítem 36; *U* = 2038,5; p = .005), *"trato de cambiar el modo en que estudio para adecuarme a los requerimientos de la materia y estilos de enseñanza del profesor"* (ítem 56; *U* = 999; *p* = .002), *"a menudo, encuentro que he estado leyendo para esta materia pero no sé de qué se trata"* (ítem 57; *U* = 863,5; *p* =.000), *"cuando estudio para esta materia, trato de determinar cuáles son los conceptos que no entiendo bien"* (ítem 76; *U* = 1064,5; *p* = .004) y *"si me confundo cuando tomo notas de clase, me aseguro de revisarlas después"* (ítem 79; *U* = 1068; *p* = .004).

Por otro lado, se hallaron diferencias estadísticamente significativas, según la prueba de comparación *U* de Mann-Whitney, en preguntas vinculadas a las estrategias de gestión vinculados al tiempo y ambiente de estudios, regulación del esfuerzo y búsqueda de ayuda según el ciclo académico.

Respecto al tiempo y ambiente de estudio, se hallaron diferencias en los puntos: *"asisto regularmente a clase"* (ítem 73; *U* = 1083; *p* = .002) y *"trato de identificar a los estudiantes de esta clase que puedo pedirles ayuda si es necesario"* (ítem 75; *U* = 788; *p* = .000).

En cuanto a la regulación del esfuerzo, se evidenciaron como diferentes los ítems: *"trabajo duro para andar bien en esta clase, aún si no me gusta lo que estamos haciendo"* (ítem 48; *U* = 1151,5; *p* = .018) y *"aún cuando los materiales sean aburridos, procuro quedarme trabajando hasta que los finalice"* (ítem 74; *U* = 965,5; *p* = .000).

Por último, en la dimensión búsqueda de ayuda se encontraron diferencias en los reactivos: *"le pregunto al profesor para clarificar*

conceptos que no comprendo bien" (ítem 58; $U = 1191{,}5$; $p = .032$) y *"trato de identificar a los estudiantes de esta clase que puedo pedirles ayuda si es necesario"* (ítem 75; $U = 788$; $p = .000$).

Cabe destacar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las preguntas correspondientes a las dimensiones elaboración, organización y aprendizaje entre iguales según el ciclo académico de los estudiantes.

En síntesis, se hallaron diferencias significativas en las estrategias cognitivas y metacognitivas (repaso, pensamiento crítico y autorregulación), en las estrategias de gestión (tiempo y ambiente de estudios, regulación del esfuerzo y búsqueda de ayuda).

Análisis de diferencias de los tipos de motivación según el ciclo académico

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas, según la prueba de comparación *U* de Mann-Whitney, en algunos de los ítems de todas las dimensiones que conforman las subescalas valoración, expectativas y aspectos afectivos de la motivación.

Respecto a la valoración, en orientación a metas intrínsecas se encontraron diferencias en las afirmaciones: *"en clases semejantes a éstas, prefiero materiales desafiantes, así puedo aprender nuevas cosas"* (ítem 1; $U = 2095$; $p = .001$) y *"en clases semejantes a éstas, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aún cuando sean difíciles de aprender"* (ítem 16; $U = 2140{,}5$; $p = .000$). En la dimensión denominada orientación a metas extrínsecas se encontraron diferencias en los reactivos: *"en este momento, obtener una buena nota en esta materia es la cosa más importante para mí"* (ítem 7; $U = 794$; $p = .000$), *"lo más importante es mejorar mi promedio, por lo tanto, mi principal interés en esta clase es obtener una buena nota"* (ítem 11; $U = 846{,}5$; $p = .000$), *"si pudiera, desearía obtener en esta clase, mejores notas que las de la mayoría de mis compañeros"* (ítem 13; $U = 966, 5$; $p = .000$) y *"quiero andar bien en esta clase, porque es importante para mí mostrar mi habilidad a mi familia, amigos, empleadores"* (ítem 30; $U = 1023{,}5$; $p = .003$). En torno al valor de la tarea, resultaron significativos los enunciados: *"para mí, es muy importante aprender los contenidos de la materia en la misma clase"* (ítem 10; $U = 1032$; $p = .002$) y *"estoy muy interesado en el área de contenidos de esta materia"* (ítem 17; $U = 1918$; $p = .032$).

En cuanto a las expectativas, sobre las creencias sobre el control del aprendizaje se evidenciaron diferencias en los puntos: *"si yo estudio de manera apropiada, seré capaz de aprender los materiales de esta materia"* (ítem 2; $U = 729{,}5$; $p = .000$), *"si no aprendo el material de esta materia es por mi propia culpa"* (ítem 9; $U = 714{,}5$; $p = .000$) y *"si no comprendo el material de la materia, es porque no me esfuerzo lo suficiente"* (ítem 25; $U = 976$; $p = .001$). En torno a la auto-eficacia, resultaron significativos los enunciados: *"estoy seguro de que puedo hacer un trabajo excelente en las tareas y pruebas de esta materia"* (ítem 20; $U = 1179$; $p = .040$) y "espero desempeñarme bien en este curso" (ítem 21; $U = 1233$; $p = .044$).

Por último, los aspectos afectivos vinculados a la ansiedad, arrojaron diferencias en las afirmaciones: *"cuando tengo una prueba, pienso cuán pobremente me voy a desempeñar en comparación con mis otros compañeros"* (ítem 3; $U = 1218$; $p = .047$), *"cuando tengo una prueba, pienso en las consecuencias que tendría fracasar en ella"* (ítem 14; $U = 948{,}5$; $p = .000$), *"tengo sentimientos de incomodidad y desconcierto cuando me toman un parcial"* (ítem 19; $U = 1068, 5$; $p = .005$) y *"cuando tengo un examen, siento que mi corazón late más rápido"* (ítem 28; $U = 1189{,}5$; $p = .029$).

Discusión y conclusiones

El objetivo del trabajo fue analizar las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación en estudiantes de Psicopedagogía, como así también comparar ambos aspectos estudiados al inicial y al final de la carrera.

En cuando a los resultados analizados en la muestra completa de estudiantes de Psicopedagogía, los estudiantes presentan un repertorio variado en el uso de estrategias de aprendizaje, especialmente en organización, elaboración y auto-regulación metacognitiva, como así también de patrones de motivación alta, fundamentalmente en valoración de las tareas y orientación motivacional intrínseca.

De modo similar, Gil, Bernaras, Elizalde y Arrieta (2009) mostraron un repertorio variado de estrategias de aprendizaje como así también patrones motivacionales con diferencias entre carreras universitarias distintas. Aquí se analizaron resultados pertenecientes a una carrera, estudios posteriores podrían ampliarse a muestras de otras carreras para permitir comparaciones.

En cuanto a la comparación entre ciclos (1º y 5º año), se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ítems correspondientes a la valoración, las expectativas y los aspectos afectivos incluidos en la escala de motivación según los ciclos académicos de los estudiantes.

En consonancia con Gargallo (2006), como se dijo, hallamos que los estudiantes a medida que avanzan en los estudios utilizan estrategias consideradas más eficaces. En este mismo sentido, los resultados presentados por Fernández Borrás (2006) indican algunas diferencias significativas asociadas al ciclo de estudio.

Por otro lado, Correa, Castro y Lira (2004) reportaron que los estudiantes en los primeros años de carreras de Pedagogía están abandonando paulatinamente la mera memorización de contenidos y que están familiarizándose con tácticas que desarrollan el pensamiento y la creatividad. Nuestros resultados muestran diferencias significativas hacia estrategias más creativas en el último año en comparación con el primero, sin embargo, los datos fueron relevados sólo en un año decursado, de modo que no podemos afirmar cambios en el tiempo. Estudios posteriores podrían repetir el estudio para aportar información al respecto.

La evidencia muestra que la motivación intrínseca se incrementaría a lo largo de la carrera. Estimamos que los docentes de la misma, en consonancia con las sugerencias de Mas y Medinas (2007), estarían fomentándola de acuerdo al proyecto institucional. En relación a esto último, sería interesante ampliar el análisis con entrevistas a docentes y estudiantes de la carrera como complemento al análisis de cuestionarios administrados.

BIBLIOGRAFÍA

Correa, M. E., Castro, F., & Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primera año de Pedagogía en enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío. Teoría, 13, 103-110.

Donolo, D., Chiecher, A., Paoloni, P. V., & Rinaudo, M. C. (2008). MSLQe - MSLQvv. Motivated Strategies Leaning Questionnaire. Río Cuarto: Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Fernández Borrás, J. (Coord.) (2006). Evaluación de las preferencias de estudio y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. Revista de Psicología General y Aplicada, 59(12), 109-130.

Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L.M. y Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. Infancia y Aprendizaje, 32(3), 329-341.

Mas, C., & Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. Anales de Psicología, 1, 17-24.

Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.

Pozo, J.I., & Pérez Echeverría, M. P. (2009). Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Madrid: Morata.

Rinaudo, M., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. Anales de psicología, 19(1), 107-119.

INVESTIGADORES EN FORMACIÓN: METAS, FINES Y CRITERIOS DE VALORACIÓN EPISTÉMICA DEL CONOCIMIENTO EN CONTEXTOS DISCIPLINARES

Corral, Nilda; Silvestri, Lisel Irina
Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste. Argentina

RESUMEN
Se comunican resultados de un estudio que tiene como objetivo describir, interpretar y comparar las creencias de becarios de investigación en distintos contextos disciplinares, acerca de la ciencia como conocimiento constituido y como proceso de conformación. Centramos esta presentación en tres dominios de conocimiento del área de Ciencias Sociales. Se exponen resultados concernientes a tres dimensiones asociadas: a) objetivos que se pretenden alcanzar mediante el trabajo investigativo, concebidos como las grandes metas de los procesos científicos; b) finalidades privilegiadas en la producción de conocimientos, como expresión de razones e intenciones que los nutren y legitiman; c) criterios reconocidos para la aceptación de los productos, relativos a propiedades epistémicas de los resultados conforme a las cuales se establece su valor. Se construyó un cuestionario semiestructurado que combinó preguntas precategorizadas con otras de respuesta abierta. Participaron treinta y seis becarios de posgrado, distribuidos en sub muestras equivalentes. Conclusiones: a) los tres grupos comparten un trasfondo de creencias relativo al reconocimiento de la dimensión axiológica de la ciencia y a su interrelación con necesidades y proyectos humanos, b) difieren en sus apreciaciones sobre objetivos, fines y criterios del quehacer científico. Estas divergencias enlazan con las tradiciones y las praxis en los dominios disciplinares.

Palabras clave
Creencias, Disciplinas, Ciencias sociales, Becarios de posgrado

ABSTRACT
RESEARCHERS UNDER TRAINING: GOALS, ENDS AND EPISTEMIC ASSESSMENT CRITERIA OF KNOWLEDGE IN DISCIPLINARY CONTEXTS
Results from a study which objective is described, interpreted and compared research scholarship holders' beliefs in different disciplinary contexts on science as constituted knowledge and as training process are informed. We focus this report on three knowledge domains in the Social Sciences area. Results regarding three partner dimensions are presented: a) objectives which are wished to achieve through research work and which are conceived as the big goals of the scientific processes; b) privileged purposes in the production of knowledge as expressions of reasons and intentions which nurture and legitimate them; c) recognized criteria for the acceptance of the products, which refer to epistemic properties of the results that establish their value. A semi-structured questionnaire combining pre-categorized and open-ended questions was built. Thirty-six postgraduate scholarship holders distributed into equivalent sample groups participated. Conclusions: a) the three groups share a background of beliefs regarding the acknowledgment of the axiological dimension of the science and its inter-relationships with human projects and needs; b) they differ about the appreciation of objectives, ends and criteria of the scientific task. Such differences are bound with traditions and praxis in the disciplinary domains.

Key words
Beliefs, Disciplines, Social sciences, Scholarship holders

INTRODUCCIÓN

En el marco de las investigaciones que se ocupan de la conformación de creencias en ámbitos de formación disciplinar, desarrollamos un estudio que concentra su interés en las creencias de becarios de posgrado en diferentes dominios de conocimiento acerca de la ciencia como conocimiento constituido, como proceso de producción y como actividad en contextos disciplinares e institucionales. El objetivo propuesto es caracterizarlas en sus contenidos, interpretarlas en el marco de los debates actuales sobre estas cuestiones, para finalmente compararlas buscando identificar creencias compartidas y creencias específicas del dominio en cuestión. Participan becarios de Ciencias Biológicas, Ciencias Aplicadas y Ciencias Sociales que desempeñan sus tareas en facultades e institutos de esta universidad. En esta comunicación, situamos el análisis en el último de estos grupos, que incluye becarios en tres ámbitos de conocimiento: Historia, Geografía y Educación. Se exponen resultados con relación a tres dimensiones solidarias entre sí, seleccionadas entre el conjunto de las trabajadas: a) Objetivos que se pretenden alcanzar mediante el trabajo investigativo, entendidos como las grandes metas, productos o logros perseguidos en los procesos científicos. Expresan el alcance de los compromisos posibles en los procesos desarrollados en los campos disciplinares; b) Finalidades privilegiadas en la producción de conocimientos, pensadas como las razones, propósitos e intenciones que nutren, orientan y dotan de sentido a la actividad científica. Contribuyen a otorgar legitimidad a los procesos, aun cuando desbordan los límites de las evaluaciones epistémicas y metodológicas, se ubican en el *deber ser* de la investigación y expresan el bien involucrado en la actividad; c) Criterios privilegiados en los campos disciplinares para la aceptación de los conocimientos producidos, concebidos como propiedades de los resultados de la investigación con respecto a los cuales son evaluados para establecer su valor. Las relaciones entre las tres cuestiones se sintetizan en la pregunta: ¿Qué objetivos persigue la investigación y orientados hacia cuáles fines, y mediante cuáles criterios es evaluada la mejor adecuación de los productos a los objetivos y las finalidades de la actividad científica?

Quienes deciden seguir el camino de la investigación, en el curso de la formación de grado y luego en el quehacer investigativo, internalizan creencias y conforman actitudes que subyacen a sus actuaciones y prácticas. Necesitan no sólo familiarizarse con las principales perspectivas teóricas, enfoques metodológicos y habilidades técnicas propios del campo disciplinar, sino también ir apropiándose de las reglas del juego inherentes a la producción y validación de

conocimientos, las lógicas de pensamiento privilegiadas, los roles y reglas de actuación. Esto ocurre en buena parte mediante un proceso no explícito y generalmente acrítico, por lo que su indagación puede aportar elementos valiosos para instancias de reflexión sobre asuntos vinculados a la formación de investigadores.

El concepto de creencias muestra dificultades para su tratamiento. En el ámbito de la psicología, hallamos que coexiste con otros constructos afines, tales como teorías implícitas, concepciones, epistemologías personales; incluso en algunos trabajos se los utiliza indiferenciadamente, sin especificaciones sobre sus rasgos definitorios y alcances. Dada la amplitud de estas discusiones, nos limitamos a enunciar las conceptualizaciones más afines a nuestros posicionamientos teóricos y mejor ajustadas a nuestros propósitos. Dewey (1993) ofrece una amplia caracterización que vincula la creencia con la acción, sin introducir una diferenciación firme con el conocimiento. La creencia abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero "en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro" (p. 24). Respecto a su origen, los resultados de la investigación acerca de las concepciones epistemológicas personales han permitido llegar a un consenso en cuanto a considerar que éstas son construidas a lo largo de la historia personal de cada individuo y, por lo tanto, poseen una doble herencia: cultural y cognitiva (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín & De la Cruz, 2006). Adoptamos la concepción que las entiende como *síntesis de creencias*, concepto que introduce una importante diferencia entre el conocimiento, que implica comprender, y la creencia, que implica el asumir, al tiempo que esclarece la relación entre los contextos culturales y las construcciones que el sujeto realiza. Brevemente, las síntesis de conocimiento corresponden a versiones prototípicas de teorías, en tanto que las síntesis de creencias corresponden a las versiones parciales de aquellas que las personas asumen como propias, a partir del repertorio de modelos culturales disponible (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993).

En la literatura sobre el tema numerosas investigaciones indagan, con distintos énfasis, las creencias epistemológicas de profesores y estudiantes en diferentes niveles y campos disciplinares (Porlán, Rivero & Martín del Pozo, 1998; Ravanal & Quintanilla, 2010; Pecharromán & Pozo, 2006; Petrucci & Dibar Ure, 2001). En cambio, son escasos los estudios orientados a conocer la perspectiva de los investigadores, actores privilegiados en la producción y legitimación de conocimientos. Si bien existen trabajos cuyo interés se centra en la caracterización de las creencias epistemológicas de profesores investigadores, de hecho examinan cuestiones referidas a la enseñanza de las ciencias y su aprendizaje en el nivel universitario (Garritz & Padilla, 2014; Alvarado Rodríguez & Flores Camacho, 2010). Un trabajo que sí se ocupa de las creencias de investigadores como tales, es el realizado por Lama García, Castillo Mussot & Lama Zubirán (2013), quienes exploran la cultura científica en México, a través de examinar los acuerdos sociales que norman las conductas de los científicos naturales y sociales en sus investigaciones. Precisamente, la generalidad o especificidad de las creencias a través de las disciplinas o dominios de conocimiento es uno de los tópicos que aún permanece confuso (Leal Soto, 2010). El debate, reciente y extenso, se organiza en torno a la posibilidad de una estructura generalizada a través de los dominios y a la posible incidencia de la disciplina de pertenencia en el contenido de las concepciones. Frente al carácter no concluyente de las evidencias disponibles, se ha argumentado que probablemente las creencias epistemológicas sean en algún grado específicas y en algún grado generales. Los diferentes resultados obtenidos se deberían a la orientación de los instrumentos utilizados en los estudios: los realizados con instrumentos orientados generalmente, arrojan datos consistentes con la generalidad de las creencias, mientras que los orientados específicamente, arrojan datos consistentes con la especificidad de las mismas. Se ha propuesto que las creencias a nivel disciplinar se derivarían progresivamente desde las creencias generales, según avanza la escolarización (Buehl, Alexander & Murphy, 2002, citados por Leal Soto, op.cit).

Dada la particular situación de la población concernida en nuestro estudio, becarios de posgrado que disponen de conocimiento especializado y de cierta familiarización con las normas y prácticas de investigación, se espera que las creencias se muestren consistentes y expresen predominantemente las perspectivas disciplinares.

METODOLOGÍA

Se construyó un cuestionario semiestructurado que incluyó dieciséis ítems referidos a diversas dimensiones inherentes al conocimiento constituido y a sus procesos de producción. En el área de Ciencias Sociales el cuestionario fue respondido por 36 becarios de Historia, Geografía y Educación, distribuidos en sub muestras equivalentes. Para la dimensión relativa a los objetivos del trabajo científico se presentó un ítem precategorizado con cinco opciones para seleccionar la considerada de mayor importancia, ofreciendo la posibilidad de plantear una alternativa distinta. Las opciones tuvieron en cuenta las orientaciones de búsqueda más relevantes y generalizadas en los campos científicos. Para la dimensión concerniente a la finalidad del quehacer científico, se empleó una pregunta de respuesta abierta que solicitó desarrollar el punto de vista personal: "¿Qué sentido tiene producir ciencia? O bien, ¿para qué o por qué producimos ciencia?". Para la dimensión relativa a los criterios que se privilegian en la valoración de los resultados de la acción investigativa, también se empleó un planteamiento precategorizado con nueve opciones, solicitando seleccionar las tres valoradas más importantes en el dominio. La selección de las dimensiones examinadas en el cuestionario se realizó a priori basada en revisiones bibliográficas. La caracterización de las creencias se desarrolla a partir del análisis de los datos obtenidos en las elecciones y respuestas libres de los sujetos, buscando identificar propiedades generales y propiedades indicativas de identidad disciplinar.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

a) Objetivos de la actividad científica

"Construir mundos posibles para la explicación de la realidad" fue el objetivo mayoritariamente aceptado por los becarios de Historia, en tanto que tuvo pocos señalamientos por parte de los becarios de Geografía y de Educación.

"Anticipar el comportamiento de los fenómenos para dar soluciones y poder controlarlos", fue el objetivo con mayor aceptación por parte de los becarios de Geografía, en cambio no fue seleccionado en los otros dos grupos.

"Aproximarse a la realidad para identificar lo que tiene sentido para nosotros, o lo nos resulta sorprendente en un conjunto de hechos", fue seleccionado por un tercio de los participantes de Educación y no fue señalado en los otros dos grupos.

"Explorar el mundo para encontrar las reglas que subyacen al acontecer de los fenómenos" obtuvo aceptación moderada con número equivalente de señalamientos en los tres grupos.

"Proponer imágenes del pensamiento para sus aplicaciones prácti-

cas a la realidad", no tuvo aceptación en ningún grupo.
Las selecciones realizadas muestran diferencias interesantes entre los grupos. En el caso de los becarios de Historia, destaca la innegable presencia de la actividad del sujeto que hace ciencia en la operación de construir y reconstruir interpretaciones posibles orientadas a explicar. Asimismo, las opciones no aceptadas indican que el conocimiento histórico no estaría dirigido a la ideación de dispositivos para la acción ni al control de acontecimientos. En el caso de los becarios de Geografía, la meta priorizada refiere a la producción de conocimientos que permitan orientar las acciones de manera viable y eficaz, los objetivos de construir explicaciones e identificar regularidades, con moderada aceptación, son consistentes con aquella meta. Un escenario distinto se da entre los becarios de Educación, no privilegiaron una opción sino que sus elecciones se distribuyeron de modo similar en las tres que expresaron exclusivamente objetivos cognoscitivos, ninguno seleccionó alguna de las dos opciones que indicaban relaciones con la acción. Dos participantes propusieron formulaciones personales, subrayando las instancias de comprensión y resignificación como mejor adecuadas a la complejidad y singularidad de los fenómenos sociales. Una posible interpretación nos remite a la multirreferencialidad propia del campo, en el que convergen diversas perspectivas disciplinares con sus propias tradiciones de investigación.

b) Finalidades del quehacer científico
Historia. Es notable la coincidencia en la orientación de la atribución de sentido. El valor del conocimiento histórico reside en su *significatividad para la vida social*. La historia aporta a la vida y a la sociedad proyectando comprensión sobre el presente, el conocimiento del pasado enlaza con nuestros problemas e inquietudes actuales. Ejemplos: "En el caso de la historia el quehacer científico, en mi opinión, se orienta a comprender la evolución y rasgos de cada sociedad. Nos permite entender el presente a partir del conocimiento del pasado"/ "El sentido! Explicar procesos en contextos analizando las diversas variables para construir un relato que nos aproxime a entender el porqué de nuestra realidad"/ "En mi opinión, la ciencia busca develar el sentido de los fenómenos y su naturaleza; a través de ella intentamos comprender hechos, acontecimientos que nos preocupan como individuos y como sociedad" / "En el caso de mi área producimos ciencia a fines de entender el pasado del hombre. El sentido de ello muchas veces lo adquiere al momento de explicar el presente en el cual nos desenvolvemos. Todos los científicos apuntan al presente en el cual viven y a explicarlo de alguna manera".
Geografía. Igualmente hay coincidencia en la orientación del sentido atribuido a la actividad científica. El valor del conocimiento radica en su *pertinencia para la vida social*. Sus aportes residen en la posibilidad de emplear los conocimientos generados para proponer acciones que introduzcan cambios en las condiciones de vida de las poblaciones, "mejoras de realidades en riesgo" en la expresión de un participante. Ejemplos: "La constante producción científica tiene la finalidad de ampliar el campo de conocimiento, especificarlo para hacerlo más preciso y lograr así aplicaciones en los diversos ámbitos de la vida cotidiana"/ "Producimos ciencia con una finalidad principal: mejorar la calidad de vida del ser humano a través de la búsqueda de explicaciones de los fenómenos y la previsión de la ocurrencia de los mismos, propuestas o alternativas que los eviten o solucionen"/ "La idea de producir ciencia reside en poder brindar posibles explicaciones de lo que acontece en la realidad. El objetivo es que estas explicaciones sean útiles para la sociedad y que sirvan para poder ofrecer soluciones viables a los problemas".
Educación. De modo similar a lo observado en la selección de objetivos, se advierten diferenciaciones importantes en las enunciaciones. Una finalidad, exclusivamente referida por integrantes de este grupo, alude a las *transformaciones sociales*. Las finalidades epistémicas se subordinan a las finalidades de cambios profundos en el actual estado de cosas. Ejemplos: "Creo que producimos ciencia para conocer el mundo, en ocasiones tratar de comprenderlo para actuar sobre él, no a modo de diagnóstico y receta sino como medio para superar desigualdades"/ "Producimos ciencia para comprender la realidad, pero ese conocimiento debe estar orientado a transformar algún aspecto de la misma y no para justificar o mantener el statu quo"/ "Transformar el orden de inhumanidad en el mundo"/ "Producimos ciencia para encontrar explicaciones aproximadas sobre la realidad que nos permitan, a su vez, transformarla" / "Ciencia se produce para transformar el mundo, hacerlo mejor y más justo para todos. Nos permite desarrollar una mirada crítica y profunda de las cosas"/ "El sentido de producir ciencia es buscar comprender y explicar las situaciones, fenómenos, etc. que nos rodean. El objetivo final es producir conocimiento que sirva a otro (…) El conocimiento que puede producir la ciencia busca o buscaría o debería perseguir la mayor comprensión de la realidad, el mayor bienestar para las personas".
Otros, en cambio, ubicaron la finalidad en la *pertinencia para la vida social*, que en este grupo concierne específicamente a operaciones de intervención en situaciones acotadas: "La finalidad del trabajo científico es producir explicaciones sobre la realidad que sean racionales, sistemáticas, coherentes, vinculadas a conocimientos científicos anteriores (…) Además la ciencia se orienta, muchas veces, a aplicar esos conocimientos a la realidad, para resolver una problemática, optimizar un servicio, innovar, producir, etc."/ "El sentido de producir ciencia desde mi campo de estudio está sustentado desde la decodificación de la realidad y su posterior análisis, luego se crean ciertos dispositivos para acompañar e intervenir sobre las problemáticas que subyacen en las instituciones sociales". Y aún otros, los menos, enunciaron finalidades de índole exclusivamente epistémica, relacionadas con la necesidad humana de encontrar respuestas para los interrogantes que se plantea.
Una vez más encontramos diferencias sugerentes en las respuestas de los participantes en los tres dominios. Sintéticamente, identificamos tres grandes orientaciones en las finalidades expresadas, que en dos de los grupos evidencian notable homogeneidad. El valor reconocido en la historia es la significatividad del conocimiento para la vida personal y social. El valor privilegiado en la geografía es la pertinencia para la vida social. El valor distintivo en la educación es la transformación del orden establecido, compartido con la pertinencia para la vida social atendiendo al potencial del conocimiento para la intervención.

c) Criterios para la aceptación y valoración de conocimientos producidos en los campos disciplinares (selección de tres criterios)
Historia. Las selecciones se concentran en tres criterios: "Coherencia y sistematicidad", "Alcance explicativo", "Comprensión de la realidad y producción de sentidos". Pocos señalaron "Grado de consenso en la comunidad disciplinar" y "Carácter innovador". Por otra parte, no fueron aceptados "Aplicaciones prácticas para la resolución de problemas" y "Capacidad predictiva".
Geografía. Amplia aceptación del criterio "Aplicaciones prácticas para la resolución de problemas", seguido en número de selecciones por "Alcance explicativo". Para un tercer criterio, las elecciones se dispersaron en cinco de las opciones presentadas. No tuvieron aceptación "Grado de consenso en la comunidad disciplinar" y "Carácter innovador".

Educación. La totalidad eligió "Comprensión de la realidad y producción de sentidos"; conjuntamente la mayoría señaló "Coherencia y sistematicidad". Para un tercer criterio, las selecciones se distribuyen de modo equivalente entre "Aplicaciones prácticas para la resolución de problemas", "Alcance explicativo" y "Evidencia observacional". Al igual que en el grupo de historia, pocos señalaron "Grado de consenso en la comunidad disciplinar" y "Carácter innovador". No fueron seleccionadas "Capacidad predictiva" y "Rigurosidad y precisión".

Es de destacar en primer lugar el acuerdo puesto de manifiesto en la identificación de criterios privilegiados en los tres grupos. Luego señalar otro rasgo compartido, referido a los criterios que tuvieron escasa o ninguna aceptación. Uno puso el acento en los consensos concertados en las comunidades científicas, en esta perspectiva y cualquiera fuesen los criterios en última instancia derivarían de la conformación de acuerdos surgidos en la dinámica de la intersubjetividad social. El otro poco aceptado apuntó a la originalidad, aludiendo a resultados que introducen alguna novedad de carácter teórico, metodológico o práctico. La escasa aceptación de estas opciones, en especial la última, puede deberse precisamente a la condición de investigadores en formación de los participantes, cuyos proyectos se inscriben en las líneas desarrolladas por los directores y los equipos, y en cuya formación se privilegia la familiarización con los preceptos del ámbito disciplinar más que la originalidad. También es de tener en cuenta que una manera novedosa de pensar y hacer en investigación conlleva esfuerzos y riesgos adicionales, para dotarla de adecuada justificación y para lograr su valoración positiva.

En cambio, los tres grupos difieren en el carácter de las preferencias señaladas, el único criterio que se mantiene es el que considera el alcance explicativo de las producciones científicas, aunque con menor énfasis en el grupo de educación.

CONCLUSIONES

Los resultados informados autorizan a concluir que los tres grupos de investigadores en formación en el área de las ciencias sociales difieren en sus apreciaciones sobre objetivos, fines y criterios valorativos en el quehacer científico. Al mismo tiempo, permiten señalar que las divergencias surgen sobre un trasfondo de creencias compartidas acerca de la ciencia y sus procesos.

Comenzando por lo compartido, lo primero a subrayar es que los becarios en los tres dominios distinguen sin ambigüedades los objetivos cognoscitivos y aplicados del trabajo científico de las finalidades que los trascienden: se hace ciencia *para algo,* más allá de los productos de la actividad. Es notable como, prácticamente sin excepciones, al responder a la pregunta abierta retoman los objetivos que atribuyen a la actividad científica expresándolos con palabras propias, para inmediatamente poner en evidencia que están al servicio de intencionalidades y necesidades humanas. Sus apreciaciones sugieren conciencia del sentido axiológico de la ciencia, no limitada entonces a cuerpos de conocimientos, reglas metodológicas, normas discursivas y habilidades técnicas. Lo segundo a resaltar es la consonancia interna entre objetivos señalados, finalidades enunciadas y criterios privilegiados. En el ámbito de la investigación histórica, las respuestas en su conjunto indican que la historia no sólo es un cuerpo de conocimientos obtenido mediante procedimientos rigurosos, es sobre todo una manera de pensar nuestro mundo y de construir compresiones. El valor que atraviesa la actividad productora de conocimientos reside en su capacidad para mejorar nuestra situación epistémica en el mundo que nos toca vivir. En el ámbito de la investigación geográfica, las respuestas predominantes en las tres cuestiones giran en torno a la producción de conocimientos con potencial para ser aplicados a escenarios reales. El conjunto sugiere que se valora el conocimiento sólidamente establecido, con potencial para relacionarse con diversos intereses prácticos. El valor que sustenta la actividad científica es su participación en la transformación y mejora del mundo físico y social. En el campo de la investigación en educación, ningún objetivo concentró la aprobación y se diversificaron las finalidades enunciadas, en cambio la elección de criterios para valorar los productos fue prácticamente unánime. Es de tener en cuenta que, más que de un dominio disciplinar, se trata de un amplio campo de conocimientos generados de cara a una realidad multifacética que atañe de modo directo al sujeto y la vida comunitaria; múltiples perspectivas disciplinares tratan las situaciones y problemáticas de la educación desde la heterogeneidad de sus aproximaciones. En su conjunto las respuestas sugieren una representación del conocimiento como un saber predominantemente cualitativo, humanístico y argumentativo, orientado a construir mundos y no sólo a descubrirlos. El bien involucrado en la actividad es el de la acción transformadora.

Queda por discutir la hipótesis de que probablemente las creencias epistemológicas sean en algún grado específicas y en algún grado generales: específicas cuando las cuestiones son más acotadas, generales cuando son amplias. Aunque con precauciones por tratarse de resultados parciales, lo expuesto acerca de las tres dimensiones tratadas nos permite aceptar esta hipótesis con matizaciones. En la situación de investigadores en formación del área de las ciencias sociales, lo específico y lo general no parece depender del alcance de las cuestiones de que se trate. Cualquiera sea este alcance -los objetivos y los criterios son cuestiones más acotadas que la referida a las finalidades- las orientaciones que evidencian las respuestas están claramente diferenciadas, dando indicios de tradiciones y praxis constitutivas de identidad en las comunidades de pertenencia. Lo compartido no se expresa directamente en las respuestas, sino que emerge como un núcleo de convicciones que reconoce la presencia de valores en la actividad científica, un *deber ser* que liga los dominios disciplinares con proyectos humanos. El principal punto de encuentro entre los tres grupos de becarios radica en la convicción de que la actividad científica tiende puentes, de un modo u otro, con el vivir cotidiano de las personas.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado Rodríguez, M. & Flores Camacho, F. (2010) Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia. Las concepciones de los investigadores universitarios. Perfiles Educativos, XXXII (128), 10-26.

Dewey, J. (1993) Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.

Garritz, A. & Padilla, K. (2014). Creencias epistemológicas de profesores investigadores de la educación superior. EDITORIAL Educ. quím., 25(4), 400-406.

Lama García, A., Castillo Mussot, M. & Lama Zubirán, M. (2013) ¿Existen diferencias en las creencias que regulan las investigaciones de los científicos naturales y sociales? 185 investigadores responden. Argumentos, 26 (71), 39-66.

Leal Soto, F. (2010) Creencias epistemológicas generales, académicas y disciplinares en relación con el contexto. Universitas Psychologica, 9 (2), 381 -392.

Pecharromán, I. & Pozo, J. (2006) ¿Cómo sé que es verdad?: Epistemologías intuitivas de los estudiantes sobre el conocimiento científico. Investigações em Ensino de Ciências, 11 (2), 153-187.

Petrucci, D. & Dibar Ure, M. (2001) Imagen de la ciencia en alumnos universitarios: una revisión y resultados. Enseñanza de las ciencias, 19 (2) 217-229.

Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios Empíricos y conclusiones. Enseñanza de las Ciencias, 16 (2), 271-288.

Ravanal, E. & Quintanilla, M. (2010) Caracterización de las concepciones epistemológicas del profesorado de Biología en ejercicio sobre la naturaleza de la ciencia. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 9 (1), 111-124.

Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.) (1993) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

FUNCIÓN DE LOS HIPERTEMAS EN LA IDENTIFICACIÓN DE PUNTOS DE VISTA EN TEXTOS ACADÉMICOS ARGUMENTATIVOS

De Francesco, Karina; Delmas, Ana María; Regueira, Inés Elena; Roseti, Laura Patricia
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Nuestro proyecto, incluido en la Programación Científica UBACyT 2012 - 2015, tiene como objetivo general analizar el proceso de lectura de textos académicos para desarrollar un modelo teórico-práctico focalizado en los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras con un nivel elemental de inglés. En la presente investigación, nuestra hipótesis postula que los hipertemas que manifiestan los diferentes puntos de vista en la introducción de un artículo de investigación funcionan como andamiaje tanto para la formulación de hipótesis específicas como para la reformulación final que el lector efectúa luego de la lectura analítica. El análisis sistémico funcional ofrece herramientas para estudiar la construcción de significados en los artículos de investigación y su efecto en el proceso lector. En el nivel semántico discursivo, por su parte, el hipertema, primera oración del párrafo, es predictivo porque establece el tema del párrafo. A la luz de los resultados obtenidos, se observa que al abordar el texto que contiene los puntos de vista en los hipertemas, el 63% de los estudiantes lograron detectarlos y sintetizarlos adecuadamente en la idea principal mientras que el 73% incluyó correctamente todos los puntos de vista en la red conceptual.

Palabras clave

Textos académicos argumentativos, Identificación de puntos de vista, Hipertemas, Andamiaje

ABSTRACT

THE ROLE OF HYPERTHEMES IN THE IDENTIFICATION OF VIEWPOINTS IN ARGUMENTATIVE ACADEMIC TEXTS

Our 2012-2015 UBACyT Programme project seeks to analyze the reading comprehension process of argumentative academic texts to develop a theoretical and practical model aimed at catering for the needs of our students at the School of Philosophy and Letters (UBA) with an elementary level of English. In the current stage of the study our hypothesis states that the hyperthemes presenting the different viewpoints in the introduction of a research article act as scaffolding for the formulation of specific reading hypotheses as well as for the final reformulation of the text the reader makes after a thorough reading. A Functional Systemic analysis offers a wide array of tools to look at the construction of meaning in research papers and its effect on the reading process. At a semantic discursive level, the hypertheme, the first sentence of the paragraph, proves predictive as it establishes the theme of the paragraph. Our results show that, when reading the text that puts forward the points of view in the hyperthemes, 63% of the students managed to identify and integrate them correctly in the main idea while 73% included them properly in the mind map.

Key words

Argumentative academic texts, Identification of viewpoints, Hyperthemes, Scaffolding

Introducción

Los estudios desarrollados para analizar y dar cuenta del proceso de lectura han generado el diseño de una amplia gama de modelos y propuestas pedagógicas. Sin embargo, estos diseños no logran ajustarse a nuestro contexto, ni al perfil de nuestros estudiantes ni a los objetivos propuestos por la Cátedra de Lectocomprensión - Inglés del Departamento de Lenguas Modernas, UBA, debido a que estos modelos han sido desarrollados, casi exclusivamente, para inglés como lengua materna.

En la Facultad de Filosofía y Letras, los estudiantes de grado de los cursos regulares poseen conocimientos elementales o pre-intermedios de inglés como lengua extranjera y en sólo tres cuatrimestres, con la concurrencia a clases semanales de cuatro horas, deben desarrollar estrategias de lectura y adquirir conocimientos de la lengua inglesa que les permitan convertirse en lectores autónomos para comprender artículos de investigación. Además, muy frecuentemente, dichos textos forman parte de la bibliografía obligatoria o complementaria que los estudiantes necesitan leer tanto para cumplir los requisitos de las asignaturas del plan de estudios de sus carreras como para realizar sus investigaciones una vez graduados.

Nuestro trabajo de investigación en el Proyecto UBACyT, Programación 2012-2015, tiene como objetivo general profundizar el análisis del proceso de lectura de textos académicos para aportar al desarrollo de un modelo teórico-práctico que contemple efectivamente el perfil de nuestros estudiantes.

En el marco del proyecto global, nuestro subgrupo de investigación se orienta a explorar cómo se construye la organización argumentativa y de qué manera se identifican las diferentes voces que emergen en el texto. En este sentido, nos hemos concentrado, en una primera etapa, en los aspectos discursivos y hemos analizado los tipos de argumentación que podrían afectar la comprensión lectora de los artículos de investigación. A través de nuestro estudio arribamos a la conclusión de que los entramados argumentativos alternados - en los cuales los puntos de vista en pugna se presentan en un mismo párrafo o sección - dificultan la reconstrucción del sentido del texto, mientras que la argumentación consecutiva, en la que los puntos de vista aparecen en diferentes secciones o párrafos, facilita su comprensión (Delmas, *et al.*, 2013).

Por su parte, en lo que respecta a la presente etapa de la investigación, hipotetizamos que en el nivel semántico discursivo, los diferentes puntos de vista planteados en la introducción de un artículo de investigación funcionan a modo de andamiaje facilitador para el lector, tanto en la formulación de sus hipótesis específicas como en la reformulación final, proceso que se produce después de la lectura analítica. En este sentido, nos hemos propuesto discernir si efectivamente las posturas presentadas al comienzo de un párrafo o sección en la introducción de un texto académico (de aquí en adelante, *hipertemas*) funcionan en tanto andamiaje facilitador para la reconstrucción de su sentido y, por ende, propician la comprensión

adecuada de la fuerza argumentativa del fragmento y los puntos de vista presentes.

Marco Teórico

Dentro de los enfoques constructivistas, se encuentra la propuesta de Kenneth Goodman con su modelo transaccional sociopsicolingüístico (1994) según el cual, el lector - a través de un proceso estratégico de lectura - construye el sentido del texto. Dicho modelo es, además, particularmente apropiado para explicar los mecanismos compensatorios a los que acuden los nuestros estudiantes.

Elizabeth Bernhardt (2005) afirma que muchas de las investigaciones sobre el proceso de lectura en lenguas extranjeras o segundas durante las décadas de 1970 y 1980 fueron una réplica de los trabajos realizados para investigar el proceso de lectura en lengua materna, problema que evidenció el uso excesivo de la teoría de los esquemas y la carencia de enfoques pedagógicos que exploraran las diferencias sustanciales entre ambos procesos.

Los resultados de estas investigaciones suscitaron una pregunta que originó un gran debate durante años: la lectura en lengua extranjera, ¿comprende un problema de conocimientos de la lengua o de saberes previos (esquemas)? En la década de 1990, diversas investigaciones comenzaron a proponer un examen holístico del proceso de lectura en lengua extranjera a los efectos de estudiar la interacción de una serie de variables. No obstante, a comienzos de esa década, no se incluyó como variable la experiencia lectora en lengua materna aunque sí se habían llevado a cabo estudios sobre la transferencia o interferencia de una lengua sobre otra.

Hacia fines de dicha década, sin embargo, nuevas investigaciones se focalizaron con detenimiento en el impacto que la alfabetización en la lengua materna ejerce sobre el aprendizaje y el uso de una extranjera. En este sentido, un nuevo interrogante se suscitó respecto del modo y el grado en que la alfabetización en la lengua materna explica el proceso lector en la extranjera (Bernhardt, 2005). En la reformulación de su modelo, la autora plantea que la experiencia lectora en la lengua materna explica el 20% del proceso, mientras que el conocimiento de la lengua extranjera comprende el 30% y el 50% restante depende de otros factores como el uso de estrategias, la cultura, la motivación y el interés del lector, así como también el tipo textual puntualmente, variable que motivó esta etapa de la investigación. En tal sentido y a los efectos de estudiar este factor, el enfoque teórico de la Lingüística Sistémico Funcional resultó pertinente para enmarcar el presente estudio.

El análisis sistémico funcional ofrece herramientas poderosas para abordar el estudio de la construcción de significados en los artículos de investigación y su correlato en el proceso de lectura. La Lingüística Sistémico Funcional considera que el lenguaje consiste en un sistema de significados realizados a través de formas que constituyen una red de sistemas (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004). Su perspectiva tripartita permite el estudio de las interrelaciones entre los aspectos textuales, interpersonales y experienciales. Puntualmente, los significados textuales se relacionan con el modo en el que el hablante o escritor organiza su mensaje, con la construcción de secuencias del discurso, la organización del flujo discursivo en la estructura *tema-rema* y la creación de cohesión y continuidad.

En el nivel semántico discursivo, mientras que el *tema* es el punto de partida del mensaje (Martin, 1997, p.21), "el *hipertema* de un párrafo será su primera oración" (Borsinger, 2009, p.127), por lo que la sucesión de *hipertemas* suscitará el andamiaje facilitador para abordar el texto.

Por su parte, el *rema* comprende el resto del mensaje de la cláusula en el contexto indicado por el *tema* (Martin, 1997, p.21). En consonancia con lo planteado, los *hiperremas* - en tanto información que se suscita a partir el *hipertema* como punto de partida - "destilan" la información acumulada en una oración. En este sentido, el *hipertema,* es decir la primera oración del párrafo, demuestra ser predictivo dado que establece expectativas en el lector respecto de lo que abordará el párrafo.

Metodología

Para llevar a cabo nuestro estudio, efectuamos el análisis de una diversidad de artículos de investigación escritos en inglés, inscriptos dentro de las ciencias humanas, publicados en revistas universitarias a los efectos de seleccionar cuatro ejemplos que permitieran poner a prueba nuestra hipótesis.

Luego de un análisis pormenorizado del corpus, se seleccionaron cuatro artículos de investigación en cuyas secciones introductorias se ponen en escena distintos puntos de vista respecto de un tema. En dos de los artículos - "Traveling Music" (Colista & Leshner, 1998) y "Mexican and Peruvian Archaelogy" (Patterson, 1996) - los *hipertemas* de la sección introductoria manifiestan los distintos puntos de vista, mientras que en las introducciones de los dos restantes - "Administrators in Modern Fiction" (Brieschke, 1993) y "Art and Globalization" (Carroll, 2007) - sólo se advierte uno de los puntos de vista. Por su parte, el segundo punto de vista se encuentra en los *hiperremas,* es decir, en la última oración de cada párrafo.

En principio, se llevó adelante una prueba piloto en la que se observó que dos de los textos: "Traveling Music" y "Art and Globalization" suscitaban ciertos problemas de comprensión atribuibles a la influencia de los conocimientos previos de los estudiantes. Por lo tanto, debido a este obstáculo particular, se optó, finalmente, por descartar dichos textos y realizar la prueba final con los dos restantes: "Mexican and Peruvian Archaelogy" y "Administrators in Modern Fiction".

Seguidamente, se elaboraron instrumentos para llevar adelante las pruebas piloto adecuadas y, una vez analizados los resultados se efectuaron los ajustes pertinentes. Finalmente, la prueba fue efectuada en cuatro grupos intactos de estudiantes de los cursos regulares del nivel superior, a quienes se les solicitó la formulación de una hipótesis específica y, luego de la lectura analítica, la construcción de una oración síntesis y una red conceptual. Cada grupo leyó los dos textos seleccionados con su respectiva organización. Posteriormente, se compararon las hipótesis, las oraciones síntesis de los dos textos y las redes conceptuales. Dicha comparación constituyó un análisis del tipo cuantitativo y cualitativo y cuyos resultados serán descriptos en la próxima sección.

Dada la naturaleza heterogénea de los grupos que conforman los cursos regulares de la cátedra, en todos los casos se controlaron las siguientes variables: conocimientos de inglés, experiencia universitaria y comprensión lectora en lengua materna por medio de una prueba de nivel para la primera, una encuesta para la segunda y un protocolo retrospectivo de realización inmediata para la tercera. Sin embargo, en esta instancia, nos abocaremos particularmente al análisis de los resultados de las pruebas de comprensión de texto.

Resultados

Los resultados revelan que, a la hora de abordar el texto que manifiesta sus puntos de vista en los *hipertemas* ("Archaelogy"), del total de los 48 estudiantes, un 63% detectó y sintetizó correctamente las diferentes posturas en la idea principal, mientras que un 37% no logró detectarlas y sintetizarlas correctamente (ver Tabla

Nº1). Dentro de este espectro, se han observado distintos grados de acercamiento a la identificación de las posturas planteadas por el texto, es decir, sólo el 15% (7 de 48) de los estudiantes detectó y sintetizó el abanico de posturas de manera errónea, mientras que otro 15% las detectó y sintetizó de forma general. Por su parte, un 6% (3 estudiantes) las sintetizó de manera incompleta y tan sólo un 2% (1 estudiante) de manera imprecisa.

En lo que respecta al texto que no expone sus puntos de vista en los *hipertemas* y sí en los *hiperremas* ("Administrators"), se observó que sólo un 35,5% logró detectar y sintetizar las posturas, por lo que manifiesta una disminución pronunciada respecto del otro texto (ver Tabla Nº1). Al reunir los distintos niveles de acercamiento a la identificación correcta, un 62,5% de los estudiantes demostró tener dificultades para lograrlo. Cabe destacarse que, a diferencia del primer texto, el 31% (15 estudiantes) lo realizó de forma incorrecta.

Tabla Nº1: Inclusión de puntos de vista en la idea principal

Estudiantes	Texto	Idea principal						
		Correcta	Incompleta	General	Imprecisa	Parcial	Incorrecta	No realiza
48	*Archaeology*	30	3	7	1	0	7	0
		63%	37%					0%
	Administrators	17	1	1	5	8	15	1
		35,5%	62,5%					2%

En lo que concierne al desarrollo de las redes conceptuales, por su parte, un destacado 73% incluyó todos los puntos de vista en el planteo de la red al representar la argumentación del texto cuyas posturas en pugna se manifiestan en los *hipertemas*, mientras que un 27% comprende el grupo de estudiantes que lo realizaron de forma incorrecta o incompleta, entre otras variantes. Los resultados revelan que tan sólo un 16% de la totalidad de los participantes representó las posturas de manera incorrecta (ver Tabla Nº2).
Por su parte, a la hora de representar el diálogo entre los puntos de vista manifiestos en el texto que no los expone en los *hipertemas* -aunque sí en los *hiperremas* -, un 42% de los estudiantes elaboraron las redes de modo correcto y completo en contraposición a un 58% que no logró hacerlo (ver Tabla Nº2). De ese porcentaje, resulta oportuno señalar que la mayoría (17 de 28 estudiantes) lo representó de manera errada y sólo un grupo menor lo hizo de forma incompleta o elaboró redes de difícil inteligibilidad, de ahí la categoría "compleja".

A la luz de los resultados arrojados por nuestro estudio, se puede determinar que las elaboraciones de mayor precisión conceptual resultaron de la lectura del texto cuyos hipertemas incluyen los diferentes puntos de vista planteados por el autor (ver Tabla Nº2). De este modo, dicha organización textual parecería construir así un andamiaje facilitador para los lectores que deben abordar un artículo de investigación en lengua extranjera, ya que tanto la elaboración de la oración síntesis como la representación gráfica del texto han demostrado mejores logros.

Tabla Nº2: Inclusión de puntos de vista en las redes conceptuales

Estudiantes	Texto	Red conceptual					
		Correcta	Incompleta	Compleja	General	Parcial	Incorrecta
48	*Archaeology*	35	2	1	2	0	8
		73%	27%				
	Administrators	20	2	5	2	2	17
		42%	58%				

Por último, resulta pertinente mencionar que la heterogeneidad de las reconstrucciones textuales analizadas y los distintos grados de acercamiento a las posturas de cada texto podrían ser atribuibles a la influencia de las variables previamente mencionadas, es decir, aquellas relacionadas con el contenido del texto, la experiencia universitaria y los conocimientos previos de los lectores, entre otros factores.

Reflexiones finales

Creemos pertinente destacar la importancia que este estudio adquiere a los efectos de optimizar los distintos modos de intervención pedagógica efectuados hasta el momento e incluir nuevas formas de mediación para facilitarles a nuestros estudiantes la ardua tarea de abordar artículos complejos en una lengua extranjera para acompañarlos así, paulatinamente, hasta que logren convertirse en lectores independientes. En este sentido, nos hemos propuesto analizar, evaluar y repensar los materiales didácticos desarrollados por la cátedra para poder así reorganizar las secuencias didácticas. De este modo, impulsaremos una mejor selección de textos y la elaboración de materiales pedagógicos que faciliten la dinámica necesaria para la identificación de diferentes puntos de vista manifiestos en los artículos de investigación en inglés que nuestros estudiantes deben abordar durante su recorrido académico.

Por otra parte, y con respecto a aquellos estudiantes que cuentan con un nivel intermedio o avanzado de lengua inglesa y que deseen alcanzar la aprobación de la asignatura a través de los exámenes

libres, los resultados de esta investigación constituyen una poderosa herramienta para el desarrollo de guías de lectura y secuencias didácticas adecuadas para la preparación de la instancia autónoma de dicho examen.

Para finalizar, quisiéramos puntualizar que, a causa de la inexistencia de modelos de lectura que puedan responder a las necesidades específicas del contexto en el que desarrollamos nuestras actividades pedagógicas, se considera oportuno, pues, propiciar una capacitación permanente para el equipo docente a los efectos de reflexionar respecto de las dificultades que pueden encontrar los lectores y los modos de intervención pedagógica más eficaces y sustentables. A estos fines, y a modo de cierre, los resultados de este proyecto de investigación serán difundidos dentro del cuerpo docente de la Cátedra de Lectocomprensión para su posterior discusión.

BIBLIOGRAFÍA

Bernhardt, E. (2005). Progress and Procrastination in Second Language Reading. Annual Review of Applied Linguistics, (25), 133-150.

Brieschke, P. (1993). Interpreting Ourselves: Administrators in Modern Fiction. Theory into Practice, 32 (4), 228-235.

Colista, C. & Leshner, G. (1998). Traveling Music: Following the Path of Music through the Global Market. Critical Studies in Mass Communication, 15(2), 181-194.

Carroll, N. (2007). Art and Globalization. Journal of Aesthetics and Art Criticism, 65 (1), 131-143.

Delmas, A. M., Regueira, I., Roseti, L. & De Francesco, K. (2013). El impacto de la trama argumentativa en la comprensión lectora. En Rezzano, S. & Hlavacka, L. (Eds.) Lenguas extranjeras. Aportes teórico-descriptivos y propuestas pedagógicas (51-62). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.

Goodman, K. (1994). Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. En M. Ruddell et.al. (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading, fourth Edition (1092-1130). Newark, Delaware: International Reading Association.

Halliday, M. (1994). An Introduction to Functional Grammar, second edition. London: Arnold.

Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). An Introduction to Functional Grammar, third edition. London: Arnold.

Martin, J.R. (1997). Working with Functional Grammar. Nueva York: Arnold.

Montemayor-Borsinger, A. (2009). Tema. Una perspectiva funcional de la organización del Discurso. Buenos Aires: Eudeba.

Patterson, T. (1996). Conceptual Differences between Mexican and Peruvian Archaeology. American Anthropologist, 98(3), 499-503.

MEDIACIONES DE LAS TIC EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS: EXPLORACIÓN DE REPRESENTACIONES PREVIAS

De Pascuale, Rita Liliana
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN
El presente escrito se desprende del proyecto de investigación "Prácticas de la enseñanza mediadas por TIC" que llevamos a cabo desde el año 2014 en la Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co. En el mismo, focalizamos la mirada en las TIC; entendiéndola como un instrumento de mediación que aparece como novedad - en la última década- en el proceso de enseñar y aprender y que se vincula estrechamente a la posibilidad de construcción cognitiva en los estudiantes. En este marco, interesa indagar: ¿Cómo es el escenario de la escuela media atravesado por las TIC?, ¿Qué característica asumen las TIC como instrumento de mediación en las prácticas de enseñar?, ¿Cómo las TIC median en la construcción de las propuestas de enseñanza? y ¿Cuál es el sentido que docentes y estudiantes le otorgan a las TIC en la construcción del conocimiento? En esta ponencia, focalizamos la mirada en un instrumento de recolección de información: la encuesta y en una de las dimensiones de la misma: Relación de los docentes con las TIC indagando, en particular, las representaciones sociales que tienen los docentes respecto a las TIC.

Palabras clave
Sistema de actividad, Prácticas de la enseñanza, Instrumentos de mediación, Representaciones

ABSTRACT
MEDIATION OF ICT IN EDUCATIONAL PRACTICES: EXPLORING PREVIOUS REPRESENTATIONS
This letter follows the research project "Practices of TIC-mediated teaching" that we conducted since 2014 at the Faculty of Education Sciences, UNCo. In it, we focus the gaze on TIC; understood as an instrument of mediation appears as a novelty - in the last decade in the process of teaching and learning and is closely linked to the possibility of constructing knowledge in students. In this context, it is interesting to inquire: What is the stage of middle school crossed by TIC?, What characteristic take TIC as a tool for mediation in teaching practices ?, how TIC mediate the construction of the proposed Teaching? And what is the sense that teachers and students give to TIC in the construction of knowledge? In this paper, we focus the gaze on a data collection instrument: the survey and one dimension of it: Relationship of teachers with TICinvestigating in particular the social representations that teachers have regarding TIC.

Key words
System business, Teaching practices, Mediation instruments, Representations

Introducción
El presente escrito se desprende del proyecto de investigación "Prácticas de la enseñanza mediadas por TIC" que llevamos a cabo desde el año 2014 en la Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co. En el mismo, focalizamos la mirada en las TIC; entendiéndola como un instrumento de mediación que aparece como novedad - en la última década- en el proceso de enseñar y aprender y que se vincula estrechamente a la posibilidad de construcción cognitiva en los estudiantes.
En este marco, se conceptualiza a las prácticas de enseñanza como una actividad definida públicamente cuya intencionalidad es promover procesos de aprendizaje en los estudiantes y a los instrumentos de mediación como herramientas (físicas o psicológicas) que tienen un origen social y se las utiliza para comunicarse con otros, mediar en el contacto de los mundos sociales y luego internalizar su uso. Ambos conceptos asignan un papel esencial a la escolarización en tanto crea contextos sociales para dominar y ser conscientes del uso de herramientas culturales. El desarrollo de prácticas letradas constituyó tradicionalmente uno de los objetivos centrales de la escolarización, sin embargo en la actualidad las TIC amplían y complejizan el escenario con nuevos saberes cuyo dominio es necesario para desenvolverse en el marco de sociedades mediatizadas. En efecto, nuevas culturas comunicacionales aportan nuevos conocimientos (técnicos y culturales) que se materializan en los medios y las formas comunicativas especificando una Cultura Mediática en términos de la capacidad de los medios y las TIC para modelar las prácticas sociales. Las transformaciones en la producción de significados (por tecnologías y medios) modifican los contextos de aprendizaje cotidianos caracterizados por experiencias vivenciales y de fascinación que interpelan a la Cultura Académica en sus modos de transmisión de saberes, formación intelectual y constitución de subjetividades.
En este marco, interesa indagar: ¿Cómo es el escenario de la escuela media atravesado por las TIC?, ¿Qué característica asumen las TIC como instrumento de mediación en las prácticas de enseñar?, ¿Cómo las TIC median en la construcción de las propuestas de enseñanza? y ¿Cuál es el sentido que docentes y estudiantes le otorgan a las TIC en la construcción del conocimiento?
En esta ponencia, focalizamos la mirada en un instrumento de recolección de información: la encuesta y en una de las dimensiones de la misma: Relación de los docentes con las TIC, indagando en particular, las representaciones sociales que tienen los docentes respecto a las TIC.

Marco teórico- metodológico
La problemática a estudiar en la presente investigación, se sitúa en un espacio de intermediación entre la Psicología-perspectiva Cognición Situada- y Didáctica- perspectiva de la Comprensión- vinculadas en la preocupación por la construcción del conocimiento

en el ámbito escolar. En razón de ello, en el presente apartado se considerarán los referentes conceptuales como herramientas teórico-metodológicas que permitan el abordaje del objeto de estudio. Las propuestas de la Teoría de la Actividad, si bien focalizan en la cognición distribuida en contextos de participación social, en su conjunto, son sugerentes para analizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el marco de un sistema educativo interpelado por exigencias de adecuación al nuevo contexto social. Este marco referencial, relativamente reciente, destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales.

Para estos estudios resulta central la categoría de actividad originada en los desarrollos de Vigotsky al postular que la acción humana está mediada por herramientas (físicas o simbólicas). Esta categoría es la unidad de análisis básica de la acción cultural humana y consiste en la acción de un sujeto sobre la realidad objeto mediante herramientas (físicas o simbólicas). Estos elementos integran en una unidad, la comprensión de las formas de pensamiento imbricadas en las prácticas.

En este sentido, la actividad no se realiza directamente sobre la realidad sino a través de la mediación de un instrumento. Esta concepción de mediación integra de tal manera la herramienta a una práctica determinada que sin ella, esa práctica no se podría comprender. Al actuar sobre la realidad usando herramientas, éstas forman parte de la cognición que orienta la acción (Sepúlveda, 2005). La actividad no se realiza en soledad, sino en el marco de un sistema de actividad que integra sujeto, objeto e instrumentos y se lleva a cabo en una comunidad, regulada por un conjunto de reglas y una determinada división social del trabajo. Ello define una comunidad de prácticas en que se comparte cierta identidad en las prácticas cotidianas.

Si bien es cierto, que en el campo educativo la teoría de la actividad se la vincula al estudio de la situación de aprendizaje (Baquero (2002) y Baquero y Terigi (1996) entre otros) y considerando a Engestron (2001) quien sostiene que "…la teoría de la actividad no es una teoría específica de un dominio en particular y no ofrece técnicas ni procedimientos prefabricados Se trata de un enfoque general, interdisciplinario, que ofrece herramientas conceptuales y principios metodológicos que deben ser precisados de acuerdo con el objeto que se estudia. Nosotros planteamos la situación de enseñanza como sistema de actividad: el sujeto que enseña, los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente semióticos, el objetivo vinculada al aprendizaje, una comunidad de referencia en que la actividad y los sujeto se insertan, reglas que regulan las relaciones sociales y una división del trabajo que delimita tareas en la misma actividad. Cada componente del sistema se define por su posición subjetiva, relativa y recíproca en dispositivos institucionales que se articulan indefinida y dinámicamente. Consideramos que la Teoría de la Actividad aporta una unidad de análisis que responde a la necesidad, señalada por Baquero y Terigi (1996), de ampliar la mirada cognitiva más allá de la relación sujeto-objeto situando esta relación, en el contexto de una actividad cultural específica.

Esta propuesta requiere recordar que los instrumentos de mediación - en este caso los materiales didácticos, específicamente las TIC - no son herramientas neutras a través de los cuales se ejecutan operaciones, sino que integran las comprensiones de las prácticas en que se usan. Esto es particularmente importante ya que, mediante determinados materiales se definirán modalidades de apropiación y uso de instrumentos semióticos en la escolarización (Baquero y Terigi, 1996), remitiendo a una visión del aprendizaje y de la enseñanza como participación comprometida en cambiantes procesos de actividad humana donde el conocimiento es inacabado y problemático.

Este estudio se inscribe dentro del tipo descriptivo-interpretativo. Nuestra unidad de estudio está constituida por el análisis de las TIC que se proponen en el salón de clases y su vínculo con la construcción cognitiva. El proyecto general comprende la realización de trabajo de campo en 6 escuelas públicas, de distinta modalidad (técnica, pedagógica, informática y gestión empresarial), en las localidades de Cipolletti y Neuquén.

La recolección de información articula, encuestas, observaciones de clase y entrevistas. Las encuestas se realizarán a todos los docentes de los últimos años de las escuelas seleccionadas. Las observaciones de clase se realizan en 5º ó 6º año, según corresponda, en un (1) curso por escuela y en dos (2) campos disciplinarios distintos, mientras que las entrevistas involucran a los docentes en donde se realizaron las observaciones de clase.

Exploración de representaciones previas.

La encuesta es uno de instrumentos que suele asociarse a enfoques y diseños de investigación cuantitativa, no obstante como técnica de recolección datos puede aportar un importante servicio a la investigación cualitativa. Permite sondear las opiniones de un grupo relativamente numerosos, invirtiendo cada uno de ellos un tiempo mínimo. Particularmente en nuestra investigación es una herramienta que nos permite un primer acercamiento al campo, brindando información que se podrá profundizar, contrastar y/o resignificar a partir de la triangulación con la información obtenida mediante las entrevistas y las observaciones de clases.

El proceso de recolección de datos se constituye en una etapa esencial en todo proceso de investigación ya que permite, la elaboración y selección de los instrumentos que permiten el acceso a la información. Los lineamientos teóricos que fundamenta la investigación se traducen en dimensiones y criterios de análisis de los datos que se espera encontrar.

Actualmente el proyecto se encuentra en la etapa de la aplicación de la encuesta. En primera instancia se produce un espacio de discusión al interior del equipo con el objeto de definir las dimensiones e indicadores que permita diseñar el instrumento. Un proceso que ha requerido volver constantemente a las preguntas de indagación que plantea el Proyecto de Investigación,

Para la organización de la encuesta se definieron tres dimensiones con los indicadores correspondientes a saber:

1.-Condiciones del escenario; Indicadores: Tipos de TIC y Materialidad

2.-Relación con las TIC; Indicadores: Condición de Posibilidad y Representaciones

3.- Uso de las TIC; Indicadores: Administrativo/Instrumental, Instrumento Cognitivo, Auxiliar Actuación Docente, Comunicación, Colaboración y Evaluación.

En estos momentos el equipo de investigación se encuentra en proceso de aplicación de la encuesta.

En este marco describiremos de la dimensión Relación de los docentes con las TIC, el indicador de Representaciones, vinculada la mirada que los profesores tienen respecto a las tecnologías de la información y la comunicación.

Entendemos como Representación Social (RS) a "una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y las comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de

las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación." (Moscovici, 1979, p. 17-18). En este sentido, indagar acerca de la misma nos permitirá un acercamiento al docente y a sus discursos en su práctica.

Una RS substancialmente es una representación de algo para alguien, componiendo una relación intrínsecamente social con el objeto. Las RS no son una simple reproducción de la realidad sino una reconstrucción del objeto social. "Desde el punto de vista epistemológico, las RS no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significante, de modo tal que se convierten para los individuos en "la realidad misma". Ellas son una reconstrucción de su objeto social, ya que presentan rasgos de creatividad al involucrar tanto, una interpretación de las situaciones, como una expresión del sujeto" (Jodelet, 1989). Las Representaciones Sociales son de carácter implícito, lo cual constituye la razón principal de su resistencia a ser modificadas, permeándose en la práctica en el aula.

El objetivo de indagar en las representaciones de los docentes acerca de estas nuevas tecnologías se basa en cómo la emergencia de éstos instrumentos de mediación dentro de su práctica y la representación que de ellos se tiene, se ponen en juego y subyacen al momento de diseñar y llevar adelante una unidad didáctica.

Como herramienta de indagación y primer acercamiento incluimos en la encuesta tres imágenes de las cuales los docentes deben seleccionar una y comentar ¿Qué es lo que esta imagen les sugiere? Consideramos que la elección y comentario libre de este punto de la encuesta facilita la emergencia de creencia, supuesto e ideas entre los encuestados y así mismo, nos permitiría evidenciar y contrastar las RS e individuales acerca de la relación con las TIC. Analizar la resignificación que realizan los y las docentes de nivel medio del nuevo conocimiento y los usos que pueden dar a las TIC, así como las diferencias histórico-sociales-culturales que se viven en los diversos contextos educativos, nos permitiría reconocer la producción de formas no predecibles de interacción entre las personas y las TIC; y el papel que juegan las posiciones pedagógicas manifestadas por docentes al momento de decidir qué y cómo utilizar las TIC en su desempeño profesional. En este sentido, plantear el ingreso de las TIC como un nuevo instrumento de mediación no permite pensar que los demás elementos del sistema puedan volverse inconsistentes para dar respuesta a la demanda de los estudiantes; en términos del sistema de actividad esto produciría perturbaciones y contradicciones al interior de las prácticas que llevaría al sistema a reacomodarse o transformarse. Es así que no preguntamos, que pasa con las reglas, la división del trabajo, con los demás instrumentos de mediación, con la subjetivad que se va construyendo, con la nuevas representaciones sociales que podrían formularse a partir del ingreso masivo de la TIC en el sistema de actividad de las prácticas de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Castells, M. (1999) Globalización, identidad y Estado en América Latina (SS Chile: Desarrollo humano en Chile). http:////wwww.ddesarrollohumano.ccl/ootraspub/PP I ayo 12, e 2011).

Jodelet, D. (1989) "Représentations sociales : un domaine en expansion", en D. Jodelet, (ed) Les représentations sociales . p. 7-78, UF, Paris.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación - Contributions from the social Representations Approach to the Field of education - Traducción: María Matilde Balduzzi - Espacios en Blanco Serie Indagaciones - º 21 Junio 2011 (1133-154)

Moscovici, S. (1979) El Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires. Hyenal

Baquero, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Bs. As., Aique.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Revista Apuntes pedagógicos Nº 2. UBA. Bs. As

Buckingham, D. (2006) La Educación para los medios en la Era de la Tecnología Digital. Ponencia para el Congreso del décimo aniversario de MED "La sapienza di comunicare", Roma, 3-4 de Marzo. Disponible en: http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf [Consulta: abril 2010]

De Pascuale, R. (2001). Una mirada socio-histórica de la enseñanza. En C. Palou, R. De Pascuale, M. Herrera & L. Pastor, Enseñar y Evaluar, reflexiones y propuestas. Buenos Aires, GEEMA.

Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.), Estudiar las Prácticas. Buenos Aires, Amorrortu.

HÁBITOS DE LECTURA Y USO DE REDES SOCIALES

Del Cueto, Julio; Parellada, Cristian; Veneziano, Mauro
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN
Las redes sociales (RS) están produciendo cambios en la forma en que las personas se relacionan y comunican. Una particularidad de las RS es el tipo de "conversación" que en ellas se produce, con sus propias convenciones que difieren de las de la alfabetización formal. Muchas investigaciones actuales insisten en señalar la creciente dificultad de los ingresantes a la universidad para comprender textos académicos, lo que muchas veces se convierte en un desafío difícil de sortear. Aquí se presentan resultados parciales de una investigación realizada para indagar las relaciones entre las formas de lectura de las RS y el nivel de comprensión lectora. Los datos presentados surgen de un cuestionario administrado a estudiantes universitarios de primer año. El cuestionario indaga datos sociodemográficos, antecedentes educativos, hábitos de lectura y de uso de RS de los participantes. En particular se analiza: hábitos de lectura, tiempo dedicado al estudio, a interactuar en RS, y una autoevaluación acerca de si utilizar internet supone menos tiempo dedicado a leer y a estudiar. Los resultados muestran que el uso de internet incide negativamente en la percepción que tienen los sujetos sobre el tiempo que dedican a sus distintas prácticas lectoras y de estudio.

Palabras clave
Comprensión lectora, Textos académicos, Prácticas de lectura, Usos de internet

ABSTRACT
READING HABITS AND USES OF SOCIAL NETWORKING SITES
Social Networking Sites (SNS) are producing changes in the way people interact and communicate. SNS generate new types of chatting with particular conventions that differ from those of formal literacy. Comprehensive reading is a fundamental tool at university. However, in recent years, researches had shown that students have a considerable difficulty in understanding academic texts. This investigation has focused in the relationship between new ways of reading that students used in SNS and the level of understanding of academic texts. This paper shows the results of a questionnaire about reading habits, educational background and use of SNS. It analyses the relationship between time spent reading and studying and the perception about time spent online. Results show that Internet could have a negative impact on the student´s perception about the time they spend reading and studying.

Key words
Reading comprehension, Academic texts, Reading practices, Internet uses

Introducción
El desarrollo tecnológico acontecido en los últimos años está produciendo cambios sustanciales en la forma en que las personas se relacionan, viven y se comunican. Estas modificaciones, en la vida cotidiana, dieron lugar al desarrollo de la denominada generación interactiva (Valerio Ureña, Leyva Cantúa, Caraza Camacho, & Rodríguez-Martínez, 2014). Lo que caracteriza a la generación interactiva es, entre otras cosas, el uso de internet y de las redes sociales como una herramienta útil no solo al momento de realizar las tareas escolares sino también para relacionarse y comunicarse con sus pares (Albarello, 2011; Bringué Sala, Sádaba Chalezquer, & Artopoulos, 2014). En otras palabras, los sujetos pertenecientes a la generación interactiva incorporan a su cotidianeidad, dominando con total normalidad y de modo natural, las posibilidades tecnológicas que tienen a su disposición.
En una investigación que indaga las prácticas cotidianas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la llamada "Generación Interactiva", Bringué Sala y Sádaba Chalezquer (2008) destacan que una de las prácticas culturales que más se han visto afectadas por la introducción de las TIC, entre los niños y jóvenes de entre 6 y 18 años en la Argentina, es la lectura de libros.
En los últimos 10 años se produce el desarrollo y expansión de las denominadas redes sociales (e. g. Facebook, Whatsapp, Google+). Estas nuevas formas de comunicación son las que han experimentado una mayor inserción en la sociedad, especialmente entre los más jóvenes, de modo tal que han llegado a constituirse en un instrumento fundamental para la comunicación (Bringué Sala & Sádaba Chalezquer, 2008).
Por otra parte, es pertinente destacar que, a pesar de que muchos argentinos siguen sin disponer de una conexión de internet en el hogar, ello no les impide ser usuarios de internet y redes sociales (Bringué Sala et al., 2014).
Una particularidad de las redes sociales es el tipo de "conversación" que en ellas se produce. La conversación escrita que se desarrolla en las redes sociales posee sus propias convenciones, que difieren de las de la alfabetización formal. Muchas de estas comunicaciones son interactivas, como una conversación oral, pero se llevan a cabo a la distancia -en tiempo y espacio- y en forma escrita. (Varnhagen et al., 2010).
Por otra parte, numerosos estudios (Barbabella, Martínez, Teobaldo, & Fanese, 2004; Colombo et al., 2009; Marazza de Romero, Sarubbi de Rearte, Castaldo, Murhell, & Chirre, 2009) han puesto de manifiesto que, junto a la proliferación de las nuevas formas de comunicación, los estudiantes universitarios encuentran cada vez más dificultades para llevar a cabo una lectura comprensiva de los textos académicos.
La lectura comprensiva de textos académicos, al desempeñar un papel primordial en la construcción del conocimiento de un dominio disciplinar determinado, es considerada una herramienta fundamental en la universidad.
Si tenemos en cuenta que la edad promedio de los ingresantes a las carreras de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) es de 20 años aproximadamente (calculado a partir de cifras oficiales de la UNLP) (Universidad Nacional de La Plata, 2014) es razona-

ble suponer que la mayoría de estos pertenecen a la "generación interactiva". Al igual que en los restantes niveles, los ingresantes a la universidad manifiestan una considerable dificultad en la comprensión de textos académicos que muchas veces se convierte en un desafío imposible de sortear para el estudiante, dificultando y muchas veces impidiendo el tránsito por una carrera universitaria (Talak, Malagrina & Del Cueto, 2011).

En este contexto se ha comenzado a desarrollar una investigación en la Universidad Nacional de La Plata cuyo objetivo es determinar si existen relaciones entre la frecuencia e intensidad de uso de redes sociales y el grado de comprensión lectora de textos académicos, en estudiantes universitarios de primer año.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación considera a la lectura de textos académicos y a la lectura llevada a cabo en redes sociales como prácticas socioculturales, cada una de ellas con características definidas. La lectura implica, a su vez, la puesta en marcha de procesos cognitivos específicos, tales como el vocabulario, la memoria de trabajo, el monitoreo, la realización de inferencias y la supresión de interferencias. En este sentido, la perspectiva de la alfabetización académica y la psicolingüística cognitiva (Carlino, 2003, 2005; Pittard & Martlew, 2000; T. Van Dijk & Kinstch, 1983; T. A. Van Dijk, 2000) son los fundamentos teóricos sobre los cuales se desarrolla el estudio.

En el siguiente trabajo se exponen algunos de los resultados obtenidos en dicha investigación. En particular, se analiza, por un lado, el tiempo que los estudiantes declararon dedicar a la lectura de la bibliografía obligatoria de las materias que se encuentran cursando y el tiempo que dedican diariamente a interactuar en las redes sociales. Por otro lado, se ha indagado, en relación a los hábitos de lectura de los estudiantes, el tipo de textos que leen habitualmente por placer, con independencia de la exigencia académica y, finalmente, se les ha pedido que evalúen si su participación en redes sociales les ha significado una disminución en el tiempo que dedican a leer, a estudiar o a otra actividades.

Método

Participantes. Participaron, de forma voluntaria, 100 estudiantes de primer año de la Facultad de Psicología de la UNLP, 70 mujeres y 30 hombres.

Materiales. Con el propósito de conocer la frecuencia, intensidad y tipo de participación en redes sociales se confeccionó un cuestionario auto-administrado con preguntas cerradas. La primera parte del cuestionario consta de preguntas que relevan datos sociodemográficos, antecedentes educativos de los participantes y sus hábitos de lectura con distintos tipos de textos. En la segunda parte del cuestionario se indaga acerca de la intensidad, frecuencia y tipo de uso que hacen los participantes de las redes sociales, el tipo de dispositivo que utilizan para conectarse a internet (pc, notebook, celular), las redes sociales que más frecuentan y las diferentes prácticas de lectura que realizan en las mismas.

Hábitos de lectura refiere al tipo de práctica de lectura realizada (diarios, revistas, literatura de ficción, ensayos, etc.) y a la asiduidad con que se realizan dichas lecturas (nunca, casi nunca, a veces, con frecuencia, siempre). *Frecuencia e intensidad de participación en redes sociales* refieren al número de veces por día/semana/mes que se conecta a una red social y al promedio de tiempo diario de uso de redes sociales, respectivamente.

Procedimiento. El cuestionario se administró de forma presencial y grupal en tres comisiones de trabajos prácticos -una del turno mañana, otra del turno tarde y la última del turno noche- de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Se entregó a cada sujeto una copia del cuestionario, y se les informó del propósito del estudio, se leyeron en voz alta las instrucciones y se respondieron las dudas de los participantes, cuando las hubo. El tratamiento de los datos, a través del programa SPSS, ha permitido poder llevar adelante un análisis estadístico de los mismos.

Análisis de los datos

Los distintos ítems del cuestionario han sido analizados por separado y luego se han realizado comparaciones entre los resultados de algunas preguntas del cuestionario.

Perfil demográfico y educativo

La edad promedio de la muestra fue de 24 años con una desviación estándar de 9.21 años, la mediana fue de 20 años y la moda de 18. En relación al nivel de educación de las madres de los sujetos participantes, encontramos que el 29,3% de las madres no han completado el nivel secundario: 8,1% primario incompleto, 13,1% primario completo y 8,1% secundario incompleto. El 16,2% de los padres tiene estudios secundarios completos. El 36,4% tiene estudios universitarios o terciarios no universitarios completos: el 17,2% estudios terciarios no universitarios completos, y el 19,2% estudios universitarios completo. Mientras que el 18,2% no ha completado sus estudios terciarios o universitarios.

En cuanto al nivel de educación de los padres de los participantes, encontramos que el 44,5% de los padres no han completado el nivel secundario: 9,1% primario incompleto, 18,2% primario completo y 17,2% secundario incompleto. El 16,2% de los padres tiene estudios secundarios completos. El 20,2% tiene estudios universitarios o terciarios no universitarios completos: el 8,1% estudios terciarios no universitarios completos, y el 12,1% estudios universitarios completo. Mientras que el 19,2% no ha completado sus estudios terciarios o universitarios.

Perfil hábitos de lectura

Con respecto a los hábitos de lectura de los sujetos indagados, el 32,4% manifiesta no leer nunca o casi nunca literatura de ficción por placer, el 40,4% lo hace a veces, el 15,2% con frecuencia y el 12,1% siempre. Mientras que el 31% de los sujetos declararon no leer nunca o casi nunca textos de no ficción (ensayos, política, historia, filosofía, psicología, etc.), el 37% lo hace a veces, el 23% lo hace con frecuencia, y el 9% lo hace siempre.

En lo que concierne al tiempo dedicado a la lectura de la bibliografía de las asignaturas de la facultad, los participantes informan que en los últimos 30 días le destinaron, en promedio 516,41 minutos (8 horas 36 minutos) por semana, con una desviación estándar de 427,83 minutos (7 horas 8 minutos), la mediana es de 360 minutos (6 horas) y la moda de 240 minutos (4 horas): el 15,6% comunicó que leía entre 60 y 180 minutos en promedio; el 41,7% entre 181 y 360 minutos en promedio; el 10,4% entre 361 y 540 en promedio; el 14,6% entre 541 y 720 minutos y el 36,44 restante más de 721 minutos.

Perfil de uso de internet

En cuanto a la frecuencia con que se conectan a internet, el 90% de los sujetos declaró conectarse varias veces al día (63,3%) o todos los días (26,7%). El restante 10% se divide entre quienes se conectan varias veces a la semana (8%) y quienes lo hacen pocas veces al mes (2%). Mientras que el 81% de los sujetos declaró conectarse a redes sociales varias veces al día (51%) o todos los días (30%). El restante 19% se divide entre quienes se conectan varias veces a la semana (14%) y quienes lo hacen varias veces al mes o menos (5%).

Con respecto a lo informado sobre tiempo de uso de internet de

manera activa, la media es de 219,21 minutos (3 horas 39 minutos) diarios, con una desviación estándar de 179,03 minutos (2 horas 58 minutos), la mediana de 180 minutos (3 horas) y la moda de 120 minutos (2 horas).
En relación con el tiempo de participación activa en redes sociales, la media es de 176,46 minutos (2 horas 56 minutos) diarios, con una desviación estándar de 167,75 minutos (2 horas 47 minutos), la mediana es de 120 minutos (2 horas) y la moda es de 60 (1 hora).
En lo que hace al uso de internet en detrimento de otras actividades. El 28,1% indica que ha disminuido el tiempo que dedica a leer por usar internet, el 27,4% indica que ha disminuido el tiempo que dedica a estudiar por usarlo y el 6,8% afirma que ha disminuido el tiempo que dedica a salir con amigos por esta razón. El 11% informa que ha disminuido el tiempo que dedica a otras actividades por usar internet y 26,7% que no ha disminuido el tiempo que le dedica a cualquier otra actividad.

Correlación entre variables
Se calcularon los coeficientes Rho de Spearman para analizar las relaciones entre las variables descriptas anteriormente y así evaluar la asociación existente entre las mismas.
Se identificó una asociación negativa moderada baja entre las variables *Lectura de libros de ficción* y *Disminución del tiempo de lectura por uso de internet* ($rS = .30$, $p < .05$).
Se identificó una asociación positiva moderada baja entre las variables *Lectura de libros de no ficción(Ensayos, política, historia, filosofía, psicología, etc.)* y *Tiempo dedicado a leer bibliografía de la Facultad* ($rS = .27$, $p < .01$).
Se identificó una asociación negativa moderada baja entre las variables *Lectura de libros de no ficción(Ensayos, política, historia, filosofía, psicología, etc.)* y *Disminución del tiempo de estudio por uso de internet*($rS = .32$, $p < .01$).
Se identificó una asociación positiva moderada entre las variables *Disminución del tiempo de lectura por uso de internet* y *Disminución del tiempo de estudio por uso de internet* ($rS = .40$, $p < .001$).

Discusión
Al analizar el tiempo que los sujetos dedican a estar *on line* se observó que el uso activo de internet promedia aproximadamente las tres horas y media diarias, de las cuales casi las dos terceras partes se destinan a participar en redes sociales y una tercera parte estaría dedicada a realizar otras actividades en internet. Estos resultados parecen coincidir con lo expuesto por Bringué Sala, Chalezquer & Artopoulos (2014), quienes han mostrado que la conexión a redes sociales con fines comunicativos parece estar entre los fines prioritarios del uso de internet por parte de los adolescentes y jóvenes. Si bien, la muestra de nuestra investigación no está compuesta exclusivamente por adolescentes la mayoría ha declarado ser usuario activo de redes sociales. En este sentido, es posible que el conectarse a redes sociales con fines comunicativos no constituya una característica específica de un grupo, los adolescentes y jóvenes, sino de gran parte de los usuarios de internet.
Cuando se compara el tiempo que los sujetos manifiestan dedicar a leer bibliografía con sus hábitos lectores y con la frecuencia e intensidad con que se conectan a internet y a las redes sociales, no encontramos que exista una asociación significativa entre las variables. De modo que, según los datos analizados, la participación en redes sociales no parece tener ninguna incidencia destacable en los hábitos lectores y en el tiempo dedicado al estudio de los alumnos universitarios de primer año.
No obstante, se encuentra que existe una asociación entre la percepción que tienen los sujetos de la disminución del tiempo que dedican a estudiar, por utilizar internet,y la asiduidad con que leen libros de no ficción. Es decir, quienes se declaran menos habitués a la lectura de libros de no ficción consideran que el uso de internet ha incidido negativamente en el tiempo que dedican a estudiar. Consecuentemente con esto se observó que los sujetos que dedican menos tiempo a leer la bibliografía de la facultad son, en su mayor parte, aquellos que menos leen libros de no ficción.
Por otra parte, aquellos que manifiestan que el uso de internet ha incidido poco o nada en el tiempo que dedican a leer ficción son quienes frecuentan con mayor asiduidad este tipo de literatura.
Al mismo tiempo, se puede observar que los sujetos que, por utilizar internet, han disminuido el tiempo que le dedican al estudio, también han disminuido el tiempo que dedican a leer pero no a salir con amigos u otras actividades.
En síntesis, se observa que el uso de internet parece incidir negativamente sobre la percepción que tienen los sujetos acerca del tiempo que dedican a sus distintas prácticas lectoras y de estudio (ficción y no ficción), aunque los datos analizados en este trabajo no permiten evaluar si el uso de internet y redes sociales tiene un efecto real sobre el nivel de comprensión lectora y el rendimiento académico de los sujetos indagados.

Tablas

Tabla 1

		Por utilizar internet			
		¿Ha disminuido el tiempo que dedica a leer?		¿Ha disminuido el tiempo que dedica a estudiar?	
		No	Si	No	Si
		% de la fila	% de la fila	% de la fila	% de la fila
¿Lee literatura de ficción por placer?	Nunca	40,0%	60,0%	40,0%	60,0%
	Casi nunca	35,3%	64,7%	58,8%	41,2%
	A veces	65,0%	35,0%	62,5%	37,5%
	Con frecuencia	60,0%	40,0%	66,7%	33,3%
	Siempre	91,7%	8,3%	66,7%	33,3%
¿Lee libros que no sean de ficción?	Nunca	40,0%	60,0%	40,0%	60,0%
	Casi nunca	47,6%	52,4%	38,1%	61,9%
	A veces	59,5%	40,5%	62,2%	37,8%
	Con frecuencia	69,6%	30,4%	73,9%	26,1%
	Siempre	77,8%	22,2%	88,9%	11,1%
Tiempo dedicado a leer bibliografía de la Facultad en los últimos 30 días.	de 1 a 3 horas	53,3%	46,7%	80,0%	20,0%
	de 3 a 6 horas	57,5%	42,5%	50,0%	50,0%
	de 6 a 9 horas	70,0%	30,0%	70,0%	30,0%
	de 9 a 12 horas	71,4%	28,6%	64,3%	35,7%
	de 12 a 15 horas	77,8%	22,2%	66,7%	33,3%
	de 15 a 18 horas	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	de 18 a 21 horas	0,0%	100,0%	66,7%	33,3%
	de 21 a 24 horas	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Más de 24 horas	75,0%	25,0%	75,0%	25,0%
	Total	60,4%	39,6%	61,5%	38,5%

Tabla 2

		Por utilizar internet			
		¿Ha disminuido el tiempo que dedica a salir con amigos?		¿Ha disminuido el tiempo que dedica a otras actividades?	
		No	Si	No	Si
		% de la fila	% de la fila	% de la fila	% de la fila
¿Lee literatura de ficción por placer?	Nunca	100,0%	0,0%	93,3%	6,7%
	Casi nunca	76,5%	23,5%	64,7%	35,3%
	A veces	95,0%	5,0%	87,5%	12,5%
	Con frecuencia	86,7%	13,3%	80,0%	20,0%
	Siempre	83,3%	16,7%	91,7%	8,3%
¿Lee libros que no sean de ficción?	Nunca	90,0%	10,0%	80,0%	20,0%
	Casi nunca	90,5%	9,5%	85,7%	14,3%
	A veces	89,2%	10,8%	86,5%	13,5%
	Con frecuencia	91,3%	8,7%	78,3%	21,7%
	Siempre	88,9%	11,1%	88,9%	11,1%

BIBLIOGRAFÍA

Albarello, F. (2011). Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora. Buenos Aires: La Crujía.

Barbabella, M., Martínez, S., Teobaldo, M., & Fanese, G. (2004). Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004). El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad. En I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, Santa Rosa.

Bringué Sala, X., & Sádaba Chalezquer, C. (2008). La generación interactiva en la Argentina. Niños y jóvenes ante las pantallas. Madrid: Universidad de Navarra / Foro Generaciones Interactivas. Consultado el 5/07/13, en: http://hdl.handle.net/10171/20594.

Bringué Sala, X., Sádaba Chalezquer, C., & Artopoulos, A. (2014). La generación interactiva en Argentina: niños y adolescentes ante las pantallas. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(49), 1-24.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, Revista Venezolana de Educación, 6(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 de Argentina.

Colombo, M. E., Curone, G., Pabago, G., Martìnez Frontera, L. C., Alcover, S. M., Mayol, J. D. L. C., Domínguez, S. (2009). Análisis comparativo del perfil sociodemográfico y educativo de ingresantes universitarios para el estudio de pensamiento crítico. En Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, tomo I, Buenos Aires.

Marazza de Romero, E., Sarubbi de Rearte, E., Castaldo, R., Murhell, A., & Chirre, A. (2009). Expectativas y preocupaciones de ingresantes al sistema universitario. Primeros avances. En Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, tomo I, Buenos Aires.

Pittard, V., & Martlew, M. (2000). La cognición situada socialmente y la cognición metalingüística. In M. Milian & A. C. (Comps.) (Eds.), El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura (pp. 105-134). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Talak, A. M.; Malagrina, J. K.; Del Cueto, J. D. (2011). Lectura y escritura académica en los inicios de la carrera de psicología. En Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Conosur, Tomo 3: Psicología Educacional, 483-487, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Publicación en CD y en papel. ISSN 1689-5097.

Universidad Nacional de La Plata (2014). Anuario Estadístico 2013/2014: Indicadores Comparados. Recuperado el 6 de junio de 2015 de http://www.unlp.edu.ar/indicadores

Valerio Ureña, G., Leyva Cantúa, T., Caraza Camacho, R., & Rodríguez-Martínez, M. d. C. (2014). Redes sociales en línea y la capacidad de memorización de los estudiantes universitarios. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(3), 118-128.

Van Dijk, T., & Kinstch, W. (1983).Strategies of discourse comprehension. New York, NY: Academic Press.

Van Dijk, T. A. (2000). El estudio del discurso. In T. A. V. D. (Comp.) (Ed.), El discurso como estructura y proceso (pp. 21-65). Barcelona: Gedisa.

Varnhagen, C., McFall, P., Pugh, N., Routledge, L., Sumida-MacDonald, H., & Kwong, T. (2010). lol: new language and spelling in instant messaging. Reading and Writting, 23, 719-733.

ADOLESCENTES EN UN TALLER DE CINE EN LA ESCUELA. OPORTUNIDAD DE SIMBOLIZAR LA CONFLICTIVA

Dieguez, Analía
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
El presente trabajo da cuenta de los resultados y las conceptualizaciones alcanzadas hasta el momento acerca de una experiencia en escuela secundaria con adolescentes de la Capital Federal que participaron en un taller de cine que posibilitó el despliegue de la conflictiva adolescente y los modos de producción simbólica actuales Los jóvenes crearon cortos cinematográficos en un trabajo grupal coordinados por psicólogos docentes e investigadores de la Facultad de Psicología de la UBA a los largo de cuatro años de trabajo que continua en la actualidad. Dichos resultados forman parte de dos tesis doctorales que se encuentran en ejecución.

Palabras clave
Adolescencia, Simbolización, Identidad, Conflictiva, Cine, Escuela

ABSTRACT
TEENAGERS IN A FILM WORKSHOP AT SCHOOL. OPPORTUNITY TO SYMBOLIZE THE CONFLICT
This paper reports the results and conceptualizations reached so far about an experience in secondary school adolescents Capital Federa. Teens participated in a film workshop which enabled the deployment of the troubled teenager and current modes of symbolic production The young short films created a working group coordinated by psychologists, teachers and researchers from the School of Psychology at the University of Buenos Aires to over four years of work that continues today. These results are part of two doctoral theses that are running.

Key words
Teenagers, Symbolization, Identity, Conflict, Movies, School

El presente trabajo surge a partir de la experiencia de trabajo con adolescentes dos escuelas medias de la Capital Federal avalado por dos proyectos de investigación de la Facultad de Psicología de la UBA.
Durante los años 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015 se realizaron talleres de producción de cortos fílmicos con jóvenes que no tenían experiencias previas buscando promover procesos imaginativos y despliegue simbólico
Las filmaciones de los adolescentes fueron resultado de un proceso que comenzó con la proyección de películas y cortos de muy diversa temática para incentivar procesos asociativos y consignas en las que debían crear guiones para después filmar
La participación de los chicos en los procesos fue variando a lo largo del año. Desde el principio solo un puñado de chicos se animaban a hablar mientras otros dormían o escuchaban la música de sus celulares. Sin embargo con el correr de las semanas se iba incrementando las distintas formas de participación y la inhibición y la apatía empezaban a dar lugar al entusiasmo por la tarea conjunta. Al final del proceso musicalizaron, agregaron efectos y pidieron una copia de la producción para mostrar a sus familiares y amigos.
En la adolescencia se reorganiza el narcisismo a partir de nuevos encuentros, investimiento de nuevas relaciones con grupos de pares que se constituyen como verdaderos soportes de la trama identificatoria.
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.
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). 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.
Se subraya aquí el carácter heterogéneo de las relaciones entre *permanencia* y *cambio* (Aulagnier, 1986), como principios (irreductibles entre sí) que organizan el proceso identificatorio, ondulando entre *orden* y *desorden* (Morin, 2000), entre continuidades y rupturas. Las formas complejas de interpretar las relaciones *dialógicas* entre anterioridad y posterioridad interrogan la homogeneidad de los postulados anacrónicos de secuencialidad y causalidad lineal.
La producción simbólica expresa formas de organización y funcionamiento de la actividad psíquica del sujeto (Schlemenson, 2009) incluyendo el despliegue de enlaces representativos y afectivos en un entramado que articula procesos primarios (ligadura de representaciones de cosa en el territorio inconsciente) con los procesos secundarios (que organiza las representaciones de palabra y del enlace de las mismas con las representaciones de cosa, en el sistema preconciente-conciente, bajo las leyes del lenguaje como estructura) (Green, 2001).
A partir del trabajo clínico con adolescentes con problemas de simbolización se generaron muchos interrogantes en relación a cómo propiciar el despliegue de procesos simbólicos que amplíen las potencialidades de nuestros jóvenes en las instituciones que los alojan y que están marcadas por tradiciones que no se ajustan a las modalidades de los procesamientos actuales que ellos presentan.
Sin intervenir en las currículas de las asignaturas formales, comenzamos a pensar un espacio de trabajo al interior de la institución escolar con una oferta diferenciada que hiciera pie en las imágenes como modalidad predominante para trabajar con adolescentes no particularizados por presentar problemas de simbolización.
Entre los años 2006 y 2009, desarrollamos el proyecto UBACyT "*Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica*", UBACyT PS12 dirigido por la Dra. Patricia Álvarez, que realzó

el análisis sobre las modalidades particulares de simbolización de los adolescentes construidas en relación a sus experiencias y sus prácticas en el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC).

Esta investigación proporcionó un acercamiento, en un marco no clínico, a producciones de los adolescentes contemporáneos que atraviesan sus vivencias cotidianas, perfilando formas novedosas y reconocidas como propias de interpretación y elaboración de sus problemáticas y conflictos (Álvarez, Cantú 2011).

Desde sus comienzos, los objetivos del taller que hoy les estamos presentando se orientan hacia la promoción del pensamiento creativo y autónomo a través de la realización de talleres de 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 formación de espacios que propicien la reducción de las distancias existentes entre la escuela media y el espacio universitario.

El taller consta de diferentes etapas: en una primera parte se proyectaron películas y cortometrajes que tenían como característica común la estructura abierta de sentidos que hacía lugar a procesos de imaginación arborescentes, para su posterior trabajo sobre consignas, similares a las trabajadas en el período previo, en grupos de un máximo de cinco adolescentes, coordinados por un estudiante universitario voluntario de la materia Psicopedagogía Clínica (dirigida por la Dra. Silvia Schlemenson) de la Facultad de Psicología de la UBA.

La calidad de la oferta en términos de los filmes y los cortos cinematográficos seleccionados por el equipo de coordinación del espacio, fue establecida en función del cuidado por el trabajo a realizar en los grupos, para que el mismo no se convirtiera en un debate sobre la moraleja de la trama ofrecida sino que promoviera la creación y el despliegue de los propios sentidos que los jóvenes desenvuelven. De modo que como característica común de la oferta se realzó la estructura abierta y su carácter polisémico

Se desarrollaron, entonces, consignas abiertas coordinadas por estudiantes universitarios voluntarios, tales como modificar una parte de la trama, imaginar la vida de un personaje secundario, imaginar otro final posible a la historia propuesta y otras estrategias de trabajo sobre la apertura a producciones gráficas y narrativas que contenían un fuerte contenido identificatorio.

Posteriormente, el trabajo se orientó, a partir de consignas y de la coordinación por parte del equipo del proyecto, hacia la realización de guiones, articulando aspectos figurativos y narrativos: La propuesta general se basó en la producción de un guión que contuviera, como requisito mínimo, cinco escenas que podían ser realizadas a partir de imágenes (fotografías, dibujos), narraciones, diálogos, y las potenciales articulaciones entre estas heterogéneas producciones. Los jóvenes inventaron y produjeron escenas sobre una trama inédita que acababan de construir en grupo. En paralelo, produjeron materiales plásticos y escenográficos para la concreción y ejecución de cada escena.

Una tercera instancia de trabajo se inició con la filmación de los cortometrajes a partir de los guiones elaborados por cada grupo. En esta etapa se abrieron nuevos desafíos y problemáticas al interior de cada grupo, en tanto las características del espacio y de los actores -ellos mismos- implicados en cada historia suscitaron un trabajo de reelaboración de los guiones producidos en las etapas previas. Una vuelta sobre sus propios productos que implicó un trabajo sobre el posicionamiento de los integrantes frente a lo proyectado con anterioridad y los conflictos vinculados a la filmación y proyección futura

Junto a esto, una posterior instancia de edición generó un nuevo espacio propicio para el trabajo sobre transformaciones y producción de sentido en cada uno de los grupos y singularmente, por parte de cada uno de sus integrantes.

La organización autónoma que desarrollaron en el transcurso de todo el proyecto, permitió la concreción de guiones fuertemente creativos y novedosos tanto para el equipo de docentes como para los propios adolescentes, quienes a medida que avanzaba el taller iban interesándose y sorprendiéndose por el caudal creativo y productivo de sus trabajos.

En el encuentro final, se proyectaron los cortometrajes pertenecientes a cada división en particular, propiciando un espacio de interpretación y discusión sobre diferentes características desencadenadas a partir del impacto de las historias. Se produjeron diecisiete cortometrajes, los cuales despertaron una fuerte participación en los grupos, debido a las temáticas abordadas y a los recursos utilizados para narrar las historias. Este último momento del taller se volvió instancia de trabajo creativo y a su vez crítico, acerca de los diversos posicionamientos planteados en los cortometrajes. Se produjeron debates y un perceptible júbilo de los adolescentes frente a sus productos terminados que los colocaba en posición de autoría frente a los otros, pero también y sobre todo, frente a sí mismos. Una convocatoria al trabajo interpretativo de cada uno de los integrantes, pero fundamentalmente una propuesta de trabajo sobre la tramitación de la diferencia, instaurada tanto en la experiencia con las propias producciones como con las ajenas.

El posicionamiento del adulto, en este dispositivo, fue pensado en función de propiciar el investimiento de los procesos implicados en cada actividad, realzando las producciones por fuera de un marco curricular con resultados esperables y/o cuantificables. Esta diferencia con las consignas escolares que aluden a una respuesta correcta, promovieron en los adolescentes un rodeo que ensayaba diversas posibilidades tanto en las temáticas como en las formas de resolución de los conflictos. Lo permitido y lo prohibido quedaba cuestionado como lógica binaria para hacer foco más en las modalidades de tramitación psíquica de la conflictiva que en el tema en sí mismo.

Los temas espontáneamente abordados por los jóvenes en los dos últimos años estuvieron ligados a la sexualidad, la muerte, las drogas, al establecimiento de las diferencias intersubjetivas (extranjeridad), 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 habernos propuesto desde las consignas que los adolescentes hablaran de los temas que los preocupan , sino que construyeran historias, en un porcentaje absolutamente mayoritario, los temas elegidos eran siempre los mismos aunque su tratamiento simbólico, siempre distinto.

Pensamos que las producciones simbólicas de los adolescentes pueden ser entendidas como relatos de sí, podemos analizarlos como enunciaciones de sujetos que ponen a jugar su identidad en relación a sus conflictivas a través de una ficción elaborada conjuntamente con su grupo. Se despliega en esta actividad en juego algo de lo íntimo que roza lo incomunicable pero que se liga en representaciones secundarias compartibles con los otros en una compleja trama entre lo íntimo y lo público.

Arfuch (2002) dice “lo íntimo pide ser hablado” aunque nosotros podríamos sostener que el adolescente no puede hablar de lo ínti-

mo. Por lo tanto habrá que dar múltiples rodeos. No será, entonces, la referencialidad a los hechos lo que importe o la adecuación de la trama a la historia singular de cada joven, sino las formas autorreferenciales que adquieren los relatos y el sentido que ellos mismos otorgan a los hechos de la historia que cuentan. Además habrá que considerar los efectos de la autoría frente a la visualización y el realce de sus propios productos simbólicos.

Así, el trabajo grupal y las implicancias subjetivas individuales en la dinámica del taller, ponen en tensión a lo íntimo en cada producción, reflejando conflictivas en juego que mantienen un *tempo* arrítmico no sólo en relación al propio adolescente sino también en relación a sus semejantes.

La vida íntima que el psicoanálisis convoca y rehace no es solamente una intimidad de profundidades generales o generalizables si no también una intimidad de lo singular. Esto conduce a pensar lo íntimo como representación del sujeto en vías de constitución y revuelta (Kristeva 2001).

Pensando en la identidad y el narcisismo que es el tema de mi tesis doctoral no resultó menor que una gran parte de la población con la que trabajamos en los talleres eran chicos extranjeros. Cuando les pedimos que se presenten era lo primero que decían de si y se llamaba entre ellos muchas veces como "bolita" "paraguayo" "peruano" etc. Entonces ese "nosotros" al que apelábamos para configurar la tareas grupales tenía sus particularidades ya que la mayoría se reconocían extranjeros… Confluyen allí varias preguntas ¿Era ese su lugar común? , ¿era ser alumnos de esa escuela?, ¿era ser todos adolescentes? ¿Era su condición de vulnerabilidad socioeconómica? Intentamos entonces que el "nosotros" aglutinante o convocante se construyera a partir de la tarea con del investimiento del proceso simbólico grupal.

En la escuela en la que actualmente trabajamos existen dos grupos claramente diferenciados, el primero y mayor en número se hacen llamar "Los negros de la villa" (residen la Villa 31) y el otro grupo autodenominados "Los putos del Colón" son chicos que estudian ballet y violín en el teatro Colón de Buenos Aires.

Nos cuenta la directora que llevó mucho tiempo la integración de ambos grupos pero el éxito radicó en la aceptación de lo que los diferenciaba y no, como podría pensarse, el intento de abolición de las diferencias. Ëste es un dato más que interesante para los que trabajamos con adolescentes ya que nos pone en la pista acerca de cómo trabajar la diferencia. Si la adolescencia es un periodo en el que el sujeto se diferencia de las figuras primarias para poder construir una identidad propia diferente del origen, cabe re-pensar el binomio igualdad-diferencia que se convierte en un reduccionismo cuando percibimos que en verdad lo que nos iguala es ser todos diferentes. ¿Se tratará entonces de aceptar la diferencia como algo verdaderamente irreductible?

BIBLIOGRAFÍA

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.

Álvarez, P. (2010) Los trabajos psíquicos del discurso Buenos Aires, Ed. Teseo.

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.

Álvarez, P. y Cantú, G. (2011). "Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica." Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA XVIII(I): 153-160.

Álvarez, P (2013) "Os processos de simbolização e os trabalhos subjetivantes na adolescencia" en O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico- cultural Compiladoras Albertina Mitjáns Martínez y Silvia Schlemenson, Brasilia. Editoriales LIBERLIVRO e Editora de la Universidad de Brasilia.

Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica.

Aulagnier, P.(1977). La violencia de la interpretación. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.

Aulagnier, P. (1991) Construir (se) un pasado. Psicoanálisis. APdeBA.Vol. XIII. N°3

Cantú, G. (2005). "Leer y escribir en los tiempos del chat." En Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y ciencias afines 2(1): 106-110.

Cantú, G. (2009): Tesis Doctoral: Procesos de subjetivación en la lectura, Facultad de Psicología, UBA.

Castoriadis, C. (1993). "Lógica, imaginación, reflexión". En El inconsciente y la ciencia. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.

Castoriadis, C. (2008). Ventana al caos. Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica.

Diéguez A (2014). "Adolescencia y drogas: Satisfacción y respuesta al sufrimiento psíquico" en Memorias VI Congreso Internacional de Investigación y Practica Profesional en Psicología. XXI Jornadas de Investigación Decimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Adicciones: Desafíos y Perspectivas para la Investigación Científica y la Práctica Profesional.

Diéguez A, Alvarez P, Duran A (2014) Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA "Procesos psíquicos implicados en las modalidades de simbolización de los adolescentes contemporáneos."

Diéguez A, Duran Alejo (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 "Clínica e Investigación Contribuciones a las problemáticas sociales"

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. Contribuciones a las Problemáticas Sociales”

Diéguez A (2009) “El discurso parental en la clínica psicopedagógica de púberes y adolescentes”.En Tomo 1 de las Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación, Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur “Psicología y Sociedad Contemporánea: Cambios Culturales”, ISSN 1667-6730 Pag 32/33

Diéguez A (2008) “La construcción de la identidad en púberes y adolescentes a través de las tics” en Tomo 1 de las Memorias de las XV Jornadas de investigación. Cuarto Encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR: Problemáticas actuales. Aportes de la investigación en psicología. ISSN 1667/6750 Pág. 215/216

Diéguez A (2008) “Acerca de la investigación en psicopedagogía clínica: Algunos supuestos filosóficos” Cantú - Diéguez. En revista de Psicología y ciencias afines: Perspectivas en psicología. . Vol. 5 N° 1 EUDEM Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Diéguez, A. (2007). “Aspectos narcisistas implicados en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación.” Memorias de las XIV Jornadas de investigación .Tercer encuentro de investigadores del Mercosur. “La investigación en psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza”, 1, 278-280.

Diéguez, A. (2008). Construcción de la identidad en púberes y adolescentes a través de las tics. Memorias de las XV Jornadas de investigación. Cuarto encuentro de investigadores del Mercosur “Problemáticas actuales. Aportes de la investigación en Psicología”.

Durán, A. (2008). Presentación temática al doctorado en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología, UBA.

Durán, A. (2009). Presentación de proyecto de beca Doctoral tipo 1 CONICET. (2010-2013) “Nuevas modalidades de simbolización ligadas al uso de las nuevas tecnologías en el tratamiento psicopedagógico de púberes y adolescentes.”

Durán, A (2013) “Experiências de uma oficina de cinema para pensar os trabalhos psíquicos específicos da adolescência” en O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico- cultural Compiladoras Albertina Mitjáns Martínez y Silvia Schlemenson, Brasilia. Ed. LIBERLIVRO e Ed. de la Universidad de Brasilia.

Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. Obras Completas. Tomo VII. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.

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 (1990): Conferencias brasileiras de André Green. Metaspicología dos limites. Rio de Janeiro, Imago.

Green, A. (1993). “El adolescente en el adulto.” En Revista Psicoanálisis APdeBA (pp. 39-68). Vol. XV, nº 1. Buenos Aires.

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.

Grunín, J. (2008): “Clínica Psicopedagógica Grupal: Proyecto Identificatorio e Historización en Púberes y Adolescentes.” Memorias del II Congreso de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares, BsAs.

Gutton, P. (1993): Lo Puberal, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Kristeva, J. (1995): Las nuevas enfermedades del alma, Ed. Cátedra, Madrid.

Kristeva, J. (2001). La revuelta íntima. Literatura y psicoanálisis. Eudeba. Buenos Aires. Kristeva julia Extranjeros para nosotros mismos. (1991) Barcelona. Ed Plaza & Janes Editores S.A.

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.

Rodulfo, R (2005) El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional. Buenos Aires.Ed. Eudeba.

-Rother Hornstein, M. C. (comp.) (2006). Adolescencias: Trayectorias turbulentas. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Schlemenson, S (2001) Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnostico psicopedagógico. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Schlemenson, S. (2009). El trabajo clínico en el tratamiento psicopedagógico. Praxis e investigación. 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.

Sibilia, P. (2008). La intimidad como espectáculo. Buenos Aires. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Sternbach, S. (2006): “Adolescencias: tiempo y cuerpo en la cultura actual”. En Rother Hornstein M.C.(comp) Adolescencias: Trayectorias turbulentas, Buenos Aires, Paidós.

Winnicott, D. (1979). Realidad y juego. España. Editorial Gedisa.

Winnicott, D. (1981). El proceso de maduración en el niño. Barcelona. Ed. Laia.

Winnicott, D. (1993): La Naturaleza Humana, Buenos Aires, Ed. Paidós

EN BÚSQUEDA DE CATEGORÍAS PARA INVESTIGAR EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA EN ESCUELAS

Dome, Carolina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
El trabajo presenta categorías conceptuales y estrategias metodológicas para la Tesis "Perspectivas de Agentes Educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional". Se articula la construcción de conocimiento profesional ante problemas de violencia y se propone una metodología de investigación basada en la reflexión sobre la práctica profesional, apoyada teóricamente en la metodología de "doble Estimulación" de Vigotsky, con análisis pre-test y pos test, en función de analizar significados construidos por los propios agentes sobre su experiencia profesional. Las Nociones Sistemas de Actividad, Interagencialidad, Historización y Aprendizaje Expansivo (Engestrom), articuladas con el enfoque contextualista del cambio cognitivo, se revelan como categorías de utilidad para indagar los procesos de construcción de conocimiento en la trama psico-social en la que se inscriben. A modo ejemplar, se analizan dos experiencias profesionales en pos de visualizar recursos, fortalezas y "nudos críticos" en el conocimiento y acción de los agentes que las protagonizan.

Palabras clave
Violencias, Conocimiento, Significados, Experiencia

ABSTRACT
IN SEARCH OF CATEGORIES TO INVESTIGATE THE PROFESSIONAL KNOWLEDGE TO SITUATIONS OF VIOLENCE IN SCHOOLS
The work presents conceptual categories and methodological strategies for a thesis on "Prospects for educational agents to situations and problems of violence in the context of professional practice". Articulates the construction of professional knowledge to problems of violence and proposes a methodology of research based on the reflection on the professional practice, supported theoretically in the methodology of "double Stimulation" of Vigotsky, with analysis pre-test and post test, on the basis of analyzing meanings constructed by the agents themselves about their professional experience. The notions of Activity Systems, Inter agentiality, archiving and expansive learning (Engeström), articulated with the contextualist approach of cognitive change, will reveal how categories of usefulness to investigate the processes of construction of knowledge in the frame psycho-social in which they are enrolled. It´s used for example, two professional experiences for viewing resources, strengths and "critical nodes" in knowledge and action of the agents that are analyzed.

Key words
Violence, Knowledge, Meanings, Experience

INTRODUCCIÓN:
El plan de tesis titulado "*Perspectivas de agentes educativos ante situaciones de violencia en contextos de práctica profesional",* a cargo de la Lic. Carolina Dome y dirigido por la Prof. Mgter. Cristina Erausquin, se propuso tomar como punto de partida la perspectiva de los propios agentes educativos con el propósito de abrir interrogantes acerca de los procesos de construcción de conocimiento profesional implicados ante tales acontecimientos. Se trata entonces de considerar cómo los agentes educativos entienden y problematizan la *violencia* y los modos en que ello se implica en sus prácticas e intervenciones. El presente trabajo tiene como marco de referencia y participación la línea de investigación desarrollada 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"; y anteriormente, en el Proyecto de Investigación UBACYT Acreditado sin subsidio en la misma categoría, para la (2011-2014): "Ayudando a Concebir y Desarrollar Cambios: Desafíos y Obstáculos para el Trabajo de Psicólogos y Profesores de Psicología en Escenarios Educativos", y en el Proyecto de Investigación UBACyT, Acreditado con Subsidio Trienal en la misma categoría: "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" (2008-2010), los tres dirigidos por la Prof. Mgter. Cristina Erausquin. A partir de ese desarrollo, surgen líneas de indagación para el mencionado trabajo de Tesis de Maestría en Psicología Educacional que plantea nuevos interrogantes a abordar desde un enfoque situado en un contexto escolar específico. El objetivo es indagar y describir los procesos de construcción de conocimiento profesional de agentes educativos ante situaciones- problema de violencia, a través de investigaciones pre-test y post-test en el marco de un taller de reflexión sobre la práctica con docentes de una escuela de nivel medio en CABA.

ANTECEDENTES:
En el marco de los Proyectos de Investigación UBACyT mencionados, se indagaron Modelos Mentales e Intervenciones de Agentes educativos ante Situaciones-Problema de Violencia en escuelas. Se administraron *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* a 130 AP (psicólogos/as, pedagogos/s, maestros/as y licenciados/as con especialización en psicología) de instituciones públicas y privadas de CABA y La Plata. Los cuestionarios fueron trabajados con agentes en cursos de posgrado de la Facultad de Psicología (UBA) y del Colegio de Psicólogos Distrito XI. Los datos fueron analizados con la *Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo, 2005). Las

dimensiones exploradas fueron: 1) Situación-problema de violencia; 2) Intervención profesional; 3) Herramientas utilizadas; 4) Resultados y Atribución. Sobre esos estudios, se delimitaron *figuras de intervención profesional* (Erausquin et alt., 2010) y en trabajos posteriores (Erausquin, Dome, López, Confeggi, Robles, 2011) se delimitaron modelizaciones en función de las **historizaciones** sobre los problemas realizadas por los AP y el **carácter estratégico** de sus intervenciones. Se advirtió que las intervenciones estratégicas -definidas como aquellas que producen huellas y/o cambios duraderos en la actividad escolar- suelen estar acompañadas con historizaciones que buscan recuperar el pasado del sistema, indagando *cómo se hicieron las cosas en el pasado*. En trabajos recientes (Erausquin et. alt., 2012) se describieron ***formas de manifestación de las situaciones de violencia en la escuela***. Trabajos posteriores (Dome 2014), analizaron procesos de construcción de conocimientos implicados en intervenciones específicas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencias que atraviesan la experiencia educativa. El recorrido posibilitó abrir líneas de indagación desde el enfoque del Aprendizaje Expansivo de Engestrom (2001) para explorar los tipos de aprendizajes que realizan y promueven los Profesionales mientras trabajan. Se planea en adelante una línea de indagación/intervención que involucre el acompañamiento de los agentes en la reflexión sobre la práctica en espacios compartidos de formación profesional (Lave y Wenger, 1991).

LAS VIOLENCIAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. APORTES CONCEPTUALES:

Una de las decisiones respecto de la unidad de análisis es tomar como punto de referencia las perspectivas de los agentes educativos, habilitando sus voces en su polifonía y diversidad. En ese sentido, se entienden a las violencias como *cualidades relacionales,* lo que significa concebirlas como *propiedades entre las personas y con las instituciones sociales*, y como tales, visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006). Se concibe a *las violencias en plural*, dados los múltiples modos con que se presentan en las escuelas, lo que invita a explorar su carácter contextual y situado, en vez de atribuirla a variables internas del sujeto o a conductas observables. Se retoman también los aportes del Observatorio de la Violencia Escolar en Argentina, (2008), marco en el cual se conceptualizó la posibilidad de enlazar las manifestaciones de violencia desde un *acto pedagógico* suficientemente potente como para lograr su *metabolización y reelaboración* (Meirieu, 2008). Se debate la necesidad de vincular las violencias a la trama de la actividad educativa, siendo ésta la que provee modos reproductivos o invisibilizadores de las violencias, o bien, la posibilidad de modificar relaciones establecidas. Tales ideas permiten realizar un señalamiento crítico sobre la operación semántica Violencia-Escolar, en tanto califica y adjetiva a la violencia, contribuye a la construcción de imágenes y percepciones alrededor de la escuela y de sus actores (Kaplan 2006) generando una unidad de sentido arbitraria, donde la violencia se asocia a propiedades de la escuela inscritas en una suerte de esencia. En este orden de ideas, también se realizan puntualizaciones acerca del concepto de *Bullying*, y su sobre-uso. *Bullying* es un concepto específico, referido al acoso sistemático que una persona o un grupo de personas efectúan hacia otra persona (Ortega, Del rey, Mora-Merchán 2001). El trabajo presentado por López (2013) en el marco de los proyectos UBACyT mencionados, identificó las diferencias entre los constructos *Bullying y Violencias* en las escuelas, señalando las distinciones entre sus marcos de referencia y sus unidades de análisis. El trabajo reflexiona sobre los usos no problematizados de categorías y analiza posibles reduccionismos y sus consecuencias en las intervenciones. Se configura entonces, una urgencia estratégica, *la construcción de categorías educativas relacionales para el trabajo sobre la violencia escolar y social* (Meirieu, 2008), a la par que se impone la necesidad de considerar variables contextuales e institucionales a la hora de indagar los conocimientos de los agentes educativos acerca de las violencias.

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS:

La presente investigación se enmarca en el diseño de un taller de reflexión sobre la práctica profesional acerca de los conflictos de convivencia y problemáticas de violencia en la escuela, a realizarse con el colectivo docente de una escuela pública de nivel medio en CABA. El mismo contará de tres encuentros, a desarrollarse de la siguiente manera: 1) Presentación de objetivos. Auto-administración del *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2010). Finalmente, se realizarán exposiciones dialogadas y debates sobre los saberes epistémicos acerca de las violencias en escuelas a partir de elaboraciones producidas en nuestro contexto socio-histórico. 2) Se confeccionarán grupos de trabajo previa lectura de los instrumentos por parte de la Investigadora Tesista, quién distribuirá los grupos bajo criterios surgidos de la lectura. Se propondrán ejes de debates para la reflexión en pequeños grupos sobre las situaciones narradas. La tesista tomará registro de las verbalizaciones audibles y de las acciones e interacciones de los agentes. Luego se expondrán las principales conclusiones surgidas del debate grupal con devoluciones 3) Se compartirá con el colectivo docente dos o tres de las experiencias narradas, seleccionadas en función de su carácter transmisible y/o emblemático. Para ello se contará con el consentimiento previo de los docentes que las aporten. Las mismas serán analizadas en función de algunos ejes significativos propuestos en la *Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo, 2005) traspuestos didácticamente a la situación de aprendizaje. Luego se les solicitará a los docentes que vuelvan a realizar el *Cuestionario (Erausquin, et. alt. 2005),* narrando la misma u otra experiencia surgida de la práctica profesional. Finalmente se prevé una dinámica como actividad de cierre.

Análisis de Datos: Las respuestas serán analizadas con la *Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo, 2005) que permite construir el perfil representacional de cada agente respecto de dimensiones vinculadas a su profesionalización. A la par, se realizarán Análisis de Contenido (Bardin 1986) en función de la información disponible en los Instrumentos, registros y observaciones. Finalmente, se realizará un análisis comparativo de las respuestas en el post-test, en función de analizar posibles giros y problematizaciones emergentes a partir de su participación en el taller.

PROPUESTA PARA ANALIZAR PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL:

El desarrollo del conocimiento profesional supone la transformación de los distintos tipos de conocimiento; por ende no es homogéneo, ni ordenado en secuencias de transformaciones exclusivamente lógicas; es semántico, y personal, en entornos de interacción social (Rodrigo 1994). Schön (1992, 1998), a partir de su crítica a la *racionalidad técnica*, ha creado la figura del *profesional reflexivo,* dando especial relevancia al proceso de revisión crítica de sus pensamientos y acciones. La práctica reflexiva es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica, elaborando una respuesta singular. Tales ideas permiten

deslindar la noción de conocimiento de ciertos reduccionismos que lo ubican en un espacio estrictamente lógico y/o representacionalista. En ese sentido, la **reflexión sobre la práctica**, cuya búsqueda será suscitada a través del taller y los Instrumentos de reflexión, puede servirnos como categoría de indagación para comprender los procesos de construcción de conocimiento profesional. Nos interesaremos así, por las **construcciones de significados** que los agentes realizan sobre sus prácticas, como parte inalienable de su profesionalización. Es viable sostener que dichos significados 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 en prácticas culturales* (Rogoff, 1997). Es necesario desplazar la mirada desde los sujetos hacia los *sistemas de interacción y actividad humana,* donde se construye su cognición *y* se configura la trama del *aprendizaje situado en contexto* de profesionales que trabajan en escenarios educativos (Erausquin, Basualdo, 2005); posibilitando vincular la experiencia inmediata de la cognición con la trama del sistema social, histórico y cultural en la que se inscribe. Se incluye así, el concepto de ***comunidades de práctica*** (Lave y Wenger, 2001) centrado en lo que las personas hacen conjuntamente y en los recursos de la cultura que generan a partir de experiencias en común donde se construyen significaciones compartidas. La ***inter-agencialidad*** (Engeström, 1987, 2001),entendida como la posibilidad de construcción conjunta de problemas e intervenciones entre los agentes*,* fue una herramienta útil en las investigaciones marco para delimitar las figuras de intervención profesional*,* focalizando en la posibilidad de los agentes de incluir nuevas miradas acerca del problema y "trabajar en los nudos" *(knotworking),* a partir de la colaboración entre pares, comprometidos a resolver problemas y diseñar soluciones cuando son requeridos por un objeto común. Al respecto, se propone sostener la categoria de **Inter-agencialidad**, para indagar el modo en que los agentes educativos se implican en las tramas relacionales para el abordaje de las situaciones-problema de violencia. Otra categoría de indagación se abre al introducir las acciones del recuerdo y el olvido en las instituciones: Nos centraremos en los modos en que los agentes psicoeducativos ***historizan*** el problema, en el nivel de complejidad de la dimensión histórica y en los antecedentes que les resultan significativos. Siguienlo la propuesta de Engestrom (1992), se postuló que a través de las *acciones de recuerdo primarias*, los agentes suelen obtener información individual sobre el alumno o sobre su familia a través de entrevistas a padres, reuniones con docentes o directivos de la escuela, o profesionales extraescolares, por ejemplo. Sin embrago, cuando se observa una mayor apertura hacia las *acciones secundarias del recuerdo*, que se proponen preservar y recuperar las huellas del pasado de la propia actividad, la acción se modifica radicalmente y, según nuestras indagaciones, se instituye la posibilidad de realizar intervenciones que dejan huellas en el sistema escolar, ya que apuntan a la transformación estratégica de la actividad, creando nuevas herramientas para mediar con el problema y ampliando el horizonte de significados. En función de lo expuesto, la **inter-agencialidad y la Historización** se convierten en condición de posibilidad para la ***expansión*** **del aprendizaje** (Engeström 2001), que supone una nueva cualidad en el proceso de construcción de conocimiento. Esa expansión rompe con el *encapsulamiento* del aprendizaje e implica una transformación cualitativa del sistema de actividad. El aprendizaje expansivo impulsa procesos colaborativos auto-organizados. El resultado posible de ese tipo de aprendizaje es una nueva conceptualización-significación, *un nuevo modelo para su actividad* (Engestrom 1991). Tales categorías permiten afrontar el problema de la construcción de conocimiento de los Agentes Educativos, abordando al menos cuatro preguntas centrales, que son las que Engestrom (2001) plantea para el análisis de los procesos de aprendizaje: *1) ¿Quiénes son los sujetos del aprendizaje, cómo se definen y ubican? 2) ¿Por qué aprenden, qué los hace realizar el esfuerzo? 3) ¿Qué es lo que aprenden, cuáles son los contenidos y resultados del aprendizaje? 4) ¿Cómo aprenden, cuáles son las acciones clave o procesos de aprendizaje?*

ANALIZANDO LAS INTERVENCIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS:

A continuación, se exponen dos experiencias que forman parte de una muestra de 130, con el objetivo de analizarlas en profundidad, aunque así se enuncie de forma sintética. Las mismas fueron escogidas en función de una serie de problemas recurrentes, con características compartidas con otras de las experiencias trabajadas. El objetivo fue analizar la pertinencia del uso de las categorías señaladas, dirigidas a indagar las problematizaciones e intervenciones de los agentes en clave de vincularlas con posibles procesos de *aprendizaje expansivo* y su implicación en la construcción de conocimiento profesional ante las situaciones-problema de violencia en escuelas.

-La primera experiencia es aportada por una orientadora de aprendizajes en un Equipo de Orientación Escolar de CABA. Comenta que estando a cargo de un grupo 4º año (EP) debió intervenir ante una situación de pelea y hostilidad entre dos adolescentes. Como antecedentes del problema, comenta: "*se inició cuando uno de los jóvenes comenzó a correr a unas compañeras y se tropezó cayéndose al piso. La otra compañera que estaba involucrada en esta situación, le pisa una mano. El niño se levanta, la insulta y le tira del pelo"*. Luego señala que situaciones así son usuales en la escuela. Al indagarse por la intervención realizada, comenta que interviene invitando a ambos jóvenes a conversar luego de las clases, y "*reconstruimos la situación con ambos niños, dándole la palabra primero a uno y luego al otro, para qué juntos analicemos las causas (...) El objetivo de mi intervención fue el de hacerle entender a los niños su error y la forma de repararlo".* Al indagarse por las herramientas utilizadas, ésta responde: "*Reflexión, escucha atenta, acción reparadora del error, conversación de lo ocurrido"*. Acerca de los resultados, comentó*: "se ven a largo plazo. Ya que mi intención es que ellos puedan tener una mirada reflexiva y autocrítica".*

-La segunda experiencia es aportada por una integrante de E.D.I.A., quien comenta haber sido convocada para abordar las situaciones conflictivas entre docentes y alumnos. Menciona que "*la historia del problema, está ligada a las conflictivas que traen los jóvenes y cómo impactan en la escuela". Sobre* las acciones realizadas, menciona "*reuniones con los directivos*, *con el objetivo de conocer acerca de las problemáticas, enunciarlas y construir el recorte del problema", "reuniones plenarias con los docentes, para conocer las problemáticas construidas por toda la institución, sus hipótesis y sus soluciones intentadas*"; "*entrevista con la directora para analizar la plenaria anterior y posicionar algún foco problemático y formular un posible abordaje"*. Luego agrega: "*los problemas formulados fueron la falta de autoridad del Equipo de Conducción y la falta de presencia*". La propuesta de trabajo consistió en "*armar categorías con los problemas e hipótesis enunciados (…) con el propósito de hacerlas jugar también con distintos materiales teóricos que nos ayudaran a repensar los problemas"*. "*El objetivo era que la institución pudiera observar cuál era el lugar que se le había dado a los jóvenes en esa práctica* (…) *Pudimos observar la fortaleza de los docentes, preceptores y secretarios, para intervenir con los*

jóvenes (…) *"las dificultades de convivencia estaban fuertemente impregnadas por supuestos deterministas acerca de cómo inciden las condiciones familiares y socioeconómicas desventajosas de los jóvenes en sus trayectorias escolares. Ello obturaba posibilidades de cambios en sus prácticas (...)*. Se propuso entonces "*que los docentes pudieran revisar sus prácticas y supuestos para construir prácticas participativas …*".

-En el primer relato se destaca el hecho de que a pesar de integrar un equipo de trabajo (EOE), no se muestran acciones articuladas que indiquen pasos de una construcción compartida del problema. De hecho, la orientadora parece actuar en soledad. Resulta significativo el abordaje dirigido únicamente a los jóvenes, quienes son separados del grupo e integrados a una forma *encapsulada* de actividad. Si bien se busca la problematización de causas a través del dialogo, la reflexión sobre los hechos debe ser realizada por los únicamente por los alumnos. Acerca de la pregunta de *Quiénes aprenden, qué, cómo y para qué* (Engestrom 2001) se deduce que, el único enunciado sobre un sujeto del aprendizaje recae sobre los propios jóvenes, que aprenden reglas y conductas a través del dialogo con el adulto. Tales características de la intervención, se relacionan con otros elementos tales como la acción indagatoria de la historia y antecedentes del problema, que recaen sobre las conductas individuales de los jóvenes y no sobre las formas en que los problema semejantes se abordaron en el pasado, o en el modo en que la escuela suele posicionarse ante dichos problemas. En ese sentido, *por qué y para qué* de este aprendizaje, se limita a la adaptación del niño a la tarea propuesta por el adulto, reflejadas en *"hacerle entender a los niños su error"*. Como señalamiento, sostenemos que ello dificulta la posibilidad de repensar transformaciones que apunten, en un sentido estratégico, a logros a largo plazo que impacten en *el Sistema de Actividad* (Engestrom 2001) y permitan pensar nuevos formatos de interacción y aprendizaje. Una cuestión a profundizar reside en los efectos de tales problemas señalados en la construcción del conocimiento profesional. Se destaca que la agente señala que las herramientas utilizadas fueron "*Reflexión, escucha atenta, acción reparadora del error, conversación de lo ocurrido",* inferencia que se produce sin referencia a algún marco conceptual o indagación empírica profundizada, dando cuenta de la dificultad de disponer en este sistema de herramientas específicamente psicoeducativas. La dificultad en la enunciación de propósitos y tareas no permite construir una estructura de apoyo para la elaboración de una intervención que apunte a diferentes dimensiones del problema. En función de las categorías vistas, tal dificultad debe ser referida a los dispositivos de trabajo y no meramente a capacidades de los agentes profesionales. El objetivo, es que las futuras indagaciones en el marco del presente plan de tesis puedan avanzar en dicha dirección.

-En el **segundo relato**, se destaca un proceso de construcción conjunta del problema a partir de reuniones sucesivas de trabajo entre diferentes agentes y colectivos, con objetivos específicos vinculados a cada actividad. En ello, se advierten efectos de un *aprendizaje social*, creado en dispositivos específicos, consistente en la visualización de aspectos positivos y potencialidades, como así también de las dificultades del colectivo docente implicado en el problema. Se advierte un abordaje institucional de trabajo conjunto, lo que nos permite ubicar motivos del aprendizaje *entre los agentes*, en relación a la tematización de necesidades y avances en la construcción de nuevas conceptualizaciones y tareas. Dichas formulaciones, al tener elementos de generalización y apertura, pueden ser fortalezas potenciales para el planteamiento de intervenciones con sentido estratégico; que en este caso se acompaña de una forma de historización que recae sobre el sistema y permite la construcción de hipótesis acerca de causas y factores, realizando movimientos para su deconstrucción. En el modelo de trabajo, prima la consulta e intercambio entre agentes, con co-construcción conjunta de problemas e intervenciones; aunque resta indagar la apropiación realizada por los docentes de tales problematizaciones. Se advierte que hay interacción entre diferentes dispositivos de trabajo, inter-sistemas, con retroalimentaciones entre los diversos dispositivos. Se observa así una diversidad de herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, que se vinculan a aspectos no desentendidos de los objetivos educativos. En ese sentido, *por qué y para qué* de este aprendizaje, se advierte un *proceso de aprendizaje* que incluye a diversos agentes en diferentes momentos del proceso de intervención, con una dimensión estratégica en la construcción de nuevas hipótesis de carácter transmisible. Tal situación puede ser pensada como un *giro contextualista* (Baquero, 2002), en la visualización y recorte de unidades de análisis para el enfoque de problemas. Una toma de conciencia que redunda en implicación y responsabilidad compartida; aunque aún se sostiene como desafío o potencialidad, la co-construcción de objetos de actividad inter-psicológicos (Engeström, 2001).

REFLEXIONES FINALES:

Se considera que *la "violencia en la escuela no es una cosa dada"* (Kaplan 2006). Al igual que muchos fenómenos sociales, no son fácilmente visibilizados, ni siempre evidentes ni para los agentes en su cotidianidad. El recorte de una situación-problema invita a un movimiento constructivo. En ese sentido, el trabajo enfoca qué tipos de problemas nombran como "violencia", dónde están localizados o situados, cómo son construidos, cuáles perspectivas participan en esa construcción y qué apropiación desarrollan de las diferentes perspectivas y demandas en torno a los problemas. Por otro lado, el análisis focaliza cómo y con quiénes los agentes-relatores decidieron y actuaron en la intervención y sobre qué-quién-quiénes actuaron. Se analiza si han trabajado con herramientas específicamente educativas, si pueden fundamentar su uso y si analizan diferentes condiciones de producción de los resultados obtenidos. Se espera así que los *análisis de las narrativas* se constituyan en instrumentos de mediación para la *reflexión reelaborativa de los propios actores sobre la acción profesional*. Dicha posibilidad es articulable con la metodología de *doble estimulación* creada por Vigotsky (1978, citado en Engestrom, 2007) para la indagación de una nueva psicología basada en la mediación cultural de las funciones mentales superiores, centrando el estudio de los medios e instrumentos que el sujeto utiliza para organizar su comportamiento. Engestrom (2007) se propuso examinar el método de doble estimulación de Vygotsky, como una base para las intervenciones formativas en el lugar de trabajo, *donde la doble estimulación está, sobre todo, dirigida a producir nuevas, expansivas formas de agencia en los sujetos*. Pues las personas, "importan" un conjunto de *medios-estímulos* (instrumentos psicológicos) dentro de un contexto experimental, que se transforma en un contexto de investigación en el que el experimentador puede manipular la estructura de la investigación para desencadenar (pero no "producir") la *construcción* del sujeto de nuevos fenómenos psicológicos. Se propone entonces que los agentes educativos dispongan de las condiciones para re-crear significados acerca de sus prácticas, analizando sus propios "modelos de actividad" en redes sociales de aprendizaje o "zonas de construcción social de significados", a través de construcciones de sentido genuinas por parte de los actores, a través de la creación de nuevos dispositivos, generando la posibilidad de crear herramientas de *re-conceptualización y andamiaje* de la experiencia de los agentes psicoeducativos, a través de la *reflexión desde, en y para* la acción profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Bardin, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid. Ediciones Akal.

Dome, C. (2014): Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos que Abordan Situaciones de Violencia en Contextos de Práctica. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación. Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología MERCOSUR. Fac de Psicología - UBA.Buenos Aires.

Engeström, Y (1987). Learning by expanding.12 December, 2007

Engeström Y. (1992). El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones. En Engeström Y., Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992). Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad. Buenos Aires. Paidós.

Engeström Y. (2001). "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1, 2001.

Engeström Y. (2007). Putting Vygotsky to Work: The Change Laboratory as an Application of Double Stimulation. En Daniels H., Cole M. / Wertsch J. (eds) The Cambridge Companion to Vygotsky Cambridge: Cambridge University Press ISBN978-0-521-83104-2 Paperback

Erausquin, C. (2010). Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Beyond focus on individual towards socio-cultural perspective. Oral Paper en 27th International Congress of Applied Psychology (ICAP2010), organizado por International Association of Applied Psychology (IAAP) Julio de 2010.Melbourne. Australia.

Erausquin C., Basualdo M.E., Btesh 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., 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 Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad", Mar del Plata, diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdeP. 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 práctica". 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.

Erausquin, C.; Basualdo, M. E.; Dome, C. y López, A. L. (2013). Re-mediatizar la memoria social para aprender de la experiencia y construir futuro: perspectivas de agentes psicoeducativos sobre violencias en escuelas. Anu. investig.[online]. 2013, vol.20, n.1 [citado 2015-05-24], pp. 131-151

Furlán, A (2010). Introducción. En: Blaya, C.; Pasillas Valdéz, M.A; Spitzer, T.C; Gomez Nashiki, A (comps) Violencia en los contextos educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Noveduc.

Kaplan, C. (dir.); Castorina, J.; Kantarovich, G.; Orce, V. Brener, G. García, S.; Mutchinick, A. y Fainsod, P. (2006). Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Kaplan, C. (ed.). (2009). Violencia escolar bajo sospecha. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Meirieu, Ph. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza, en Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas, publicación del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.

Lave, J. y Wegner E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge Universy Press.

López, A. (2013). ¿BULLYING O VIOLENCIAS EN ESCUELAS? ACERCA DE LO ESTRATÉGICO EN LAS UNIDADES DE ANÁLISIS E INTERVENCIONES. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

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.; Del Rey, R; Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales,en Revista Interunivesitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antiguaRevista de Escuelas Normales, 41, pp. 95-113.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros (edit): "La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas". Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implí- citas en el conocimiento escolar. En M.J. Rodrigo (ed.) Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.

Schön, D. (1998). El profesional relexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós.

A SUBJETIVIDADE A PARTIR DE VYGOTSKY: UMA APROXIMAÇÃO COM A LINGUAGEM

Dos Santos Pessoa, Patricia
Centro Universitario FIEO. Brasil

RESUMEN
Este artigo tem como foco abordar os principais conceitos sobre subjetividade e linguagem de acordo com a teoria de Vygotsky. E abordar como se dá a motivação da escrita para os adolescentes do Ensino Fundamental II. Relata um Projeto de Redações Narrativas em uma Escola Estadual situada dentro da cidade de Osasco - SP, com alunos entre 13 a 15 anos de idade cursando o oitavo ano. As aulas aconteceram semanalmente durante um semestre no ano de 2011. Para o entendimento da proposta as primeiras aulas foram teóricas, abordando sobre a importância dos textos narrativos e como deveriam ser elaborados. Para isso houve explicações e leituras de diversos textos de livros. E, partindo disso foram redigidos diversos textos ora direcionados ora livres para que pudesse ser feita a análise da escrita e como se dá essa motivação em seus textos. Os resultados indicam que embora os alunos tenham resistência quanto à leitura e escrita, eles sentem-se motivados a escrever quando a mediação da linguagem do professor integra algo dentro de seu contexto social. O trabalho realizado foi positivo, pois conseguiu proporcionar estímulos para a leitura e escrita e os melhores textos foram premiados com certificados assinalados pela Diretoria da escola.

Palabras clave
Vygotsky, Adolescente, Linguagem, Escrita

ABSTRACT
THE SUBJECTVITY THE VYGOTSKY FROM: AN APPROACH TO LANGUAGE
This article focuses on addressing the main concepts of subjectivity and language according to Vygotsky's theory. And how is the address of writing motivation for teens Elementary School II. Reports a newsrooms Narratives Project in a state school located within the city of Osasco - SP, with students between 13-15 years of age attending the eighth grade. Classes took place weekly during one semester in 2011. For the understanding of the proposal that the first classes were theoretical, addressing the importance of narrative texts and how they should be developed. For this there were explanations and readings of several textbooks. And, starting this were written several texts now targeted now free so it could be made to handwriting analysis and how is this motivation in their texts. The results indicate that although students have resistance as reading and writing, they are motivated to write when mediation teacher language integrates something within their social context. The work was positive, as could provide stimuli for reading and writing and the best texts were awarded certificates marked by the school board.

Key words
Vygotsky, Teenager, Language, Writing

O presente artigo irá abordar os principais conceitos sobre subjetividade e linguagem de acordo com a teoria de Vygotsky (2001,2003). Vygotsky (1993) entende o sujeito como um ser que compreende seu espaço relacional e a sua capacidade de planejamento, pensamento, raciocínio lógico, entre outras funções próprias para sua vida em sociedade. Para Vygotsky (2003) cada sujeito age de acordo com o que aprendeu em suas primeiras interações sociais, que começa no âmbito familiar em sua infância. Para este autor a subjetividade se dá a partir das interações sociais e está intimamente relacionada às condições concretas de vida. A subjetividade se constitui mediante a sua forma individual de se perceber diante do outro.

Foi realizado um Projeto de Redações Narrativas para os adolescentes do Ensino Fundamental II, nas turmas do oitavo ano, durante um semestre no ano de 2011 para responder a seguinte pergunta: *"Como se dá a motivação do adolescente quanto à leitura e escrita"?* Para responder a esta questão, acredita-se que Vygotsky (1993, 2001,2003) auxiliará na compreensão de como se dá essa diferença em termos de subjetividade.

Apresentado a teoria de Vygotsky

Para a compreensão da teoria de Vygotsky, faz-se necessário uma busca em suas obras e compreender como de acordo com ele, se dá a interação social e como o sujeito é visto em suas relações. Pois para ele, a concepção de linguagem do sujeito não está ligada somente aos fatores biológicos. Mediante ao conhecimento de suas obras é que será possível entender como se dá a subjetividade e a sua aproximação com a linguagem. Vygotsky afirma que "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (2001, p.63).

Sua teoria tem como base a busca de um modelo que explica o funcionamento psicológico e como se constitui o sujeito em seu processo histórico- cultural. Em sua obra, ele destaca que o sujeito aprende e apreende de acordo com o meio em que está inserido. Na obra Pensamento e Linguagem (2003) há o destaque de que é por meio das palavras que o ser humano pensa. Ele ressaltava a importância da linguagem como mediadora constituinte da consciência.

O sujeito como ser social

O sujeito se constrói e se modifica através de sua relação com o outro. Ele se desenvolve biologicamente e psicologicamente por meio de suas relações sociais, no meio em que vive e isso em um processo contínuo. Chauí (2013) relata que "a vida social é uma forma determinada de relação de coexistência entre seres humanos em conformidade..." O sujeito está inserido em uma sociedade e com ela ele aprende e apreende, modifica e interage em seu contexto histórico, social e psicológico e modifica a si mesmo e ao meio com base nas suas relações com o outro. Berger e Luckmann, (2004) afirmam que:

(...) o caráter do eu como produto social não se limita à configuração particular que o individuo identifica como sendo ele mesmo

(por exemplo, como "um homem" de maneira particular em que esta identidade é definida e formada na cultura em questão), mas com o equipamento psicológico que serve de complemento a essa particular configuração. (p. 73-74*)*.

Azevedo (2007) diz que: "Os homens em conjunto produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações socioculturais e psicológicas". E a mesma autora ainda diz que não há possibilidade de desenvolvimento do homem se ele estiver isolado e se ele estiver isolado não há como produzir um ambiente humano. Então, para que a construção e a formação do homem como um ser social seja coerente, parte do principio fundamental da obra de Vygotsky ao afirmar que o homem é um ser social. Sobre essa afirmação, a autora relata que: "... A construção deste mundo se faz por meio da interação com o outro pela linguagem, a qual é considerada como característica fundamental do homem, visto como ser social". (Azevedo, 2007, p. 19).
Azevedo (2007) diz que a realidade do sujeito é construída e mediada pelo outro através da linguagem. Compreende que o pensamento é constituído por ela. Para a autora, o conhecimento nasce a partir da construção que há entre as pessoas através da interação social.

Pensamento e Linguagem
A linguagem importa na medida em que media as interações sociais. Ela é uma forma individual que cada um tem quanto à maneira de sentir, amar, realizar e fazer. Ela não é inata e vai sendo construída ao longo da vida. Azevedo (2012) ao falar sobre Vygotsky, diz que "É importante ressaltar, que para Vygotsky, só existe o reconhecimento do eu no reconhecimento do outro". "O "outro" determina o "eu", ambos mediados socialmente" (Azevedo, 2012, p. 42).
Na teoria de Vygotsky, pensamento e linguagem embora tenham sido investigados anteriormente separados; há uma ligação entre elas. De acordo com ele, elas se estabelecem a principio de formas diferentes, mas ao longo do caminho elas se agregam. Pois o pensamento são imagens que o sujeito tem internalizado, portanto existe uma conexão entre ambas. Para Vygotsky, num primeiro momento do desenvolvimento, a fala é apenas a linguagem motora e tem a função específica de comunicação. Sendo assim, a criança associa a sua ação sensório-motora no mundo e gradativamente enquanto age, ela internaliza essa fala e a transforma numa fala interna que aos poucos ela passa a se organizar previamente com sua ação e o seu pensamento. No livro "Obras Escogidas", 2001 sobre esta afirmação Vygotsky afirma:
[...] o pensamento não se reflete na palavra, realiza-se se nela. Porém, às vezes o pensamento tampouco se realiza na palavra [...]. O pensamento não somente está mediado externamente pelos signos, internamente está mediado pelos significados. O fato é que a comunicação direta entre as consciências é impossível tanto física como psicologicamente. (2001 p. 342)
Azevedo (2007) referente à linguagem, diz: "... É por meio da linguagem que a criança começa a tomar conhecimento de um vasto mundo situado "lá fora", em um mundo que lhe é transmitido pelos adultos que a criam, mas vai muito além deles". É importante ressaltar a importância da linguagem para o ser humano no que diz respeito a sua vivência enquanto ser social. A mesma autora afirma que "linguagem é para nós o que a água é para o peixe; nossa vida social existe por causa da linguagem que desenvolvemos". (Azevedo, 2007, p. 19). Em outro texto a autora (Azevedo, 2012) relata que "Linguagem e pensamento coexistem numa cumplicidade indissolúvel, na qual a primeira dá forma objetiva à existência do segundo". (Azevedo, 2012, p. 46).
A linguagem é algo fundamental para o sujeito enquanto ser que tem a necessidade de se relacionar com o meio em que vive.
Azevedo (2007) afirma que "a linguagem tem a qualidade de tornar presentes pessoas e/ou situações ausentes, transcendendo completamente o imediato". (Azevedo, 2007, p. 26). Ela facilita a comunicação entre as pessoas. E a mesma autora diz que a linguagem é uma transposição do real para o simbólico. É através da linguagem que o sujeito adquire riquezas que lhe serão importantes durante todo seu processo de aprendizagem, passa a ter conhecimento acerca de si mesmo e do mundo.

A aprendizagem do sujeito
A aprendizagem na teoria de Vygotsky (2003) se passa através da experiência social que por sua vez torna-se uma mediação entre a linguagem e a ação. Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que o sujeito subjetivo na teoria de Vygotsky não é um ser passivo. O sujeito age ativamente nesse processo de interação com o meio e com as suas relações. A forma com que o sujeito age em suas relações faz com que a sua interação modifique e transforme a si mesmo e ao outro, sendo assim ele consegue aprender e apreender por meio de suas relações. Para a teoria de Vygotsky não há a possibilidade da existência do "eu" sem a existência do outro. Então, a consciência de si mesmo se dá partindo do pressuposto de que o sujeito é um ser social que interage com o seu meio. O sujeito é um ser social e é com o outro que ele aprende. A aprendizagem do ser humano é um processo que ele vai construindo durante sua caminhada e isso não acontece de forma isolada. Vygotsky (2003) "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (Vygotsky, 2003, p. 63).
Para Vygotsky (2003), a aprendizagem não começa na escola, mas da necessidade que o ser humano possui de se relacionar com o outro e a criança já vai à escola com conhecimentos prévios relacionados ao meio em que ela vive. Sendo que no inicio desta infância ela apenas imita o outro, partindo disso, após a sua subjetividade ser apreendida ela passa a ter noção da importância das relações e consegue interagir com o outro. Vygotsky aponta a linguagem com uma influência poderosa conforme afirma Azevedo (2012): "O homem, que vive em sociedade, está sempre sujeito às influências de outras pessoas e segundo Vygotsky, a linguagem é um dos mais poderosos meios de influência sobre a conduta do outro". (Azevedo, 2012, p. 44).
A partir da Subjetividade de Vygotsky, será apresentado o Projeto realizado em uma Escola Estadual situada na cidade de Osasco.

Apresentando o Projeto
Durante o período de Fevereiro a Junho de 2011 foi realizado o projeto de Redações Narrativas para Adolescentes do Ensino Fundamental II em uma Escola Estadual situada na cidade de Osasco - SP com alunos entre 13 a 15 anos de idade, cursando o oitavo ano. As aulas aconteceram semanalmente em três salas diferentes. Para o entendimento da proposta as primeiras aulas foram teóricas, abordando sobre a importância dos textos narrativos e como deveriam ser elaborados.
No inicio da apresentação do Projeto foi possível identificar a dificuldade dos adolescentes para compreender como se dá o processo de aprendizagem quanto à leitura e a escrita. Percebeu-se que muitos não sabiam como diferenciar os mais diversos tipos de textos existentes, por isso houve explicações e leituras para que fossem abordados a importância de um texto narrativo e como ele deve ser elaborado. Também foi explicada a importância de uma leitura legível e coerente; sobretudo que é através do hábito da

leitura é que se consegue elaborar uma escrita legível.

Foram distribuídos textos narrativos para que eles pudessem fazer a leitura em duplas ou em grupos e elaborar um resumo para que fosse apresentado para a turma. Alguns alunos apresentaram dificuldades para a compreensão desses textos, visto que, não tinham o hábito de leituras literárias. Outros ainda, não conseguiram se expressar verbalmente sobre sua compreensão e ainda aqueles que não se sentiram motivados para a realização das tarefas.

Para que os alunos pudessem sentir-se motivados quanto à realização da tarefa, foi dito que os melhores textos receberiam um certificado. Mas, para isso precisaria de mais empenho por parte deles e interação entre os colegas. E, partindo disso foram redigidos diversos textos ora direcionados ora livres para que pudesse ser feita a análise da escrita e como se dá essa motivação em seus textos.

O primeiro passo para a motivação destes adolescentes foi a interação entre professor-aluno, aluno-aluno, num espaço de mediação e interação mútua. Pois partindo do pressuposto de que o sujeito aprende e apreende através de suas interações sociais, o trabalho em equipe mostrou-se eficaz mediante a proposta inicial.

Os temas selecionados foram: A Bela Adormecida do Século XXI, Minha infância, Minhas férias, O que eu quero ser quando crescer, O vendedor de Sonhos e os temas livres mais abordados foi sobre festas que estiveram presentes, situações vividas entre amigos e familiares, entre outras.

Foram redigidas 350 redações dentre as quais 100 delas foram premiadas com certificados assinados pela diretora da escola.

Os resultados indicam que embora os alunos tenham resistência quanto à leitura e escrita, eles sentem-se motivados a escrever quando a mediação da linguagem do professor integra algo dentro de seu contexto social, pois a partir do momento em que o adolescente se sente motivado, ele interage de forma eficaz e afetivamente com o conhecimento.

O trabalho realizado foi positivo, pois conseguiu proporcionar estímulos para a leitura e escrita e respondeu a questão inicial sobre como acontece a motivação do adolescente quanto a leitura e escrita.

BIBLIOGRAFÍA

Azevedo, Cleomar. (2007), A mediação da linguagem na construção da Subjetividade. In: Andrade, Márcia Siqueira de, & Neto João Clemente de Souza (Orgs.),Análise Institucional - Diferentes Perspectivas de Aprendizagem, (p. 13-36) , Editora Expressão e Arte, São Paulo

Azevedo, Cleomar. (2012), Linguagem e mediação: implicações na formação do sujeito. In: Andrade, Márcia Siqueira de & Barone, Leda Maria Codeço. (Orgs.). Aprendizagem Contextualizada. (p. 41 - 56), Casa do Psicólogo, São Paulo.

Bock, Ana Mercês Bahia; Furtado, Odair &Teixeira, Maria de Lourdes Trassi - Psicologias (2008) - Uma introdução ao Estudo de Psicologia - Editora Saraiva, São Paulo.

Chauí, Marilena & Filho, Juvenal Savian. (2013), O ser humano é um ser Social. Martins Fontes - São Paulo

Peter, L. Berger & Luckman, Thomas (2004) - A construção Social da Realidade 24ª Edição - Petrópolis - RJ

Vygotsky, L.S. (1993), Pensamento e Linguagem. Martins Fontes - São Paulo

Vygotsky, L.S. (2003) - A formação Social da Mente. 6ª Edição. - Martins Fontes - São Paulo

Vygotsky (2001). Obras escogidas. Machado Libros, v. 2. Madri

DE LA HOSPITALIDAD Y LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN. PENSANDO EL ROL DE LOS EQUIPOS TÉCNICOS DE PSICOLOGÍA EN LAS ESCUELAS

Echeverría, Julieta; Acuña, Virgina Elizabeth
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN
Uno de los desafíos centrales de los psicólogos que trabajan en escuelas, y de los equipos técnicos del área de psicología en general, es la de construir intervenciones en situación, allí donde la trama social presenta a los actores institucionales de la escuela escenarios y problemáticas que desbordan 'lo escolar'. En este marco, es imprescindible estar pensando en el posicionamiento y en los modos de intervención cotidianos. Por ello, el trabajo tiene el objetivo de analizar la cuestión de la hospitalidad y la experiencia en educación para pensar desde allí algunas tensiones y posibilidades del accionar de los profesionales del área de psicología en el devenir escolar. Este análisis parte del trabajo conjunto realizado entre profesionales de los equipos técnicos de escuelas de provincia de Buenos Aires e integrantes de un proyecto de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se espera que estas líneas aporten algunos elementos para continuar pensando y conversando acerca del posicionamiento y los modos de intervención de los profesionales en territorio, al tiempo que sea utilidad para interpelar las relaciones entre psicología y educación escolar, y entre estas dos y la filosofía.

Palabras clave
Hospitalidad, Experiencia, Educación, Psicología, Escuelas

ABSTRACT
HOSPITALITY AND EXPERIENCE IN EDUCATION. NOTES TO THINK SCHOOL PSYCHOLOGISTS' PRACTICES IN COMPLEX SOCIAL CONTEXTS
One of the main challenges for schools psychologists is to create interventions for everyday real situations in the context of a social realty that generates problematic situations beyond the traditional educative problems schools attend. Therefore, it is of upmost importance to think about ways to intervene that address these situations. In this scenario, the objective of this presentation is to analyze the concept of hospitality and experience, and to relate them to the school psychologists' practices. This presentation is the result of the teamwork between school psychologists and educational psychology researchers from National University of Mar del Plata.

Key words
Hospitality, Experience, Education, Psychologist, Schools

Introducción.
El presente escrito parte del trabajo conjunto realizado entre profesionales de los equipos técnicos de escuelas de provincia de Buenos Aires e integrantes de un proyecto de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Como planteábamos en otro lugar (Echeverría & Pacenza, 2014), comenzamos este trabajo en conjunto con inspectores de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de Provincia de Buenos Aires en torno a la reflexión y creación de espacios de discusión y diseño de intervenciones en relación a la existencia de un creciente número de estudiantes secundarios que realizan actividades laborales simultáneas a sus estudios. De allí fuimos ampliando nuestra mirada para pensar en diversas situaciones que se presentan en las escuelas que desbordan aquello que entendemos por 'lo escolar', y a evidenciar la necesidad de desnaturalizar los modos de intervención instituidos y de comenzar a construir intervenciones en situación. En este marco, se analiza la cuestión de la hospitalidad -tomada de la filosofía de Arendt y Levinas- y la experiencia -entendida en los términos que propone Walter Benjamin- en educación para pensar desde allí algunas tensiones, posibilidades y potencialidades del accionar de los profesionales del área de psicología en el devenir escolar.

Desarrollo.
De lo escolar y lo 'no escolar'
Por 'lo escolar' podemos entender aquello propio de la gramática escolar, esa cultura escolar instituida que se reproduce cotidianamente en las acciones de los actores institucionales. Por 'no escolar', seguimos a Duschatzky y colegas (Duschatzky & Sztulwark, 2011:54) cuando refieren al *desencadenamiento de situaciones que no alcanzamos a apresar desde el dispositivo instituido*. Es por ello que se nos presentan con apariencia de caos, caos ante nuestra perplejidad.
El caos toma la forma de un tejido deshilvanado que se resiste a la manipulación de un orden, aunque es, en cambio, permeable al ensayo de nuevas formas de conectar lo que se ha desencajado (op cit. p54).
Esos ensayos son a los que nos referimos cuando planteamos la necesidad de comenzar a construir intervenciones en situación.

De la construcción de intervenciones en situación: desafíos y posibilidades.
Como comentábamos previamente (Echeverría & Pacenza, 2014: 52), la complejidad de lo educativo *requiere de componer experiencias de intervención a partir de la lectura de las problemáticas;* problemáticas que interrumpen cotidianamente en el devenir de lo escolar.
En este sentido, uno de los desafíos centrales de los psicólogos que trabajan en escuelas y de los equipos técnicos de la Modalidad de psicología en general, es la de construir intervenciones en situación, allí en donde la trama social presenta a los actores insti-

tucionales de la escuela escenarios y problemáticas que desbordan 'lo escolar'.

En el transitar cotidiano de las escuelas se evidencian adolescentes que se autolesionan, situaciones de hostigamiento, violencia verbal y física entre los alumnos, demandas de padres, niños con variados diagnósticos clínicos, pedidos de integración e inclusión, apatía generalizada en jóvenes y adultos, niños con culturas y dialectos o idiomas distintos del castellano, casos de abuso sexual, abandono, niños en situación de calle, niños y adolescentes que trabajan, tomas de escuelas, y tantas otras situaciones se suman a las tradicionales temáticas de 'problemas de aprendizaje' y 'bajo rendimiento'. Cada una de estas cuestiones irrumpen en el devenir escolar y atraviesan los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de socialización y convivencia. Cada una de estas cuestiones interpelan nuestro posicionamiento y nuestros modos de intervención como docentes y profesionales de la Modalidad de Psicología.

En este marco, se hace imprescindible estar pensando en el posicionamiento docente y profesional, y en los modos de intervención cotidianos. Por ello, *(…) antes de la desesperación por resolver qué hacemos, la tarea es problematizar la manera en que percibimos. Nuestros códigos de percepción difícilmente perciban lateralidades, desvíos, signos periféricos a su grilla de perscripciones y transgresiones* (Duschatzky & Sztulwark, 2011:48)

Repensar los modos de intervención cotidianos para construir intervenciones en situación implica una serie de cuestiones y desafíos. Algunos de ellos refieren al armado de equipos intra e interinstitucionales, el diseño conjunto de intervenciones ajustadas a cada situación, el desafío de mirar e interactuar con las temáticas y problemáticas que constituyen cada una de esas situaciones.

En este sentido, como planteábamos con anterioridad, muchas de las temáticas y problemáticas que se presentan en las escuelas desbordan 'lo escolar', si bien son producto de la compleja realidad social de la cual la escuela es parte. Pensamos que esto requiere, en principio, problematizar la forma en que percibimos las realidades 'escolares' y 'no escolares' y cómo interactúan entre sí; desnaturalizar 'lo escolar' y poder mirar y conversar con lo 'no escolar' que hay en la escuela. Diseñar intervenciones en situación refiere a poder realizar una lectura singular y sostenida en la problematización de aquello que está ocurriendo o aconteciendo y, a su vez, pensar en función de esa lectura en una intervención diseñada a medida para esa situación y cómo se ha configurado, que se distancie de aplicar intervenciones estandarizadas o instituidas. En relación a esto, Rattero señala (Skliar & Larrosa, 2011) la importancia de una pedagogía de la situación, que apueste a hacer una lectura de lo que acontece.

Asimismo, se hace cada vez más necesario el armado de equipos de trabajo para construir en conjunto; esto es, la conformación de equipos al interior de la institución (docentes de grado o profesores, directivos, profesionales de los equipos de orientación escolar, preceptores), así como equipos de trabajo interinstitucionales (con organizaciones barriales, centros de salud, centros de protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes). Esto implica un proceso de compartir desde distintas perspectivas, y de crear y construir entre otros y con otros.

En esta línea, en estos procesos de composición, de diseño conjunto en estos equipos de trabajo de intervenciones ajustadas a cada situación, se requiere tanto de los saberes disciplinares de cada uno de los actores involucrados, así como de conocimientos propios del rol en el marco de la institución educativa. Esto es, las normativas y lineamientos de acción propios de las instituciones educativas y las modalidades del sistema educativo nacional (Echeverría & Asín, 2011). Asimismo, ese entramado que define roles y fundamenta teóricamente el accionar de los profesionales, necesita ser sostenido en un posicionamiento ético.

Pensando el posicionamiento ético:
de la hospitalidad y la experiencia en educación.

El posicionamiento ético refiere a asumir responsabilidad por el otro; responsabilidad en la que, siguiendo a Bárcena y Mélich (2014), está basada cualquier relación educativa.

Esta responsabilidad por el otro puede reconocerse en las figuras de la hospitalidad y la experiencia en educación. Hospitalidad entendida, desde la filosofía de Arendt y Levinas, como acogimiento de los recién llegados (Bárcena & Mélich, 2014), como recibir al otro en su alteridad constitutiva (Skliar, 2011), como alojarlo o albergarlo sin que el otro quede en deuda. Por su parte, la experiencia, desde un 'análisis benjaminiano' (Skliar & Larrosa, 2011), refiere aquello que *le pasa* a la persona en la acción o en la práctica y que *supone, en suma, que lo real se mantenga en su alteridad constitutiva* (op. cit., 2011:32).

En este sentido, la tarea de todos y cada uno de los actores educativos no sería, al decir de Bárcena y Mélich (2014) la de 'fabricación' del otro sino la de la práctica ética de acogimiento hospitalario de los niños, niñas y adolescentes que transitan las instituciones escolares diariamente.

El modo de intervenir que presentábamos anteriormente, abierto a la desnaturalización y problematización de lo instituido y a la lectura de lo que acontece, puede tener la potencialidad de sostenerse en un posicionamiento que habilita tanto a pensar y diseñar intervenciones signadas por la hospitalidad como a intentar generar condiciones para hacer experiencia.

Construir este modo de posicionarse y estos modos de intervención implica un fuerte desafío y tensiones constantes para los actores institucionales enmarcados en una cultura escolar que no tiende a favorecer estos modos. Sin embargo, existen casos de experiencias de intervención en territorio que demuestran que es tan posible como deseable.

Conclusiones.

O algunas palabras más para continuar conversando.

El presente escrito se sostiene en la motivación de invitar a pensar las prácticas cotidianas de los profesionales del área de psicología en territorio en función de los desafíos que presentan la realidad social y el escenario escolar, y considerando dos nociones importantes de la filosofía de la educación, como lo son la hospitalidad y la experiencia.

Se plantearon, de esta manera, algunos desafíos de la labor en las instituciones escolares y el valor de adoptar un posicionamiento crítico y ético en el diseño de intervenciones en situación. Las nociones de hospitalidad y de experiencia aluden a un modo que puede adoptar ese posicionamiento, que lo hacen eminentemente ético. Pensar la hospitalidad en esos equipos de trabajo -no solo interdisciplinarios sino también conformados por distintos actores institucionales e interinstitucionales- que conjuntamente intentan diseñar intervenciones en situación, permite pensarla como disposición a albergar con amabilidad a aquellos que llegan a las escuelas. Pensar en la experiencia, por su parte, nos habilita a problematizar lo instituido e intentar entablar algún tipo de diálogo con lo que acontece y nos sorprende... con 'lo no escolar' en la escuela. También nos invita a realizar esos 'ensayos' en el diseño de intervenciones que tengan vocación de hacer experiencia.

En este sentido, seguimos a Skliar y Larrosa (2011) cuando plan-

tean el 'abrirse a la posibilidad de la experiencia'. Experiencia que supone la presencia de otro; otro distinto de sí mismo y otro distinto de la representación que se tiene del otro como estudiante, maestro, padre, profesional del área de psicología. Experiencia que, entonces, no puede prescindir de la disposición de ir 'deshaciendo' nuestras categorías para poder albergar lo inesperado, lo imprevisto, aquello que irrumpe y nos sorprende (op. cit., 2011).

De esta manera, la invitación es a pensar nuestro posicionamiento y nuestros modos de intervención desde estos conceptos de experiencia -que implica el reconocimiento del otro- y de hospitalidad -en tanto disposición recibir a ese otro en su alteridad-. Podríamos pensar esto como la disposición a generar con nuestras intervenciones las mejores condiciones posibles para que los niños, niñas y adolescentes puedan tener procesos de aprendizaje y socialización lo más saludables y potenciadores que sean posibles. Pensamos que este modo de posicionarse e intervenir tiene la vocación de intentar hacerse responsable por el otro, por ello sostenemos que es eminentemente ético.

Se espera que estas líneas aporten algunos elementos para continuar pensando y conversando acerca del posicionamiento y los modos de intervención de los profesionales en territorio, al tiempo que sea utilidad para los estudiantes y profesionales en formación en psicología y educación.

Finalmente, retomamos y compartimos las palabras de Contreras (Skliar & Larrosa, 2011), que este breve escrito intenta encarnar.

"(…) no son textos que nos dicen lo que hay que escuchar, sino que son invitaciones para ponernos a escuchar, a sentir. No son textos escritos para decir lo que hay que pensar, sino que están hechos para que, al leerlos nos pongamos a pensar. No están aquí para decirnos quién es el otro, sino para suspender las certezas que nos resuelven la pregunta."

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, V. E. & Echeverría, J. (2011, diciembre). El rol del psicólogo en la escuela: nuevos desafíos frente a un nuevo paradigma educativo. Ponencia presentada en el V Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.

Bárcena, F. & Mélich, J. C. (2014). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Duschatzky, S. & Sztulwark, D. (2011). Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá. Buenos Aires: Paidós.

Echeverría, J. & Asín, M.F. (2011, mayo). Consideraciones acerca del rol del Psicólogo en el sistema educativo provincial. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Psicología de la Universidad Atlántida Argentina y Contexto Psicológico, Mar del Plata, Argentina.

Echeverría, J. & Pacenza, M. I. (2014). Construyendo espacios para pensar la educación y el trabajo en el marco de la escuela secundaria. Una propuesta de articulación entre investigación, docencia y extensión. En Actas de las Segundas Jornadas de Intercambio entre Investigación-Extensión de la Facultad de Psicología 'Trazando Puentes'. Mar del Plata: UNMdP.

Skliar, C. & Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.

Skliar, C. (2011). Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila.

EDUCACIÓN Y TRABAJO EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS: CARACTERÍSTICAS, MOTIVACIÓN E IMPLICACIONES

Echeverría, Julieta; Pacenza, María Inés
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN
El presente trabajo tiene por objetivo describir la propensión laboral y las características de las actividades laborales de estudiantes secundarios, así como analizar los motivos que tienen para trabajar o no en el curso de sus estudios secundarios y las ventajas e inconvenientes que perciben que esto les genera para su formación. Se realizó un muestreo intencional de 200 estudiantes de sexto año de escuelas secundarias provinciales de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata, en el cual se administró una encuesta para relevar información socio-demográfica, laboral y escolar. Se discute acerca de la importancia de la temática para la trayectoria educativa y laboral de los estudiantes secundarios. Se espera que este trabajo aporte elementos para la caracterización de los perfiles de estudiantes secundarios de utilidad para las escuelas para mejorar la formación en función de poder trabajar con lo que hay y reducir la vulnerabilidad educativa. Asimismo, se espera aportar datos e interrogantes al campo de estudios del trabajo y de la orientación vocacional.

Palabras clave
Educación, Trabajo, Motivación, Estudiantes secundarios

ABSTRACT
HIGH SCHOOL STUDENTS' WORK AND STUDY: CHARACTERISTICS, MOTIVATION AND IMPLICATIONS
The objective of this presentation is to analyze high school students' motivations to work and study simultaneously. The characteristics of their jobs, the motives that lead them to work and study at the same time, and the perception they have about the implications it has for their academic training are analysed. For that purpose, a survey was applied to a sample of 200 high school students of five different high schools in the city of Mar del Plata -Argentina-, asking socio-demographic and work practices information. This information may contribute to the understanding and characterization of high school students, and become a component in the design of school policies and teaching strategies that improve their academic trajectories.

Key words
Study, Work, Motivation, High school students

Introducción
El presente trabajo se enmarca en un proyecto de beca de investigación financiado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, que tiene el propósito de estudiar las prácticas laborales y de estudio de estudiantes de sexto año de escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata.
Diversas investigaciones han aportado evidencias empíricas de una tendencia en aumento de estudiantes secundarios que realizan prácticas laborales previas al egreso (Corica, 2010; Miranda, 2007; Patton & Smith, 2009). Estudios en otros países han analizado las consecuencias que tiene el trabajo de tiempo parcial en las prácticas de estudio, en el desempeño y permanencia de los estudiantes en la escuela secundaria (McCoy & Smyth, 2007; Staff, Schulenberg, & Bachman, 2010). Si bien estas cuestiones han sido ampliamente estudiadas en la población universitaria local (Pacenza, 2011; Riquelme, 2008), son escasas las investigaciones a nivel nacional que han indagado la situación ocupacional de los estudiantes de la escuela secundaria. Asimismo, las investigaciones realizadas en población de escuelas secundarias ha referido mayormente a la transición entre la escuela y el mundo del trabajo o el de la educación superior (Miranda, 2007; Tiramonti, 2004; Filmus & Moragues, 2003). Cabe preguntarse, entonces, acerca de los niveles de ocupación de los estudiantes secundarios mientras aún están cursando sus estudios en la escuela, así como su propensión laboral en tanto tendencia activa a incorporarse al mundo laboral. Asimismo, es interesante conocer las características de los trabajos a los que acceden, cuáles son los motivos que los conducen a trabajar y qué beneficios o inconvenientes creen que genera trabajar mientras estudian. De esta manera, el objetivo del presente trabajo es analizar la propensión laboral -tendencia a trabajar- y nivel de ocupación de estudiantes secundarios, las características de sus actividades laborales, su motivación e implicaciones.
El estudio se basa en una noción de trabajo en sentido ampliado. Esto es, no se lo entiende en un sentido restringido referido únicamente al empleo en tanto trabajo remunerado -relación salarial típica- sino desde una perspectiva más amplia que hace alusión a toda actividad humana que produce bienes o servicios (de la Garza Toledo, 2011). Esta definición de trabajo permite contemplar a los estudiantes que realizan actividades que se las considera laborales aunque no sean empleo registrado o trabajo remunerado. Como plantea Jacinto (2013), trabajo no refiere exclusivamente a empleo. Con este enfoque, y siguiendo a Seoane y Longobucco (2013), se contemplan aquí, y se las integra a la categoría de trabajo juvenil, actividades que pocas veces son representadas como trabajo y por ende son escasamente relevadas por las investigaciones.
Esta ampliación de la noción de trabajo y de la categoría de trabajo juvenil es relevante en tanto que las transformaciones desde fines de la década de los noventa han generado una tendencia de acceso a trabajos precarios, flexibles y mal remunerados por parte de los

jóvenes (Seoane & Longobucco, 2013), y se requieren, entonces, investigaciones que contemplen esta situación.

Con respecto a la motivación, el presente trabajo se centra en un aspecto del proceso motivacional que son los motivos, en tanto tendencia o razón que contribuye a que la persona se mueva en una determinada dirección con interés (Huertas, 2006). Por lo tanto, se han indagado los motivos de los estudiantes para trabajar y estudiar simultáneamente. En lo que refiere a las implicancias, se ha examinado sus percepciones acerca de las ventajas y desventajas que les ocasiona dicha simultaneidad de actividades.

Esta información podría ser de utilidad en la caracterización de los perfiles de estudiantes secundarios, tanto para las instituciones escolares como para los estudios académicos en psicología educacional y sociología de la juventud. Para las escuelas, puede ofrecer información respecto de los estudiantes reales y sus múltiples atravesamientos, que no son ajenos a su configuración como sujetos pedagógicos. Con respecto al campo académico puede aportar información que nutra las investigaciones en orientación vocacional, así como brinda evidencias empíricas que sostienen los recientes planteos de la sociología de la juventud.

Metodología

Participantes: El *universo* comprende a los estudiantes secundarios de sexto año de escuelas secundarias provinciales de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata. Se realizó un muestreo de tipo intencional, tomando como criterio de selección de las instituciones educativas, su orientación/modalidad -bachiller, técnica, artística- y el régimen horario -jornada doble o simple-. Se seleccionaron cinco instituciones para el análisis: una de doble jornada con orientación artística, una de doble jornada con orientación técnica, una de jornada simple de turno mañana, una de jornada simple de turno tarde y una de jornada simple de turno vespertino (17hs-21hs). El tamaño de la muestra es de 200 estudiantes (n=40 de cada escuela seleccionada). El tamaño de la muestra responde a las posibilidades de acceso a los estudiantes y representa, aproximadamente, un 60% de la población de las escuelas que tienen dos cursos de sexto año (y un 40% de la población en el caso de las escuelas con tres cursos de sexto año). En todos los casos la participación fue voluntaria, habiéndose firmado un consentimiento informado, garantizándose el carácter confidencial de la información brindada.

La muestra está compuesta por un 49,5% de mujeres y un 50,5% de hombres. Con respecto a la distribución etaria, el 84,5% entre 17 y 18 años, un 11,5% tiene 19 años y un 4% declaró tener entre 20 y 21 años. Un amplio porcentaje de la muestra declara vivir y ser sostenido económicamente por sus familiares mientras que un 3% manifestó vivir solo o en pareja.

Instrumento: Se utilizó una encuesta auto-administrada para relevar datos socio-demográficos, laborales y escolares. La misma se elaboró en base a la encuesta utilizada en un estudio anterior (Riquelme, 2008), en el cual se indagó: si trabajan o no, tipo de trabajo, carga horaria, motivos para trabajar o no, ventajas y desventajas percibidas de trabajar y estudiar.

Esta encuesta tuvo en cuenta las dificultades para relevar información acerca del trabajo informal y no remunerado que tienen las investigaciones tradicionales en la temática (Seoane & Longobucco, 2013). De esta manera, se incorporaron y se tuvieron en consideración actividades que la Organización Internacional del Trabajo considera como trabajo -siendo esta visión coherente con la definición ampliada de trabajo planteada previamente- y que ha reportado como frecuentes en la población juvenil. Por ejemplo: el colaborar con el trabajo que hacen los padres (ayudar a atender un negocio, recolección de papeles y cartones, etc.), cuidar niños, trabajos de limpieza, pasantías; cobrar por concurrir a actos políticos, malabaristas, limpieza de autos, actividad doméstica (de más de 15 horas semanales): por ejemplo tareas de limpieza, cuidar hermanos, preparación de comidas, etc. (Aparicio et al, 2007).

Resultados.

Con respecto a la *propensión laboral* de los estudiantes secundarios encuestados, los resultados indican que un 25,5% de los estudiantes trabajan al mismo tiempo que cursan sus estudios secundarios. Es de destacar que un 61% declara haber trabajado alguna vez y el 31,5% del total de la muestra señaló que estaba buscando trabajo activamente al momento de la toma de la encuesta.

En lo que refiere a las *características de las actividades laborales* que realizan, el 94,2% tiene trabajos remunerados, siendo mínimo el número de estudiantes de realizan algún tipo de trabajo sin una retribución económica. Sin embargo, si bien esos trabajos son rentados, un 76,9% manifestó tener trabajos no registrados, es decir, informales.

Con respecto al *tipo de trabajo* que desempeñan, un 55,8% tiene un trabajo permanente, un 11,5% trabaja en temporada de vacaciones mientras que un 32,7% realiza trabajos esporádicos. La mayoría de esos trabajos (60,9%) tienen una carga menor a las 15 horas semanales, siendo menor la cantidad de estudiantes que realizan trabajos que les demandan entre 31 y 40 horas semanales (13%). El resto de los estudiantes de la muestra declaró trabajar entre 16 y 30 horas semanales (26,1%). Los trabajos refieren, en general, a la atención al público en comercios y, en menor medida, al trabajo en oficios (construcción, albañil, electricidad, talleres mecánicos, carpintería) y en obras o talleres de arte (teatro) o en actividades ligadas al deporte profesional (fútbol).

Los *motivos para trabajar* de aquellos estudiantes que realizan actividades laborales en el período de sus estudios secundarios refieren principalmente a: “adquirir experiencia laboral y habilidades que se aprenden en el lugar de trabajo”, “quiero ser autónomo económicamente y tener plata para mis gastos personales” y “porque es un trabajo interesante, me gusta, aprendo cosas nuevas y ayuda a mi desarrollo personal”.

Los *motivos para no trabajar* mayormente seleccionados por los estudiantes que no trabajan son: “porque los horarios de la escuela no me permiten trabajar”, “porque no lo necesito”, “porque prefiero dedicarme únicamente a los estudios”.

Cada estudiante estaba habilitado para seleccionar más de una opción. En la tabla 1 se presentan los resultados.

Tabla 1. Motivos por los cuales trabajan y no trabajan para la muestra general.

Motivos por los cuales trabaja	**fr**
Porque soy el principal sostén de mi hogar	7,8%
Porque debo contribuir a pagar los gastos básicos de mi familia	17,6%
Porque quiero ser autónomo económicamente y tener plata para mis gastos personales	78,4%
Porque necesito plata para sostener mis estudios	13,7%
Porque quiero adquirir experiencia laboral y habilidades que se aprenden en el lugar de trabajo	51%
Porque ayudo en el trabajo de mis familiares	17,6%
Porque es un trabajo interesante, me gusta, aprendo cosas nuevas y ayuda a mi desarrollo personal	41,2%
Otros (para pagar torneos deportivos)	5,9%
Motivos por los cuales no trabaja	**fr**
Porque no lo necesito	32,2%
Porque busqué y no encontré	21,5%
Porque los horarios de la escuela no me permiten trabajar	55%
Porque tengo un subsidio, beca de ayuda económica, etc.	1,3%
Porque no me interesa	4%
Porque prefiero dedicarme únicamente a los estudios	32,2%
Porque soy chico	8,7%
Otros (realización de otras actividades como deportes)	10,7%

Para indagar las *ventajas y desventajas* que los estudiantes perciben que tiene trabajar en esta etapa, cada estudiante estaba habilitado para indicar ventajas y desventajas -independientemente de si realiza una actividad laboral-, sin tener que elegir necesariamente una opción en detrimento de otra.

De esta manera, un 57% del total de la muestra manifestó que piensan que trabajar durante el curso de sus estudios secundarios es un inconveniente, y un 75,5% indicó que perciben que trabajar genera beneficios.

Los inconvenientes que creen que tiene trabajar mientras cursan sus estudios secundarios refieren a disponer de menor tiempo para estudiar, el cansancio que genera realizar ambas actividades, menor rendimiento y concentración en las actividades escolares, falta de tiempo para el ocio y/o compartir con familia y amigos. A pesar de estos inconvenientes, un amplio número de estudiantes sostiene que trabajar genera también beneficios. Entre las utilidades que les reporta trabajar señalan que son espacios de aprendizaje de lo que es la responsabilidad, aprendizaje de habilidades y de conocimientos que les serán de utilidad en el futuro para insertarse laboralmente, la posibilidad de tener ingresos económicos propios y no depender de sus padres para sus gastos personales, así como también poder mantener los estudios en algunos casos.

Discusión & Conclusiones.

El objetivo del presente trabajo ha sido presentar algunos datos referidos al análisis de las prácticas de trabajo de estudiantes secundarios de sexto año. Se ha analizado la propensión laboral de jóvenes en la escuela secundaria, su nivel de ocupación y el tipo de trabajo a los que acceden, así como los motivos que tienen para trabajar o no en el curso de sus estudios y las ventajas e inconvenientes que perciben que esto les genera.

Los resultados presentados permiten observar un bajo nivel de ocupación laboral de los estudiantes secundarios de sexto año de las instituciones educativas relevadas, por cuanto un cuarto de la muestra declaró tener algún trabajo. Sin embargo, puede pensarse que la propensión laboral es más alta que el nivel de ocupación en tanto que más de la mitad de la muestra manifestó haber trabajado alguna vez y hay un porcentaje de estudiantes que están desocupados, esto es que se encuentran activamente en la búsqueda de trabajo, manifestando de esta manera su inquietud por trabajar.

El hecho de que más de la mitad de la muestra haya realizado actividades laborales en el pasado aunque actualmente no esté trabajando o esté desocupado, muestra que han iniciado su trayectoria laboral y que la misma presenta discontinuidades. Esto se condice con los llamados 'itinerarios erráticos' observados en estudios previos, categoría que refiere a los movimientos de ida y vuelta del mundo del trabajo en los primeros años de inserción laboral (Tiramonti & Montes, 2009). Esta situación podría estar evidenciando uno de los aspectos de la no linealidad de los cursos de vida de los jóvenes en la actualidad, en consonancia con las características del mercado de trabajo actual. Como plantea Jacinto (2013), las trayectorias laborales están signadas por la inestabilidad, y son frecuentes los pasajes del empleo al desempleo, de la actividad laboral a la inactividad, así como cambios frecuentes de un trabajo a otro.

En cuanto a las características de las ocupaciones, la gran mayoría de los jóvenes de la muestra que trabajan perciben por ello un salario. Sin embargo, el tipo de trabajo al que acceden es principalmente precario, es decir, son trabajos no registrados. Puede pensarse que el porcentaje de estudiantes que perciben una remuneración es alto en tanto que, como señalan Seoane y Longobucco (2013), la población adolescente y joven suele realizar actividades que pueden concebirse como trabajo y por la cual no cobran (como tareas domésticas y cuidado de familiares o ayuda en el trabajo de otros miembros de la familia). Con respecto a la informalidad de los trabajos, es coherente con los datos de la Encuesta Permanente de Hogares que ha evidenciado que más de la mitad de los empleos de los jóvenes de entre 15 y 24 años carece de las prestaciones de seguridad asociadas al trabajo registrado (Jacinto, 2013). Según esta autora, estos datos demuestran que el mundo laboral al cual acceden los jóvenes tiene un importante déficit de empleo decente. Al respecto, un estudio realizado en la provincia de Mendoza reportó, en línea con los resultados obtenidos en este estudio, el carácter precario de los trabajos de los jóvenes, en términos de relaciones laborales informales, inestables, de insuficiente remuneración y con alta incertidumbre (Jacinto, 2013).

Si bien la mitad de los jóvenes que trabajan declararon tener trabajos permanentes, la mayoría de ellos tienen una carga horaria menos a las 15 horas semanales, lo que les permite compatibilizar estas actividades con sus estudios secundarios. El porcentaje de estudiantes que trabaja mayor cantidad de horas podría explicarse por los trabajos de temporada y los trabajos de los jóvenes de mayor edad del bachiller vespertino. Es de destacar que la ciudad de Mar del Plata es una locación turística que se caracteriza por tener un mercado de trabajo marcado por una doble temporalidad, en la cual en las temporadas de invierno y verano hay más oportunidades de trabajo en el área de servicios (Pacenza, 1998).

En lo referido a los motivos que los estudiantes tienen para trabajar, se destacan el deseo tener ingresos propios para gastos personales y de adquirir experiencia laboral, valorando positivamente los aprendizajes que logran en el ámbito de trabajo. En esta línea, los estudiantes destacan que en el trabajo aprenden nuevas habilidades, lo disfrutan y contribuye a asumir responsabilidades y a su

desarrollo personal. Estos resultados coinciden con los de investigaciones previas, en los que se plantea que los jóvenes valoran el trabajo, en sus primeras experiencias laborales, no tanto por las protecciones laborales que tenga sino por las oportunidades de aprender que les genera, los horarios flexibles que le permitan combinar trabajo y estudio, y por el clima de trabajo (Jacinto, 2013). Esto se evidencia también en los beneficios que creen que genera trabajar y estudiar simultáneamente, más allá de los inconvenientes que señalan como el cansancio y la restricción horaria que les impide realizar otras actividades más relacionadas con el ocio. Esto es coherente con otras investigaciones en la temática, que refieren que el carácter 'plural' del sujeto joven, hace que el trabajo tenga, para muchos, una dimensión tan importante como el estudio (Seoane & Longobucco, 2013)

Se espera que este trabajo aporte elementos para la caracterización de los perfiles de estudiantes secundarios que transitan las escuelas y que permita a los actores educativos enriquecer sus prácticas, en tanto puedan contemplar en sus intervenciones e interacciones este perfil de joven 'plural'. Asimismo, coincidimos con Camilioni (en Jacinto, 2013) en que la educación secundaria debe aproximar a los jóvenes a las características del mundo del trabajo, acompañándolos en la adquisición de herramientas y capacidades que les permitan desenvolverse bien en el mundo laboral. Parte importante de esto, destaca la autora, es poder sostener una concepción amplia de lo que es el trabajo y las diversas formas que adopta. En este sentido, se espera también aportar información que enriquezca los procesos de orientación para el estudio y el trabajo en las escuelas, y los estudios de orientación vocacional en la academia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparicio, S., Campos, M., Cardarelli, G.., Chiara, M., Di Virgilio, M. M., Dorrego, G., Estruch, D., Duro, E., López, L., Nirenberg, O., Novick, M., Maceira, V., Ponce, G., & Waisgrais, S. (2007). El trabajo infantil en la Argentina. Análisis y desafíos para la política pública. Buenos Aires: Organización Internacional del Trabajo, Oficina de la OIT en Argentina. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2007

Corica, A. M. (2010). Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

de la Garza Toledo, E. (2011). Más allá de la fábrica: los desafíos teóricos del trabajo no clásico y la producción inmaterial. Nueva Sociedad, 232, 50-70.

Huertas, J. A. (2006). Motivación. Querer aprender. Buenos Aires: Aique.

Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. Propuesta Educativa, 40, 22(2), 48-63.

McCoy, S. & Smyth, E. (2007). Part-time employment among secondary students in Ireland. Work Employment Society, 21(2); 227-246.

Miranda A. (2007). La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo. Buenos Aires, Fundación Octubre.

Pacenza, M. I. (1998). Mar del Plata: el mito fundacional y la construcción de sus sentidos. En Golpe, L. I. & Herrán, C. A. (comp.). Mar del Plata: perfiles migratorios e imaginarios urbanos. Buenos Aires: Ediciones ADIP.

Pacenza, M.I. (2011, diciembre). Subjetividad, Trabajo y estudio en jóvenes universitarios. X Congreso Marplatense de Psicología. Mar del Plata, Buenos Aires

Patton, W. A. & Smith, E. (2009). Part-time work of school students: Impact on employability and career development. Australian Journal of Career Development, 18(1); 54-62.

Riquelme, G. (2008). Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Estudio y trabajo en estudiantes universitarios. Buenos Aires: Miño y Dávila

Seoane, V. & Longobucco, H. (2013). Trabajo juvenil: entre la producción cultural y la reproducción económica. Propuesta Educativa, 40, 22(2), 64 - 78.

Staff, J.; Schulenberg, J. E. & Bachman, J. G. (2010). Adolescent Work Intensity, School Performance, and Academic Engagement. Sociology of Education, 83(3); 183-200.

Tiramonti G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. & Montes, N. (2009). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

ABRIENDO PUERTAS PARA CONSTRUIR SIGNIFICADOS: DESAFÍOS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE PSICÓLOGOS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS

Erausquin, Cristina; Marder, Sandra; Centeleghe, Maria Eugenia; Scabuzzo, Antonela; Barloqui, Daiana; Pastrana, Gladys Edith
Scretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN
El objetivo es presentar el trabajo de análisis realizado por un Equipo de Investigadores Docentes y Estudiantes de Universidad Nacional de La Plata, en el Proyecto Bianual (I+D)"Construcción y apropiación del conocimiento profesional de "psicólogos y trabajadores sociales en formación" para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos".Se articulan Categorías del Enfoque Socio-cultural (Rogoff) y la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström), con la perspectiva contextualista del cambio cognitivo en Escenarios Educativos (Rodrigo). Fueron administrados Instrumentos de Reflexión sobre Situaciones-Problema en Contexto de Intervención y se realizaron análisis cualitativos con la Matriz Multidimensional de Profesionalización Psico-Educativa (Erausquin, Basualdo). Se describen modelos mentales situacionales a partir de narrativas de 11 Psicólogas Integrantes de un Programa de Extensión, en Instrumentos de Reflexión sobre la Práctica en Orientación Vocacional con Jóvenes en Escuelas Secundarias. Se presentan hallazgos sobre entramados de problemas e intervenciones en inclusión educativa, desafíos para la co-configuración de saberes en estructuras de inter-agencialidad, nudos críticos en historización e indagación estratégicas, y apropiación participativa de significados en prácticas socio-culturales en escenarios educativos Se abren líneas para compartir reflexiones sobre las reflexiones de los agentes educativos, en la re-significación colectiva del "aprendizaje por expansión" de la experiencia. (Engeström)

Palabras clave
Desarrollo profesional, Sistemas de actividad, Experiencias de psicólogos, Extensión universitaria

ABSTRACT
OPENING DOORS FOR BUILDING MEANINGS: CHALLENGES IN THE PROFESSIONALIZATION OF PSYCHOLOGISTS IN EDUCATIONAL STAGES
The aim is to present the work of analysis displayed, at La Plata Public University, by a Research Team integrated by Teachers and Students, in the Bi-annual Project "The construction and appropriation of the professional knowledge in "Psychologists and Social Workers in modeling" for developing inclusive practices in educational stages". Categories of Socio-Cultural Perspective (Rogoff) and Cultural-Historic-Activity-Theory (Engeström) are linked with Contextualist View of Cognitive Change in Educational Stages (Rodrigo).Questionnaires of Situated Problems in Context of Intervention were administered and qualitative analysis were displayed with Matrix of Multidimensional Analysis of Psycho-Educational Professionalization (Erausquin, Basualdo). Situational mental models are described from the narrations of eleven Psychologists working in a University Extension Program, through Instruments of Reflection on the Practice in Vocational Orientation with Young People in Secondary Schools. We present findings in weaving problems and interventions in inclusive education, challenges to the co-configuration of knowledges in inter-agency structures, critical knots in re-mediation of history and strategic inquires, and participative appropriation of meanings in socio-cultural practices in educational stages. Lines are opened to share reflections on reflections with Educational Agents, in a collective working-out of "expansive learning" of "experience" (Engeström)

Key words
Professional development, Activity systems, Psychologists experiences, University extension

Introducción. El objetivo del Proyecto de Investigación (I+D) 2014-2015, acreditado por Universidad Nacional de La Plata, es analizar *modelos mentales situacionales* que construyen 'psicólogos en formación' para abordar problemas y prácticas de Inclusión y Calidad Educativas. Explorar *sistemas de apropiación participativa* en recorridos de profesionalización guiados por Docentes Tutores, en Prácticas Profesionales Supervisadas y Proyectos de Extensión en Escenarios Educativos. Analizar fortalezas, desafíos y nudos críticos en su trayectoria y el cambio cognitivo y actitudinal que se produce, a través de la reflexión sobre experiencias en escenarios escolares. Indagar si se generan dispositivos, a la manera de *comunidades de práctica inter-agenciales,* entre Universidad y Escuelas, y con Familias, Organizaciones Sociales e Instituciones de Desarrollo Social, Salud y Protección de Derechos. Esos *entramados* pueden alojar y habilitar diversidades e interrumpir desigualdades, involucrando *aprendizaje colaborativo* y *desarrollo profesional de psicólogos como agentes psico-socio-educativos*. En el primer año, el Plan incluyó *entrevistas en profundidad* a Directores de Proyectos de Extensión de Psicología, Humanidades y Trabajo Social de la UNLP, que incluyen en el equipo extensionista a estudiantes avanzados y graduados de Psicología - de hasta 5 años de ejercicio profesional -, y trabajan en escenarios educativos formales y no formales. La perspectiva no era sólo *investigar para luego transferir*, sino co-construir indagación, para luego, como un bucle, en espiral, co-construir innovaciones en la intervención, a través de Proyectos de Extensión y Prácticas Profesionales Supervisadas en la Carrera de Psicología - prácticas y dispositivos de Investigación y Extensión, articulados también en el "trabajo en terreno" y la "inteligencia territorial" -. En el segundo semestre de 2014, se realizaron *entrevistas a gestores y directores* de Proyectos de Extensión, indagando sus trayectorias, tanto en Psicología como en Ciencias Sociales y Humanas, en diferentes tipos de prácticas

en Educación; explorando qué modos de participación, según su perspectiva, ofrecen los dispositivos de Extensión a estudiantes y graduados; cómo participan los "psicólogos en formación". El intercambio fue enriquecedor, reflexionamos y construímos *contextos mentales compartidos* mientras narraban y escuchábamos. Los integrantes del Proyecto de Investigación, además de la formación de psicólogos para el campo educativo, habíamos tenido una intensa experiencia en Proyectos de Extensión, en 2012 y 2013, en escuelas primarias, secundarias y jardines de infantes. Nos comunicamos con los Directores desde la *apropiación recíproca,* y ello no hizo menos seria la investigación, ni impidió la objetivación de problemas. En un segundo tiempo, indagamos narrativas de Estudiantes Avanzados, Graduados noveles, y Tutores de Psicología, participantes en Proyectos de Extensión en Escenarios Educativos, con base en Facultades de Psicología y Humanidades UNLP.

Marco Teórico y Categorías de análisis. *Aprender*, en el enfoque socio-histórico-cultural, es desarrollar posibilidades diversas de *apropiación participativa* de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando, tomando parte y siendo parte de experiencias plenas de diferentes sentidos. El aprendizaje no está localizado solamente en la mente individual, sino también en la interacción entre personas, como *cognición distribuida* que emerge de experiencias de participación y comprensión en y de *prácticas culturales* (Rogoff, 2003). El *giro contextualista* en las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y educación, pero también entre emoción y cognición,(Pintrich 1994) utiliza *unidades de análisis* complejas, dialécticas, genéticas y sistémicas, que articulan sujetos y contextos más allá de *reduccionismos* (Baquero, 2002) e insertan la construcción de significados en la trama *social* - interacciones entre personas - y *societal* - con instituciones y tradiciones - (Chaiklin, 2001). En contextos de formación profesional, se requiere diseño, implementación y evaluación de *dispositivos de aprendizaje experiencial* para la *reflexión en y sobre la práctica* (Schön,1998), compatibles con el concepto de Lave y Wenger (1991) de *comunidad de práctica* que articula participación, negociación de significados y desarrollo de identidad (Wenger,2001) El diseño de dichos *dispositivos de acompañamiento* se fundamenta en la *segunda y* la *tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad* (Engeström, 2001). La inter-agencialidad pone en juego la articulación de los textos escolares con los contextos de descubrimiento y de práctica social, de crítica y problematización de dispositivos, produciendo *expansión*, más allá del *encapsulamiento* de las instituciones educativas. Construir 'Equipos de Apoyo a Enseñantes' es '*una intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación, mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración, para mejorar la capacidad de la escuela para responder a la diversidad de estudiantes y potenciar el pensamiento colectivo'* (Daniels, 2003,p.198). Engeström distinguió *tres diferentes estructuras de inter-agencialidad*: coordinación, colaboración y comunicación reflexiva, y pensamos la experiencia con y como Extensionistas a la luz de dichas categorías. Y de su concepto del *olvido social de las instituciones*, que deriva en "legajos" o en "historias clínicas" que historizan al objeto, al destinatario, y no al sistema de la actividad, garantizando el círculo vicioso, la reproducción. Pero la visibilización de las contradicciones puede promover toma de conciencia a través de *la re-mediatización de la memoria secundaria*, recuperando testimonios de lo colectivo, que entendemos como *historización, indagación, re-significación del pasado* para habilitar la construcción estratégica de futuro. Trabajo en "zona de construcción social de conocimientos, competencias, identidades", compatible con el desarrollo de "modelos mentales situacionales de intervención" del "constructivismo episódico" (Rodrigo, 1999), en el que la experiencia con y entre los otros expande y re-crea significados y prácticas.

Estrategias metodológicas. Estudio descriptivo de perspectiva etnográfica, lo cual, como es planteado por Edwards (1992), supone una posición epistemológica que implica correspondencia consciente entre teoría, método y procedimientos. Reúne tanto análisis cualitativos como cuantitativos, siendo precisamente ésta la etapa cuanti-cualitativa que permitirá caracterizar el fenómeno, para profundizar luego su interpretación conceptual. En la conformación de la Unidad de Análisis *Modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos, s*e elaboró una *Matriz de Análisis Complejo* (Erausquin, Basualdo, 2005, en Erausquin et alt., 2013) que distingue cuatro *dimensiones*: *a*. situación problema en contexto de intervención; *b.* intervención profesional del psicólogo; *c.* herramientas utilizadas en la intervención; *d.* resultados de la intervención y atribución de causas. En cada una de las dimensiones, se despliegan *ejes*, que configuran 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. Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una *jerarquía representacional genética*, en el sentido del término conocido como su *versión fuerte* (Wertsch, 1991). En este trabajo, se administraron a 11 Licenciadas en Psicología - con título o estudios avanzados del Profesorado en Psicología - *Instrumentos de Reflexión sobre Situaciones Problema de la Práctica Profesional Psico-Educativa.* Práctica desarrollada en un Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias con Población de Alta Vulnerabilidad Social, en la periferia de la Ciudad de La Plata. La muestra es intencional. La recolección de información provee dos series de datos: a) dirigidos a obtener información acerca del *Modelo Mental sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional* de los participantes; y b) referidos a su perspectiva sobre el aprendizaje profesional, cambios que tendrían que hacerse en las intervenciones, y funciones del Psicólogo Extensionista en el escenario educativo. En este trabajo analizaremos los primeros.

ANALISIS DE DATOS: Dimensiones I y II, todos los Ejes, Indicadores con MayoresFrecuencias de Respuestas

En relación a la DIMENSIÓN I: SITUACIÓN PROBLEMA, SU RECORTE Y ANÁLISIS

Las Psicólogas del Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias en la periferia de La Plata ¿recortan problemas complejos en tramas intersubjetivas y psicosociales, para analizarlos en relación a contextos de intervención? (Eje 1), ¿dan cuenta de una o de diferentes perspectivas en la construcción del problema? (Eje 6)

Eje 1. "De la simplicidad a la complejidad de los problemas". El 54% de respuestas ***recortan problemas complejos, articulando factores y dimensiones, interrelacionando actores en tramas intersubjetivas y psicosociales*** (Ind.5), que exceden el dispositivo de intervención, para aproximarse a la trama inter-institucional, adaptarse a las sorpresas, a lo inesperado. Una **fortaleza** de la muestra, el atravesamiento de la complejidad. Ej Ind.5. *Nos*

acercamos a la escuela a realizar el primer taller de orientación solicitado por el director en octubre. Nos encontramos 6 alumnos de los cuales 5 estaban decididos y no tenían interés en participar y un alumno con discapacidad con el cual se nos dificultó realizar La actividades planteadas. La situación puso en evidencia que la demanda de que los chicos se orienten es de los directivos y no de los alumnos. Por otro lado, trabajar en noviembre tratando de que re-piensen el porqué de sus proyectos es difícil y tal vez inadecuado. El director, que solicitó la intervención realizó una descripción del grupo y de la escuela que no coincidió con los que encontramos: los alumnos no tenían interés ni en la actividad ni en su proyecto.

Eje 6. "Del realismo al perspectivismo en el análisis de problemas". Un **nudo crítico** de la muestra. El 54% de respuestas ***dan cuenta de la perspectiva científico-profesional del equipo de Orientación Vocacional para enfocar, recortar y analizar los problemas***, (Ind.3), pero no aparecen con claridad en la enunciación, *las otras* perspectivas, de los actores educativos de la institución escolar, - docentes, directivos, preceptores -, sus preocupaciones, sus modos de pensar la escuela media. No aparecen más que tangencialmente, y sólo en términos de obstáculo para la tarea proyectada. El 27%, ***dan cuenta de por lo menos dos perspectivas diferenciadas y en diálogo*** (Ind.4). Ej. Indicador 1.3. *Una situación particular que quedó como anécdota fue la demanda de una escuela de Gonnet al Programa, pero con la dupla de trabajo cuando vamos a gestionar con las autoridades para comenzar el proceso de orientación encontramos muchos obstáculos y resistencias por parte de los integrantes. Tuvimos que ir reiteradas oportunidades, nos demandó varias semanas de acercarnos para poder comenzar en esa escuela. Hasta ese momento ninguna escuela había presentado tanta resistencia y falta de comunicación entre sus actores, sabiendo que ellos mismos habían solicitado el programa. A pesar de la resistencia inicial, luego, el trabajo con los chicos en los talleres fue maravilloso y de gran aprendizaje para mí.*

Las Psicólogas del Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias en la periferia de La Plata, ¿analizan problemas subjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos , dilemas éticos y entrelazamientos inter- institucionales, o bien sitúan los problemas en individuos descontextualizados o en agrupaciones sociales/dispositivos institucionales sin tramas subjetivas?

Eje 7 : "Del individuo a la trama interpersonal, la dinámica de conflictos y los dilemas éticos y entrelazamientos inter-institucionales" Un 45,45 % de respuestas ***combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades*** (Ind.3**) .** Ej Ind.3, Sujeto 2 *"En la coordinación de uno de los primeros talleres, en situación de grupo trabajando sobre la "autobiografía" de cada uno, uno de los chicos participaba contó un relato familiar trágico del que nadie estaba al tanto y sorprendió a todos , creando un cambio en el trabajo de los chicos. "Esa experiencia fue significativa para mí ya que era una de las primeras experiencias como coordinadora de un grupo. Generó una situación incómoda, quizá no pensada al supuesto "objetivo" y trayecto del taller. Lo que generó empezar a repensar diferentes modos del rol u de abordaje de muchísimas situaciones que desbordan "lo planeado".* Un 36, 36 % de las respuestas combina ***factores subjetivos e interpersonales con conflictos intra e intersistémicos*** (Ind.4). *U*na brecha entre la demanda que plantea la institución y el genuino deseo de los destinatarios, lo cual implica un conflicto entre la actividad planeada por el equipo extensionista, la institución y sus actores. Ej de Ind.4, Sujeto 5 *"el interés de los estudiantes… la errada descripción del director respecto de los alumnos, la demanda del director a pesar de que los estudiantes no quisieran"… "el equipo de orientación vocacional lleva un taller con actividades planificadas y cuenta con el interés de los estudiantes, la escuela supuestamente interesada no lo está y no se adecua a las actividades.* **Heterogeneidad** de la muestra**.**

Las Psicólogas Extensionistas del Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias en la periferia de La Plata: ¿construyen los problemas en relación con la especificidad de la disciplina profesional?, ¿con apertura a la intervención de otras disciplinas? ¿co-construyen interdisciplinariamente el problema objeto de la intervención? (Eje 3)

Eje3: "De la inespecificidad a la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema", el 63,6% de las respuestas ***enfoca el problema con relación a la Psicología en un determinado campo de actuación***, - la Orientación Vocacional -, ***con apertura a la intervención de otras disciplinas*** - la Psicología Institucional, la Psicología Educacional, la Psicología Social,o Evolutiva - (Ind.4) , mientras el 36,4% ***enfoca el problema con relación a la Psicología en un determinado campo de actuación***, (Ind.3). Ej. Ind.3.S.6 "cuando estábamos hablando sobre lo que implica elegir una carrera y de repente una joven expresó que ella no podía pensar en elegir una carrera, ya que ni la ropa se podía elegir (ya que eso lo hacía con su madre). Esta experiencia fue significativa porque me permitió darme cuenta que había muchas cuestiones que pudieron trabajar los jóvenes y no sólo la elección de una carrera". Ej. Ind. 4 S.8"Una de las características del Programa es la voluntad de quienes eligen iniciar el proceso de Orientación Vocacional, en ocasión de iniciar el mismo ha pasado que la escuela (producto de la fallida comunicación institucional) determina la obligatoriedad de dicho programa a los alumnos del último año. Remite a la lógica institucional propia de la escuela donde las actividades muchas veces son impuestas como parte de la currícula y la elección de los alumnos no lleva a un sello protagónico". Una **fortaleza** de la muestra.

Las Psicólogas del Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias en la periferia de La Plata: *¿dan cuenta de antecedentes históricos en sus relaciones significativas o no reconstruyen la historia del problema?(* Eje 4)

Eje 4: "Historización y mención de antecedentes históricos", el 45,5% de las respuestas ***menciona un solo antecedente del problema*** (Ind.2), mientras que el 27,3% de las respuestas ***menciona diferentes antecedentes del problema sin articulación significativa entre ellos*** (Ind.3) Un **nudo crítico** de la muestra. Ej. Ind.2, sujeto 8: *En lo personal fue un acercamiento directo a las formas de manejo institucional que desconocía hasta ese momento.* Ej. Ind.3, sujeto 10: *La coordinadora propone esta nueva escuela, bachillerato para adultos. Ese año aun no habíamos comenzado en las escuelas por la inundación del 2 de abril, eso también fue significativo en el momento de la realización.* .

Las Psicólogas Extensionistas del Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias en la periferia de la Ciudad de La Plata: a) ¿describen, explican, o construyen hipótesis sobre los problemas?, b) ¿atribuyen causas o razones únicas o múltiples a los problemas? (Ejes 2 y 5).

Eje 2: De la descripción a la explicación del problema. La muestra denota la ***mención de inferencias*** o la ***descripción del problema*** (Indicadores 3 y 2), en lugar de la ***formulación de hipótesis sobre causas, factores o razones***, (Indicador 4) que puedan orientar, fundamentar y enmarcar la intervención. Un **nudo crítico** de profesionalización psico-educativa. El **63,6 %** de los graduados extensionistas ***mencionan alguna inferencia más allá de los***

datos (Indicador 3)Ej. (S1): *"…Deserción en el transcurso de los talleres de los jóvenes destinatarios, los docentes talleristas se frustraban una y otra vez en procesos que por distintos motivos se veían truncados…"*. La frustración frente a lo truncado no es algo que se vea y se describa simplemente, se infiere. Un **18,2 %** ***describe el problema sin explicarlo*** (**indicador 2.a**)Ej (S7*): "…Fue en una escuela de Abasto, en mi primer taller como coordinadora de un grupo, estábamos hablando de lo que implica elegir una carrera y de repente una joven expresó que ella no podía pensar en elegir una carrera, ya que ni la ropa se podía elegir…*". Un **18,2% *formula una hipótesis sobre causas, factores o razones*** (**indicador 4**).Ej (S8): *"… remite a la lógica institucional propia de la escuela, donde las actividades muchas veces son impuestas como parte de la currícula, y la elección de los alumnos no lleva un sello protagónico…"*

EJE 5: Relaciones de causalidad en el análisis del problema. La mayoría de las narrativas, **63,6**%, señala ***multidireccionalidad en la relación entre causas y efecto/s*** (Indicador 3). Ej (S5): *la falta de interés de los estudiantes se debía a que el director solicitó una intervención que los estudiantes no deseaban; a que la descripción que del grupo hizo el director no era correcta; a que los estudiantes no tenían interés en su propio proyecto; y/o a trabajar en noviembre era difícil e inadecuado.* Un 18,2**%** señala ***relaciones multidireccionales encadenadas y articuladas entre causas y efectos*** (Indicador 4).

En relación a la DIMENSION II: INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN ÁREA EDUCATIVA

Las Psicólogas Extensionistas del Programa de Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias de la periferia de La Plata: ¿deciden y actúan unilateralmente las intervenciones, o conjuntamente con otros actores? (Ejes 1 y 3)

Eje 1: "De la decisión sobre la intervención" . Un 45,5% de las respuestas indican que ***la decisión sobre la intervención está situada en el agente psicólogo, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes*** (Ind.4), mientras un 27,3% de las respuestas indican que ***la decisión sobre la intervención es construída y tomada por el agente psicólogo conjuntamente con otros agentes*** (Ind.5). Una **fortaleza** de la muestra, pero para dimensionar su valor, es importante el análisis en relación a con qué otros agentes construyen la decisión: ¿los integrantes del equipo de orientación vocacional del proyecto extensionista, o también conjuntamente con los integrantes del equipo de agentes de la institución escolar? Ej. Ind.4.Sujeto 5. *La coordinadora del taller. Decidimos revisar la planificación sobre la marcha y suspender el segundo taller.* Ej. Ind.5.Sujeto 6. *Lo decidimos mi compañera de dupla y yo.*

Eje 3: "Un agente o varios en la actividad profesional" . Un 54,5% de las respuestas indican la ***actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención*** (Ind.5), mientras que el 27,3% de las respuestas indican la ***actuación de un solo agente: el psicólogo profesional*** (Ind.3). Una **fortaleza** de la muestra, pero que merece ser analizada con la misma lógica que se utilizó en las preguntas sobre la decisión. Ej. Ind. 5, S2. *Trabajo de los profesionales; compartiendo la experiencia y pensando en maneras de intervenir y trabajar en lo personal que nos pasaba con esta situación. Trabajo con el equipo de orientación del colegio. Pensando cómo podían acompañar a este joven y el grupo.* Ej. Ind.3,S5 *Una coordinadora acompaña al alumno con discapacidad. Se comunicó al director y a los alumnos por qué no se realizaría el 2do taller. Se invitó a los alumnos interesados a acercarse al COVO (para seguir trabajando fuera del marco escolar).*

Las Psicólogas del Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias en la periferia de La Plata: ¿desarrollan actividades complejas, multidimensionales, con objetivos múltiples y destinatarios diversos? (Ejes 2, 4 y 5)

Eje 2: "De la simplicidad a la complejidad de las acciones" . Un 63, 2 % de las respuestas indican ***acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención*** (Ind.4) y un 27, 3 % de las respuestas reflejan ***acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención*** (Ind.5). Ej. Ind. 4 Sujeto 5.*"Revisión de la planificación sobre la marcha (adecuación de objetivos y actividades). Una coordinadora acompaña, especialmente al alumno con discapacidad. Se comunicó al director y a los alumnos por qué no se realizaría en 2do taller. Se invitó a los alumnos que estuvieran interesados a acercarse al COVO (para seguir trabajando fuera del marco escolar)."* Ej. Ind.5 Sujeto 1. *"Intercambio de bibliografía. Talleres de reflexión al interior del grupo sobre la práctica. Actividades lúdicas con el equipo por fuera del trabajo para fortalecer vínculos. Consulta externa con dos personas especializadas en grupos que vinieron a pensar en nosotras. Tiempo para decidir continuar (nos lo dimos antes de volver al trabajo). Elaboración de nuevos criterios y armado de dispositivos"* Una **fortaleza** de la muestra.

Eje 4: "Objetivos de la intervención profesional" . El 54,5%) refleja en sus respuestas ***diferentes objetivos articulados antes de la intervención*** (Ind.4). Un porcentaje menor enuncia ***acciones dirigidas a un objetivo único*** (27,3%, Ind.3) Ej. Ind.4 S1 *"Redefinir el programa, el concepto de orientación, los dispositivos de abordaje. Comprender que era "nuestro" y que era parte del escenario de intervención. Viabilizar nuevas formas"* Ej. Ind.3 S10 *"Que los participantes en el Proceso de Orientación Vocacional puedan elegir una carrera a seguir (universitaria o terciaria)".* Ej. Ind.2 Sujeto 6 *"Problematizar el egreso, la terminalidad, los marcos que la escuela como institución les ha dejado. Sondear actividades que realizan además de la escuela y además comenzar a trabajar intereses"* .**Heterogeneidad** de la muestra.

Eje 5: "Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo institucional como destinatario de la intervención". Un 27, 3 % **las acciones son sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo** (Ind.3) Ej. Ind. 3, sujeto 4, *"Se intervino sobre la directora, preceptores, profesores e inclusive los chicos".* Un 18,2 % de respuestas reflejan que ***acciones sobre sujetos individuales, tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente*** (Ind.2). Ej. Ind. 2, sujeto 6. *"Sobre los alumnos de 6to año porque egresan en la escuela, con el ejercicio de reflexionar y brindar herramientas para pensar en algún proyecto educativo u ocupacional para el año siguiente".* Otro 18, 2 % de respuestas reflejan ***acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto***, (Ind. 5). Ej. Ind.5, Sujeto 2.*"Trabajo en equipo. Trabajo de intercambio con la institución educativa y su modelo. Las maneras de insertarse y de trabajar con esa realidad".* **Nudo crítico** de la muestra.

Las Psicólogas del Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias en la periferia de La Plata: ¿cuál es su implicación en el problema y la intervención?, ¿desarrollan articulación entre ayuda e indagación? (Ejes 8 y 6)

Eje 6: Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas constituye una **heterogeneidad** de la muestra. Un 36,4% ***describe acciones de ayuda a los actores***

para resolver problemas sin plantear indagación ni antes, durante ni después de la intervención (Indicador 3.b). Ej.: una de las psicólogas extensionistas describe los pasos de la intervención *"… revisión de la planificación sobre la marcha (adecuación de objetivos y actividades). Una coordinadora acompaña especialmente al alumno con discapacidad. Se comunicó al director y a los alumnos por qué no se realizaría el 2do taller. Se invitó a los alumnos que estuvieran interesados a acercarse al Centro de Orientación Vocacional para seguir trabajando fuera del marco escolar…"*. Otro 36,4 % ***enuncia acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo y una articulación entre ambas*** (Indicador 4).Un 27,3% **e*nuncia acción indagatoria y acción de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas*** (Indicador 2). Ej (S6): *"…Problematizamos el egreso y pensamos en los nuevos por venir y el lugar que ocupa cada uno en eso. Todos pudieron reflexionar y hablar sobre las distintas situaciones que atravesaban…".*

Eje 8: Implicación y distancia del relator con el problema y la intervención . Una ***fortaleza*** de la muestra. El 72,7 % de narrativas *denota* ***implicación e nla actuación profesional, con distancia y objetividad en la apreciación*** (Indicador 4) Ej: *"…Ante lo expresado por los directivos, la sucesión de acciones puede resumirse: Conversar con mi compañera de dupla. Manifestar la inquietud con los directivos. Discutir con mis compañeras de equipo y la coordinadora cómo proseguir con la difusión en la escuela, qué respuesta dar…".* El 18,2% indica ***des-implicación o sobre-implicación en relación al problema y la intervención***. Ej. Ind. 3b, Sujeto 7*."la intervención fue de la alumna, y eso me permitió explicarles lo importante que es conocer su historia, hacerse preguntas, cuestionarse, antes de tomar una decisión"*

Eje 7: Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional. En un 54,5% de las respuestas ***la intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional del psicólogo*** (Ind.3); en un 27,3% de las respuestas***, la intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol profesional del psicólogo, con referencia al marco teórico o modelos de trabajo en un campo de actuación*** (Ind.4).

Heterogeneidad de la muestra. Ej. Ind.3. "*Considero que en el Programa, la integración en conjunto de profesionales y las situaciones de este tipo se abren al grupo, en las reuniones de equipo con la supervisión de la coordinadora, que es quien nos orienta"*.Ej. Ind.4 S8*. "Frente a la situación planteada, se decidió hacer el encuadre pertinente y plantear nuestra propuesta. Para que de esta forma los jóvenes puedan ser protagonistas de la elección de participar o no de los talleres, dado que pensamos el protagonismo activo como lo que posibilita una elección a futuro".*

A MODO DE REFLEXIÓN. Indudablemente, el mapa de las fortalezas, nudos críticos y heterogeneidades producido, revela la insistencia del *desafío de la co-construcción de saberes sobre entramados de problemas e intervenciones*, entre dos sistemas de actividad diferentes: los equipos de trabajo profesional en Orientación Vocacional, y las escuelas secundarias de la periferia de la ciudad. Los equipos de trabajo como el que protagoniza las narrativas son fuertes en la planificación y sistematización de sus acciones, estrategias y dinámicas, de acuerdo a guiones pre-establecidos y afinados en la experticia de la especialización. Son también reflexivos sobre diversos atravesamientos de la complejidad, atentos a contrastes entre regularidades y acontecimientos singulares, trabajo con jóvenes y dinámicas de grupo capaces de alojar conflictos. Las *estructuras de inter-agencialidad* resultan colaborativas y hay trabajo en equipo en el campo profesional, pero no se encuentra el camino para el *entrelazamiento inter-sistémico* que resulta necesario para asegurar la solidez del trabajo en *inclusión educativa*: directivos y preceptores de las escuelas "de la periferia" siguen imponiendo prácticas a los jóvenes según lo que entienden que necesitan, sin preguntarles cuál es su voluntad, su interés, su deseo, y los equipos profesionales truncan el trabajo esperado y planificado, al no respetarse su encuadre, pero abriendo su vivencia a lo inesperado, al no-saber, que en realidad está tan cerca del sentir y del ser. La trama de *comunicación reflexiva* (Engeström, 1997), requiere que se configure un trabajo colectivo de problematización/deconstrucción del objeto de la actividad y del guión prescripto para las acciones desde uno de los sistemas, y que se lo co-configure entre los dos sistemas, historizando e indagando, dentro y fuera de la escuela, dentro y fuera del equipo profesional, las causas y razones de los problemas, los modos y formas de hacer la tarea en el pasado, los regímenes de trabajo cristalizados o en movimiento, de ambas lógicas y tradiciones, apuntando al futuro. La reflexión en la práctica y desde la práctica necesita trascender lo urgente, lo táctico, para afinar lo estratégico, convertirse en reflexión sobre lo vivido y lo hecho, y así capitalizar la experiencia en el largo plazo, para superar encapsulamientos y repeticiones.

Quienes aprenden tienen la oportunidad de construir cómo hacer algo con los otros. Mientras descubren cómo puede ser su rol, siguen uno de muchos caminos, incluyendo uno que todavía no está allí, uno que tienen que aprender mientras lo construyen (Engeström, 1991)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión' educativa desde una perspectiva situacional. Perfiles Educativos, Vol XXIV: 57-75.

Chaiklin S. y Lave J. (2001) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Daniels, H. (2003) "El nivel institucional de regulación y análisis" en Vigotsky y la pedagogía. Barcelona, Buenos Aires: Paidós. Temas de educación

Edwards, V. (1992) Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico. Tesis DIE Nro. 4 Centro de investigaciones y de estudios avanzados del instituto politécnico nacional, México.

Engeström, Y.(1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning, Learning and Instruction, Vol. I, 243-259.

Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work" en Cole, Engetröm y Vasquez (comps.) Mind, culture and Activity, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En Chaiklin, S. y Lave, J. (Eds.) (2001) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. pp.78-118. Amorrortu, Buenos Aires.

Engeström Y. (2001b) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1

Erausquin C. y Bur R. (2013). Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación. Proyecto Editorial: Buenos Aires.

Lave J. y Wenger E. (1991). Situated learning: legitimate peripherical participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Pintrich, P. (1994) "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 Pozo, I. y Monereo, C. (coord.) El aprendizaje estratégico. Santillana: Madrid.

Rogoff, B (2003) The cultural nature of human development. Oxford University Press: New York.

Schön, D. (1998). El Profesional Reflexivo. Buenos Aires: Paidós.

Wenger Etienne (1999) Communities of Practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press

Wertsch J. (1991). Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action. Harvard University Press: Cambridge, MA

LA LECTURA COMO MEDIADORA DE PRÁCTICAS CULTURALES: ALFABETIZACIÓN TEMPRANA EN EL AULA

Espinel Maderna, María Cecilia
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El trabajo considera la alfabetización temprana (Braslavsky, 2006) como promotora de desarrollo a través de actividades áulicas que operan interacciones (L. Vigotsky, 1988; Espinel Maderna, 2013) con lenguaje oral o escrito mediando en prácticas de enseñanza aprendizaje. Se enmarca teóricamente desde la perspectiva sociocultural-sociopsicolingüística. (A. Borzone &C. Rossemberg, 2000; B. Diuk, 2012).Los psicólogos cognitivos interesados en el aprendizaje de la lectura investigan cómo los niños adquieren los sistemas de procesamiento de información en que esa actividad consiste (Coltheart, 2006). La aproximación a la lectoescritura es cultural. Analiza dos ejemplos en los que prácticas prelectoras operan como mediadoras en prácticas culturales en clases de educación musical, jerarquizando su incidencia en el aprendizaje de la lectoescritura. La importancia de que los mecanismos de la lectura se adquieran tempranamente radica en lo que Stanovich en 1986 llamó efecto "San Mateo". Consiste en que las diferencias individuales en el aprendizaje inicial de la lectura tienden a acentuarse durante la escolarización (Alegría, 2006). Beatríz Diuk (2012) demostró que con intervenciones educativas adecuadas, las diferencias entre grupos de niños con suficientes y con escasas experiencias prelectoras pueden disminuirse o al menos no ampliarse durante el primer ciclo de escolarización primaria.

Palabras clave

Alfabetización temprana, Interacción-Desarrollo, Consciencia fonémica, Consciencia fonológica

ABSTRACT

READING AS MEDIATOR OF CULTURAL PRACTICES: EARLY LITERACY IN THE CLASSROOM

The paper considers early literacy (Braslavsky, 2006) as a promoter of development through classroom activities operating interactions (L. Vygotsky, 1988; Espinel Maderna , 2013) with oral or written language teaching practices mediating learning. It is framed theoretically from the sociocultural - sociopsicolingüística perspective. (A.Borzone & C Rossemberg, 2000; B. Diuk, 2012) .The cognitive psychologists interested in learning to read investigating how children acquire the information processing systems as such activity is (Coltheart , 2006). The approach to literacy is cultural. Analyzes two examples where pre-reading practices operate as mediators in cultural practices in music education classroom , prioritizing its impact on literacy learning . The importance of reading mechanisms are acquired early lies in what effect Stanovich in 1986 called " San Mateo ". It is that individual differences in the initial learning of reading tend to be accentuated during schooling (Alegrìa, 2006). Beatriz Diuk (2012) showed that with appropriate educational interventions , the differences between groups of children with pre-reading enough and with little experience can be reduced or at least not expanded during the first course of primary schooling.

Key words

Early literacy, Interaction-Development, Phonemic-awareness, Phonological-awareness

Introducción

Existen estrategias de interacción en contexto doméstico y escolar que generan desarrollo lingüístico y cognitivo. La importancia de que los mecanismos de la lectura se adquieran tempranamente radica en lo que Stanovich en 1986 llamó efecto "San Mateo". Consiste en que las diferencias individuales en el aprendizaje inicial de la lectura tienden a acentuarse durante la escolarización (Alegría, 2006).B. Diuk (2012) ha demostrado que con intervenciones de apoyo educativo adecuadas, las diferencias entre grupos de niños con suficientes y con escasas experiencias prelectoras pueden disminuirse o al menos no ampliarse durante el primer ciclo de escolarización primaria.

Marco teórico

La "alfabetización temprana" refiere a la adquisición de la lengua escrita desde la primera infancia considerando la adquisición de la lectoescritura como un contínuo en el desarrollo, entendido desde la perspectiva sociocultural-sociopsicolingüística. (Braslavsky, 2000). Los psicólogos cognitivos interesados en el aprendizaje de la lectura investigan cómo los niños adquieren los sistemas de procesamiento de información en que esa actividad consiste (Coltheart, 2006). La aproximación a la lectoescritura es cultural.

Lev Vigotsky consideró la adquisición de la lengua escrita en relación al desarrollo-aprendizaje. Su taxonomía sobre el desarrollo ontogenético, formula la inherencia entre prácticas educativas y procesos de desarrollo. La lengua escrita y el conocimiento científico son ejemplos paradigmáticos de Procesos Psicológicos Superiores Avanzados. Se caracterizan por su artificialidad, contingencia y dominio crecientemente autónomo y descontextualizado de los instrumentos de mediación.

No sólo para el referido autor sino para los Enfoques socio-histórico-culturales en su conjunto, cuando se trata de aprender, la disponibilidad de la información no es suficiente sino que requiere uso significativo, en este caso de la lectoescritura, en experiencias de apropiación con otros. En otros términos, siendo la lectoescritura una práctica cultural compleja, su acceso de construye en contexto de interacciones que hacen posible la progresiva participación del novato.

La lectoescritura es puerta de apertura al mundo y constituye un conocimiento que la escuela no debe renunciar a transmitir. Es deseable que las prácticas educativas escolares constituyan situaciones de apropiación de conocimientos en eventos culturales, que promuevan- impulsen- produzcan cursos de desarrollo a través de buenos aprendizajes, en términos de Vigotsky, que sean ocasión de complejizar los Procesos Psicológicos Superiores Avanzados.

El cambio a una mirada más inclusiva comporta una visión de los sujetos como heterogéneos por definición y esa diversidad puede constituir un valioso insumo que potencie redes de sentido. A. M. Borzone (2000) situó diferencias multiculturales entre niños de distintos grupos sociales, que tienen consecuencias en la relación entre el contexto de aprendizaje de la escuela y su entorno familiar-comunitario. Formuló algunos obstáculos, útiles al momento de adecuar condiciones para la alfabetización respetuosas y adecuadas a la diversidad:

a) Que los niños usen en el lenguaje normas comunicativas diferentes las que opera el aula- docente y /o que no dominen el estilo descontextualizado que requiere el aprendizaje de la escritura.

b) Que el maestro no logre interpretar los mensajes del niño por exceso de diferencias culturales, hecho que imposibilita que pueda brindarle apoyos adecuados para los aprendizajes. Considero que en esta situación, el docente debe preguntarse, observar y descubrir algunas características de la relación en que participa, intentar generar un estilo comunicacional y sincronizar estrategias con el niño. Sólo mediando esta reflexión sobre las prácticas (Schön, 1998), revisando sus representaciones estigmatizadoras (Basel, s/f), logrará como propone la Dra. Borzone, elaborar una propuesta intercultural y bi-dialectal.

c) Que en el medio familiar abunden aprendizajes por experiencia directa siendo que en la escuela la mayor parte de los aprendizajes ocurren a través de intercambios verbales. En este caso, la autora propone enfocar los procesos de aprendizaje considerando el enfoque de la participación guiada (B. Rogoff ,1993)

d) Que haya discontinuidad entre las interacciones del niño en su medio familiar y las normas de participación de la escuela. Entiendo que siempre la hay en algún grado, en tanto se espera del niño que despliegue el "oficio de alumno" (Perrenoud, 2013).Flexibilizar razonablemente esta exigencia implica que el docente logre desnaturalizar sus propios posicionamientos en cuanto al formato tradicional áulico.

e) Que el niño llegue a la escuela con escasas experiencias alfabetizadoras o conocimientos sobre la lectoescritura de otra procedencia social. La escasa experiencia lingüística previa (a veces incluso de habla, escuchar y que lo escuchen) hace más necesario aún que el niño cuente con condiciones de educabilidad adecuadas.

Metodología

El lenguaje se desarrolla en interacciones verbales, y que el hablado precede al escrito, cuyo aprendizaje requiere además interacciones específicas (Garton y Pratt, 1991).

Este trabajo describe algunas actividades aúlicas y analiza en qué sentido promueven distintos modos de acercamiento al lenguaje escrito, participación y acceso a chicos de distintos grupos, mediando en clases de educación musical compartidas por alumnos de distinta condición visual.

Cada una de las dificultades situadas por la Dra. A. Borzone, han sido consideradas en el desarrollo de las actividades pre-lectoras con alto potencial inclusivo presentadas a continuación.

Análisis

Ej. Act. Nº 1: "*Descubriendo la escritura como mediadora de prácticas culturales*"

Consiste en interpretar la representación escrita de la coreografía de una danza folklórica, "el gato", presentada en formato libro táctil en macrotipo. En la portada, se representa bidimensionalmente un gato con textura de pelo similar a la del animal real. Cada hoja posterior, ofrece el dibujo de una figura coreográfica y al pie se escribe el nombre de la misma. Hoja tras hoja, en principio con apoyo y mediación del docente, el pequeño libro les informa cómo se baila "el gato".

La actividad se vale de este cuadernillo para visibilizar el lenguaje escrito, invitando a distinguir dibujos de letras e interpretar los mensajes que el texto porta. Una vez comprendida la secuencia gráfica de danza de bailarines de un "gato" y habiendo sido experimentada en el espacio por ellos mismos, las parejitas de alumnos pueden acordar y usar este material escrito para memorizar y ajustar la coreografía.

La tarea convoca a todos los participantes a apropiarse del lugar de potenciales "lectores" interactuando con pares previendo distintos y progresivos niveles de responsabilización de los niños.

Ej. Act. Nº 2:"*Jugando lotería con representaciones compartidas de sonidos cortos y largos*":

Esta "lotería de duración de sonidos" constituye otra aproximación lúdica a la lectura, a través de la exigencia de discriminación e identificación de secuencias de sonidos graficados, a ser vistos y considerados como partes de una unidad sintetizable, que se desarrolla por escrito de izquierda a derecha.

Requiere "cartones " con la representación gráfica realizada con papel texturado de color contrastante respecto del fondo claro y con superficie lisa, de dos fórmulas rítmicas diferentes , compuestas por sonidos cortos y largos, y se disponen al azar, uno por participante en mesa compartida.

El docente "canta" o "ejecuta" una por vez, alguna de las fórmulas y cada niño constatará si corresponde a alguna de las que le asignaron. Quien del grupo de clase complete antes la identificación de ambas fórmulas, gana la partida.

Si bien el sistema de escritura de esta actividad no representa la estructura sonora del lenguaje hablado (Jiménez y Ortiz, 1995), la correspondencia uno a uno sonido-grafía es altamente consistente y los niños deben operar con ciertas reglas. Secundariamente, cada secuencia escrita horizontalmente constituye una unidad en tanto se integra como fórmula rítmica compuesta de varios sonidos cortos y/o largos que se pueden "leer" golpeteando. Que cada jugador logre identificar auditivamente las dos fórmulas rítmicas que le han tocado en su cartón (distinguiéndolas de otras presentadas), requiere atención y memoria, constituyendo la mayor exigencia cognitiva de esta lotería.

Requiere que los participantes desarrollen su percepción auditiva, atiendan a la correspondencia entre la duración de cada sonido (largo/ corto) y la extensión de la grafía que lo representa. Observé que para resolver esta dificultad rápidamente, los chicos suelen generar estrategias que les facilitan operar con ellas, como contar cuántos sonidos las forman o cómo comienzan etc.

Cada uno de los niños genera distintas estrategias singulares, que aportan y dan cuenta de diversos aprendizajes.

Para la alfabetización inicial, escuchar los cuentos y relatos afectuosos con o sin ilustraciones es muy importante. Más allá de esas significativas experiencias determinantes en el desarrollo de la comprensión y el vocabulario, son numerosas las rimas, trabalenguas y canciones que promueven más específicamente el desarrollo de conciencia fonémica del niño pequeño (Wolf, 2008). Esto es así porque requieren, en función de distintas unidades lingüísticas (rimas, sílabas, fonemas), tareas de creciente complejidad. Forman parte del desarrollo del lenguaje escrito, comprometiendo habilidades como reconocer identidad, segmentar, sintetizar, elidir-adicionar-invertir- sustituir etc.

Procesamientos como los ejemplificados aportan a cimentar el "camino de la alfabetización" desde la grafías no convencionales de desplazamientos y sonidos, hacia la futura decodificación de fonemas a través de grafemas, o sea a la unidad del nivel fonológico de la lengua. Bien recuerdan Diuk y Ferroni en su artículo de 2012, que los nuevos lectores entran al sistema de decodificación a partir de que conocen la correspondencia fonema-grafema.

Jimenez y Ortiz (1995) parafrasean a Ball en 1993 afirmando:

La conciencia fonémica capacita para comprender las relaciones entre grafemas y fonemas, facilitando un mejor aprovechamiento de la instrucción lectora. Pero esta relación cambia cuando los niños comienzan a usar el código alfabético, convirtiéndose en una relación bidireccional. Ya que entonces se produce una ganancia en la conciencia de fonemas que facilita la lectura, la cual a su vez repercute en el desarrollo de niveles superiores de conciencia fonémica

(Jiménez y Ortiz, pág.41)

Conclusiones

El desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas exige al docente promover interacciones, adecuar propuestas y flexibilizar oportunidades para que todo niño ejerza su derecho a la educación. Cada participante del aula se enriquece cuando secuencias didácticas sistemáticas habilitan aprendizaje, comportan participación guiada y responsabilización creciente en adecuadas prácticas de lectoescritura motivadoras. Como responsable de transmitir bienes culturales, el maestro debe seguir paso a paso cada fase del proceso de trabajo, promoviendo interés, interviniendo de manera calculada, observando en todo momento las dificultades y jerarquizando los logros individuales- colectivos para orientar las tareas.

A partir de sus primeras experiencias de alfabetización temprana, si el niño cuenta con las condiciones de aprendizaje adecuadas, logrará continuar aprendiendo la compleja actividad cognitiva de leer. Cuadro, Trías y Castro (2007) nos recuerdan todos los procesos que comporta, agrupados por la psicología cognitiva como vinculados al reconocimiento de la palabra y a la comprensión lectora son: identificar las letras, transformarlas en sonidos, construir una representación fonológica de la palabra, acceder a los múltiples significados de ésta, seleccionar un significado apropiado al contexto, dar valor sintáctico a cada palabra, construir el significado de la frase, integrar el significado de estas para elaborar el sentido global del texto, realizar inferencias basadas en el conocimiento del mundo, etc.

Concluyo este trabajo, citando a A. M. Borzone, quien en "Leer y escribir a los 5" expresa:

El trabajo con los sonidos para desarrollar conciencia lingüística, las lecturas repetidas de una variedad de textos, el intercambio verbal frecuente,los juegos de palabras, la escritura que realiza el maestro de textos que los niños dictan; y la escritura espontánea de los niños-acciones que se repiten en gran variedad de situaciones-constituyen el núcleo de la propuesta.

(A. M. Borzone, pág.34.)

BIBLIOGRAFÍA

Adams, M.J. (1990). Beginning to read. Thinking and learning about print. Cambridge, Mass.: MIT Press. (Traducción y adaptación de la Cátedra).

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. Infancia y Aprendizaje, 29 (1), 1-19.

Basel, P. (s/f). Escuelas, familias y alfabetización de niños en contextos de pobreza rural: una aproximación desde las representaciones y sentidos que producen los maestros. Recuperado de:

http://www.filo.unt.edu.ar/centinti/cehim/jornadas_antrop/escuelas%20familias%20y%20alfabetizacion%20de%20ninos%20en%20contextos%20de%20pobreza%20rural.pdf

Borzone, A.M. y Rosemberg, C.R. (Comp.) (2000). Leer y escribir entre dos culturas. Buenos Aires: Aique. Primera parte. Cap. 1,3, 5 y 6.

Borzone, A.M.(1994) Leer y escribir a los 5. Buenos Aires: Aique.

Braslavsky, B. (2000) "Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana." En Lectura y Vida, Año 21, 4, 32-43.

Braslavsky, B. (2003) ¿Qué se entiende por alfabetización? Lectura y Vida, 2, 2-17.

Braslavsky, B. El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? Lectura y vida. Publicado orginalmente como BRASLAVSKY, B. (1988). O método: panacéia, negação ou pedagogia? Cadernos de pesquisa, São Paulo, 66, 41-48.

Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of Reading: an overview.London Review of Education, 4, 5-17. (Traducción y adaptación a cargo de B. Diuk).

Cuadro, A., Trías, D. y Castro, C. (2007). Ayudando a futuros lectores. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana. Cap. 1: La Habilidad Lectora.

Diuk (2013). Propuesta DALE! Guía para el docente. Buenos Aires: Etis, Fundación Perez Companc, Embajada Suiza. Disponible en www.propuestadale.com

Diuk, B. & Ferroni, M. (2012) Los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Diuk, B. y Ferroni, M. (2012). Dificultades lectoras en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? Revista Abrapee, 16, 209-217.

Diuk, B. y Moras, C. (2009). Las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños que crecen en contextos de pobreza: análisis del perfil de procesamiento. Revista Perspectivas en Psicología y Ciencias Afines, 6, 22-29.

Garton, A. y Pratt, C. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. Madrid: Paidós.Cap. 1

Jiménez González, J. E. y Ortiz González, M.R. (1995). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención. Madrid: Editorial Síntesis. Cap. 3.

Jiménez, J. E. (1992). Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. Infancia y Aprendizaje, 57, 49-66.

Schón, D. (1998) El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós Ibérica.

Vygotsky, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Grijalbo, México, Cap. 4

Wolf, M. (2008). Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura. Barcelona: Ediciones B. Cap 4: Los comienzos del desarrollo de la lectura, o no.

IDEAS SOBRE LA DOCENCIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA. NOVEDADES VINCULADAS AL TRABAJO BAJO LA MODALIDAD PAREJA PEDAGÓGICA EN EL MARCO DE LA SOCIALIZACIÓN PRE-PROFESIONAL

Fernández Francia, María Julia; Arpone, Soledad
Secretaría de Investigación. Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN
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. En dicho marco llevamos a cabo una investigación que se propone abordar las perspectivas sobre la docencia que sostienen los futuros profesores en psicología durante su paso por la asignatura mencionada. En el presente estudio consideraremos los aportes de trabajos previos en los que realizamos la exploración en torno a la experiencia de los estudiantes que atraviesan la instancia de socialización pre-profesional contemplada en la asignatura, bajo la modalidad de pareja pedagógica. En esta oportunidad realizaremos un análisis de las narrativas elaboradas a modo de autoevaluación, por 89 alumnos que cursaron y aprobaron la materia en 2014. Allí profundizaremos en las ventajas y desventajas que los practicantes que realizaron "las prácticas de la enseñanza" bajo la modalidad de docencia compartida delimitan sobre esta experiencia, y las ideas de docencia que allí se expresan. La metodología corresponde al enfoque cualitativo en educación y se centra particularmente en la reflexión sobre la propia acción de los "practicantes", profesores de psicología en formación.

Palabras clave
Formación, Pareja pedagógica, Ideas sobre la docencia

ABSTRACT
IDEAS ABOUT TEACHING IN PSYCHOLOGY TEACHER TRAINING. NEWS ON THE WORK BASED ON PAIR WORK TEACHING METHOD WITHIN THE FRAMEWORK OF PRE-PROFESSIONAL SOCIALIZATION.
This paper is part of the work that we have been developing in the subject "Teaching Planning and Practice in Psychology" which also corresponds to Psychology Teaching, Psychology School, La Plata University. In this framework, we have carried out a research which analyzes the different perspectives on teaching adopted by future teachers in psychology during the attendance of the subject mentioned above. In the following study, we will consider the contribution of previous work in which we have carried out an analysis of what the students experience during the pre-professional socialization stage, also referred as to 'pair work teaching'. In this opportunity, we will carry out an analysis of the accounts made as self-assessment by 89 students who attended and passed the subject during 2014. We will analyze in depth the advantages and disadvantages of the different experiences which the assistant teachers had during the teaching practice within the pair work teaching method. They will also share the ideas that came out during the process. The methodology corresponds to the qualitative approach and is also based on the refection on the assistant teachers' actions, also referred as to training psychology teachers.

Key words
Training, Pair work teaching, Ideas about teaching

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 contempla tanto las investigaciones realizadas en el marco de la cátedra entre los años 1998 y 2007 (1) como un estudio en curso (2) el que se propone abordar las perspectivas sobre la docencia que sostienen los futuros profesores en psicología durante su paso por la instancia mencionada.
En el presente estudio retomaremos los aportes de trabajos previos (Cardós, Arpone y Fernández Francia, 2013; Arpone y Fernández Francia, 2014) en los que planteamos a la pareja pedagógica en tanto innovación pedagógica en la formación de los profesores en psicología.
La propuesta de cátedra en su desarrollo contempla la configuración de un dispositivo que incluye diversas actividades: observación institucional, observaciones áulicas, registro y análisis de las mismas y finalmente las "prácticas de la enseñanza" tanto en su fase pre-activa, como en la interactiva y post-activa. Dichas actividades, en tanto instancia de socialización pre-profesional, son llevadas a cabo por un considerable grupo de alumnos en "pareja pedagógica". Esta modalidad 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).
En el dispositivo de formación propuesto, la autoevaluación cobra relevancia en tanto 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). Para ello las narrativas constituyen una herramienta fundamental en

tanto permiten organizar y comunicar las experiencias y saberes, volviéndolas accesibles a la reflexión.

En el marco de las actividades de autoevaluación incluidas en el dispositivo de formación, se solicitó (tal como se propone cada año) a los practicantes la elaboración de una narrativa guiada por una serie de ítems entre los cuales se indagó sobre la experiencia bajo la modalidad de trabajo en "duplas".

En uno de los trabajos mencionados (Cardós, Arpone, Fernández Francia, 2013) se delimitaron, a partir de la lectura de las narrativas, los siguientes ejes o dimensiones que para los practicantes caracterizarían a esta modalidad 1) La realización de una tarea compartida; 2) El intercambio, debate y discusión sobre diferentes puntos de vista, particularmente en la fase preactiva; 3) Posibilidad de afrontar ansiedades, miedos, inseguridades, etc; 4) La división de tareas.

En el otro trabajo (Arpone, Fernández Francia, 2014) arribamos a la conclusión de que 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, pero que sin embargo la docencia, en tanto actividad profesional seguía concibiéndose, por la mayor parte de los sujetos cuyas reflexiones fueron analizadas, como una tarea individual y aislada. Allí situábamos que la experiencia de los practicantes era vivida por algunos de ellos como una "ficción", contrapuesta a la "realidad" de la inserción laboral en las instituciones educativas.

En esta oportunidad, en tanto consideramos relevante la visibilización de la docencia como trabajo colectivo en este momento de la formación, nos centramos en el análisis de las ventajas y desventajas que los practicantes señalan acerca de la experiencia atravesada, recuperando las ideas de docencia que se sostienen allí. Nos interesa particularmente especificar en qué medida ellas reflejan esa idea de trabajo colectivo o por el contrario continúan concibiéndola como una tarea individual y aislada. Destacamos la centralidad de analizar y trabajar estas cuestiones en este particular momento de la formación en que la identidad docente comienza a configurarse, ya que de otro modo, en la 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.

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 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. La idea de "formarse haciendo" se amplía, ya que de lo que se trata es de "volver, de rever lo hecho", es decir realizar un balance reflexivo. En este marco, los *dispositivos,* en tanto conjunto de elementos heterogéneos vinculados con un fin estratégico, 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 (Souto, 1999).

Desde un enfoque teórico-epistemológico de multirreferencialidad, Souto (1999) remite a algunos significados vinculados a la noción de dispositivo que resultan de interés en relación a nuestra propuesta de cátedra, en términos de *dispositivo de formación* y a la luz de la noción de profesionalización 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.

Cobra relevancia en nuestra propuesta de cátedra 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).

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". Enseñanza que no se restringe al momento interactivo (Diker y Terigi, 1997) sino que incluye la fase pre-activa (planificación), interactiva (interacción docente-alumnos) y post-activa (vuelta sobre la propia práctica).

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 proceso 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). Proceso que apuntaría a promover la exploración respecto a lo que podría llegar a ser en el sentido de propiciar nuevas prácticas.

La docencia como *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).

Metodología

La metodología corresponde al enfoque cualitativo y se centra particularmente en la reflexión sobre la propia acción de los "practicantes", profesores de psicología en formación.

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 y Cardós y Scharagrodsky, 2005).

Si bien el dispositivo de formación incluye diversas actividades que propician la reflexión sobre la propia práctica a partir de la escritura y a modo de autoevaluación, al finalizar el proceso de prácticas se solicita a los alumnos respondan una serie de ítems con el propósito de que puedan analizar y reflexionar sobre el proceso en su totalidad, integrando experiencia y conocimientos. Aquí presentaremos el análisis correspondiente a las respuestas de uno de esos ítems, a saber: "*Si realizaste las 'prácticas' en 'dupla' o 'pareja pedagógica' refiere a las ventajas y desventajas que dicha experiencia tuvo y señala qué crees que aportó a tu futuro desempeño docente".*

Se analizaron las respuestas elaboradas por 89 alumnos que cursaron y aprobaron la materia en 2014 y que conforman el grupo de estudiantes que realizaron "las prácticas de la enseñanza" en pareja pedagógica.

Análisis de la información - Algunas consideraciones

A partir de las narraciones acerca del trabajo realizado "en duplas" por los practicantes que cursaron en 2014 en el presente análisis tomaremos en consideración tanto las ventajas y desventajas delimitadas por estos docentes en formación así como las ideas sobre la docencia construidas en la formación.

En vinculación a las *ventajas* delimitamos dos dimensiones fundamentales que podrían considerarse una ligada a lo vincular y otra a lo epistemológico. En la primera se destacan en una gran proporción de la muestra sentimientos o percepciones tales como "apoyo", "acompañamiento", "compañerismo", "contención", "canalización de ansiedades", "soporte", lo cual les aportó según sus dichos "confianza y seguridad", "sentirse más cómodos", "confiados", "tranquilos y aliviados" siendo un "sostén emocional fundamental". Esto nos remite a la referencia delimitada en el trabajo anteriormente mencionado (Cardós, Arpone, Fernández Francia, 2013) como "Posibilidad de afrontar ansiedades, miedos, inseguridades, etc". En palabras de los practicantes: *"Tener un compañero para compartir dudas, miedos, ansiedades, inconvenientes que iban surgiendo en el aula hace que transitar las prácticas haya sido una experiencia muy linda."*

Como segunda dimensión en la consideración de las *ventajas,* ligada a lo epistemológico encontramos referencias al "enriquecimiento" de los puntos de vista en torno al conocimiento a enseñar y a los modos de hacerlo así como de la producción resultante reflejada en las planificaciones y/o propuestas de clase, que es enunciada como "complementariedad potenciadora de la actividad de enseñanza", "aprender de y con el otro", "co-pensar" a partir del intercambio, el debate, la negociación. Estos decires se vinculan al eje previamente delimitado como "intercambio, debate y discusión sobre diferentes puntos de vista" Algunos ejemplos tomados de las narrativas que dan cuenta de ella: "*Es muy rico lo que se genera de manera colectiva, pensar las planificaciones de a dos lleva a un 'mejoramiento' de la idea previa"* ; *"Me resultó sumamente interesante, me ayudó a consensuar las planificaciones, me aportó otra mirada de la enseñanza".*

Al igual que en el trabajo anteriormente mencionado estas referencias aparecen centradas en la fase pre-activa de la enseñanza, siendo por otra parte el aspecto vincular el destacado en la fase interactiva. A su vez lo post activo aparece considerablemente menos tomado en cuenta y cuando aparece, es principalmente referido al intercambio posterior al desarrollo de las clases haciendo alusión al compartir apreciaciones, hacer críticas constructivas y señalamientos al otro sobre aspectos no advertidos, por ejemplo *"Tu pareja te marca cosas que se te escaparon o te hace alguna sugerencia a partir de lo que observó."*

A continuación, por otra parte, citamos las algunas referencias donde encontramos ambas dimensiones, la ligada a lo vincular y a lo epistemológico: *"Nos potenciábamos y servíamos de apoyo una a la otra en una experiencia tan nueva", "la seguridad que te otorga enfrentar la situación de enseñanza con otro que te apoya y apuntala en caso de errores y también con el hecho de aprender de tu compañera además de hacerlo junto a ella".*

En vinculación a las *desventajas* podemos destacar que -a diferencia de las ventajas- en un gran número de encuestados no aparecen enunciadas. En las que sí se expresan, algunas se sostienen como tales y un considerable número de casos comienzan mencionándolas como dificultad, pero en la misma fundamentación esa desventaja se vincula con la consideración de una ventaja. En las que se sostienen como tales encontramos las vinculadas a la dificultad en la coordinación de tiempos y espacios de reunión. En las segundas, hallamos menciones relacionadas con la dificultad de "ceder", "negociar", "coordinar puntos de vista", "respetar las diferencias", "hacer acuerdos", al mismo tiempo que se rescatan aspectos positivos de estas dificultades en la enunciación de las ventajas. Ello nos remite entonces a lo mencionado en las conclusiones del trabajo anteriormente citado, en las que se evidenciaba "lo productivo y difícil de trabajar con otro".

En palabras de los practicantes encuestados:

"Considero que presenta la desventaja de requerir una mayor disponibilidad de tiempo que el requerido para trabajar individualmente, debido a que necesita del logro de consensos y acuerdos, a partir de un trabajo de negociación permanente. Pero a su vez, es invaluable la ventaja que representa el poder enriquecer el abordaje de los distintos aspectos del rol docente a partir del aporte de otra perspectiva diferente a la propia (…) La diferencia de estilos y perspectivas que inicialmente generó cierta incomodidad, debido a la incertidumbre respecto de lo que sucedería, resultó ser sumamente enriquecedora para el desempeño docente de ambas."

Por último en un reducido número de casos encontramos mencionada como una desventaja la situación de no afrontar las propias dificultades delegándolas en el otro integrante de la pareja, por ejemplo *"se apela a la intervención del compañero y las dificultades quedan solapadas".*

En cuanto a las *ideas sobre la docencia* construidas en la formación, en continuidad con las conclusiones de los trabajos anteriores (Cardós, Arpone, Fernández Francia, 2013; Arpone, S.; Fernández Francia, M.J. 2014), seguimos encontrando referencias a la docencia como una actividad individual pero en esta nueva muestra tam-

bién podemos hallar alusión a la docencia como trabajo colectivo.
En relación a ello, encontramos que un gran número de los estudiantes de la muestra conciben la docencia como trabajo meramente individual y solitario, concepción que ya habíamos situado en trabajos anteriormente mencionados que aparece ahora con gran incidencia nuevamente. En este ítem incluimos las respuestas de los practicantes que consideran como una desventaja el trabajo en esta modalidad en tanto creen que se aleja de la práctica profesional a desarrollar en un futuro, no siendo considerado un acercamiento a la realidad laboral que afrontarán como docentes, en sus palabras: *"al momento de estar frente a un curso profesionalmente no va a haber pareja pedagógica, sino que es uno el que va a estar allí llevando adelante la misma…", "no vamos a desempeñarnos como docentes de esta manera, vamos a tener que realizar la tarea docente de a uno (…) es desventajoso que yo no sepa cómo sería enfrentar por mí misma el dar clases…"* Se lo llega incluso a mencionar como una modalidad 'irreal' e 'imposible' ya que *"aunque se encuentre con quien compartir ideas, los docentes trabajan de diferentes cosas y en diferentes instituciones"*.
En otros, aunque con menor incidencia, se aprecian consideraciones de la docencia en las que, al igual que en el caso anterior, es concebida como un trabajo o tarea individual en el futuro, pero en las que se logran rescatar los aportes de esta modalidad compartida a su futuro desempeño profesional. Aludiendo con ellos al trabajo "con el otro" o "en equipo" como algo deseable, que enriquece, incluso más allá de la profesión docente. En algunos casos se rescata la experiencia de docencia compartida porque en el ejercicio de la profesión seguramente se tenga que trabajar/ acordar con otros con los que puede no compartirse estilos, haber diferencias, etc., *"llevar un proceso de enseñanza propio pero permeable al exterior (intercambio con otros)"* Asimismo se visualiza cómo influye la modalidad en el proceso mismo de profesionalización a partir de la siguiente cita en la que se menciona el aporte que este trabajar con otro ha hecho a su profesión docente: *"pensar en conjunto, construir, renovar y crear (no solo en lo didáctico sino también 'desde la crítica constructiva de otro' del que pueden tomarse formas de ser y hacer)"*; otra alumna menciona *"aportó para mi futuro como docente el poder trabajar con otro, respetando sus decisiones y/o opiniones diferentes. En la institución escolar nos vamos a encontrar con diversos profesionales y compañeros de trabajo con los cuales tendremos que lidiar." "Es una situación que claramente no acontece pero nos permite ver que la posibilidad de planificar clases o actividades con otro profesor resulta potenciador".*
En cuanto a los casos en que se indica la validez del trabajo en equipo para cualquier desempeño profesional más allá de la docencia ubicamos las siguientes referencias, por ejemplo una practicante indica que algunos pueden considerar que esto no refleja 'la forma futura en que se trabajará', pero que ella cree que es *"altamente beneficiosa en tanto es el último paso previo a encontrase uno mismo como docente a cargo del aula, permite la cooperación y el trabajo en equipo imprescindible en cualquier área"*
Finalmente, como novedad respecto de los trabajos anteriores encontramos en esta oportunidad, aunque pocas, algunas referencias a la docencia como trabajo colectivo. Una alumna por ejemplo considera esencial esta modalidad porque la tarea docente *"nunca se realiza en soledad, por lo tanto es necesario desarrollar aptitudes, capacidades para aprender a trabajar con otro"* y otra refiere que para su futuro desempeño docente cree que será muy importante realizar reflexiones luego de cada clase y hablar con otros docentes o personas si uno tiene dudas sobre cómo abordar un tema o diseñar distintas actividades, etc.

Consideraciones finales

En el marco del análisis de las reflexiones que una nueva muestra de practicantes realizó acerca de las ventajas y desventajas del trabajo en pareja pedagógica podemos concluir que en cuanto a la enunciación de las primeras, los cuatro ejes o dimensiones que caracterizaban a esta modalidad en uno de los trabajos anteriores (Cardós, Arpone, Fernández Francia, 2013) aparecen incluidas en las dos vertientes que ahora delimitamos como las dimensiones vincular- epistemológica en la consideración de las ventajas señaladas por los practicantes. La primera ligada a las apreciaciones que aparecen en las narraciones en torno a lo afectivo, y que refieren al impacto e implicancias que tuvo esta que tuvo atravesar esta experiencia, vivenciada como de ansiedad, nervios, etc., en compañía, con otro para estos sujetos. La segunda dimensión, la denominamos epistemológica, en tanto alude al compartir, discutir, revisar, recortar, seleccionar los conocimientos con el fin de enseñarlos, y en ese sentido aparece ligada a la construcción del conocimiento profesional docente.
Por otro lado, y centrándonos en las ideas de docencia que se fueron delineando en las narrativas realizada por los practicantes, encontramos que la concepción de la docencia como trabajo colectivo que en un trabajo anterior (Arpone, Fernández Francia, 2014) aparecía bajo la oposición ficción / realidad, ahora se vislumbra a lo largo de la muestra bajo las siguientes formas: la mayor parte sigue considerando la experiencia de docencia compartida en el marco de las prácticas como 'ficción' frente a la 'realidad' que supondría el desempeño profesional en la docencia como trabajo individual; un menor número que si bien sigue considerándola como trabajo individual logra rescatar y destacar el aporte de la experiencia de haber sido compartida durante las prácticas (incluso como aporte más allá de la docencia); y finalmente un reducido pero ahora al menos existente número de casos en la que se la concibe como trabajo esencialmente colectivo dando cuenta así de que la intervención docente es esencialmente mancomunada, y que debe ser explícita e intencionadamente articulada.
Estos hallazgos cobran relevancia a la luz de la centralidad que para nosotros tiene desde el dispositivo propuesto, el poder hacer evidente y conciente para los docentes en formación esta característica de la docencia en tanto trabajo colectivo ya que en la articulación de las propuestas que un grupo de docentes hacen a determinado grupo de alumnos, radica la posibilidad de mejorar sus aprendizajes y sus trayectos formativos.

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" (2013-2015)

BIBLIOGRAFÍA

Arpone, S.; Fernández Francia, M.J. (2014) Formación de profesores en psicología. Socialización pre-profesional e ideas sobre la docencia. Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología "Adicciones: desafíos y perspectivas para la investigación científica y la práctica profesional". Facultad de Psicología de la UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 26 al 29 de Noviembre de 2014. Tomo III ,pp.20-22.

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

Cardós, P.; Arpone, S.; Fernández Francia, M.J. (2013) Formación para la enseñanza de La Psicología. La modalidad pareja pedagógica. IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología "Conocimiento y práctica profesional: perspectiva y problemáticas actuales". Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata, 13, 14 y 15 de Noviembre de 2013. Tomo I, pp.11- 21

Compagnucci E. y Cardós P. (2005). La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva. XII Jornadas de Investigación. Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Agosto de 2005.

Compagnucci E. y Cardós P. (2006). "Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología". Revista Praxis Educativa, Año X, N° 10: 29-32.

Compagnucci E., Cardós, P. & Scharagrodsky, C. (2005) "La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva". XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología UBA. Bs. As. 4 a 6 de agosto de 2005.

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.

Souto, M. (1999) "Grupos y dispositivos de formación". Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N° 10. Buenos Aires.

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

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y NUEVOS CONTEXTOS

Fernández Zalazar, Diana Concepción; Jofre, Cristian Martín; Pisani, Paula
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación UBACyT: "Usos de las TIC y prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología". Realizaremos una revisión teórica de las concepciones sobre las prácticas de enseñanza tradicionales y cómo surge la necesidad de innovación frente al desafío de las mediaciones de las TIC. Analizaremos el modo en el que estas tecnologías se han insertado en la educación y las posibilidades que generan algunas de las nuevas propuestas pedagógicas de intervención, especialmente aquellas que proponen la innovación en el marco de la llamada educación disruptiva.

Palabras clave
TIC, Prácticas de enseñanza, Innovación, Educación disruptiva

ABSTRACT
TEACHING PRACTICES AND NEW CONTEXTS
The present article is part of the UBACyT project of investigation "Uses of ICT and teaching practices in psychology university teachers" A theoric revision among traditional educational practices will be made analyzing the need to inovate facing the challenge of ICT mediation. As well as the way in wich this technologies have been inserted in education and the possibilities they create in the new pedagogic proposals of intervention, especially the ones that propose innovation in the context of disruptive education.

Key words
ICT, Teaching practices, Educational technology, Educational innovation

Introducción
La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han logrado un grado de penetración social tal, que es difícil concebir un espacio donde no se hayan incorporado como un elemento más del paisaje cotidiano. Factores como el intercambio de información, la accesibilidad, simultaneidad y ubicuidad entre otras características, han llevado a la psicología a repensar las prácticas de la actividad humana en función de las características y potencialidad de las TIC.
Las nuevas tecnologías inciden de tal forma en el sujeto y en las instituciones que es necesario reconsiderar los modos tradicionales de interacción humana. Dentro de esta interacción, el ámbito educativo-académico no está exento de efectos sobre su estructura y funcionamiento institucional, sino por el contrario, se ponen en jaque las formas históricas y tradicionales de transmisión de conocimiento que le han sido característicos.
La reconfiguración de estos nuevos escenarios en el contexto sociohistórico y económico imperante, junto a los sujetos de aprendizaje con características propias de la época, obliga a reflexionar no sólo sobre la dimensión histórica por la cual la institución académica surge y se consolida, sino también a las disímiles condiciones en las que surge comparado con el contexto actual.
Por otro lado, las prácticas de enseñanza docente que se habían consolidado como estables y sólidas en la prosecución de sus objetivos, parecen perder fuerza frente a las nuevas formas de aprendizaje e interacción mediatizadas por TIC.

Prácticas y contextos
A lo largo del desarrollo de las instituciones educativas formales, han sido numerosos los modelos y tradiciones de enseñanza que se han sucedido en diferentes momentos y lugares. Actualmente podemos encontrar diversos especialistas que han definido de manera más o menos homogénea las prácticas de enseñanza. Barbier (En Cid-Sabucedo et al, 2009) la entiende como el conjunto de procesos de transformación de una realidad en otra realidad, integrando diversas dimensiones que van desde lo afectivo, hasta lo intelectual y funcional. De esta forma, las prácticas derivan como resultado de una interacción entre distintas dimensiones en las que se destacan situaciones, procesos y sujetos. Lave (1991) y Chaitklin (Chaitklin & Lave, 2001) la caracterizan como una relación dialéctica entre las personas que actúan y los entornos de su actividad. Altet (2002) por su parte la define como "un conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos constituidos por numerosas dimensiones enlazadas", ancladas en su contexto y en la inmediatez de lo cotidiano (Bru y Talbot, 2001 en Cid-Sabucedo et al, 2009).
A su vez hay que agregar que la "práctica docente engloba a la vez la práctica de enseñanza frente a los alumnos, y/o con los alumnos, pero también la práctica de trabajo colectivo con los compañeros, la práctica de intercambios con los padres, las prácticas con colaboradores" (Altet, 2001 en Cid-Sabucedo et al, 2009). Por otro lado es útil distinguir entre las prácticas declaradas como aquello que se dice que se hace en el aula, y las prácticas observadas, como aquellas relevadas a partir de protocolos de observación de la práctica contextualizada y efectivamente realizada (Clanet, 1998, 1999a, 1999b en Cid-Sabucedo et al, 2009).
María Davini, sostiene además respecto de las prácticas de enseñanza, que no debe referirse exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer, sino también a "la capacidad de intervención y acción en contextos reales complejos, ante problemas integrales que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos" (Davini, 2011, p. 114).
Si bien no se pueden rastrear modelos puros en las distintas prácticas de enseñanza llevadas a cabo por los docentes, se pueden ubicar tres orientaciones predominantes en los últimos años (Fenstermacher, 1998):
a) *La práctica docente como actividad técnica:* Desde esta orientación la vida en el aula tiene como foco las relaciones que se establecen entre la actuación docente y su incidencia en el rendimiento del alumno. La actividad del profesional es básicamente instrumental y dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas, el educador es considerado un técnico.
b) *La práctica docente como comprensión de significados:* Esta orientación surge nutrida de los aportes de la psicología cognitiva aplicados a la psicología del aprendizaje, reconociendo el papel de la mediación de los procesos mentales en el comportamiento del

docente y de los estudiantes. La práctica docente es la resultante de la forma en que el educador piensa su intervención, identificando las estrategias cognitivas del alumno en su procesamiento de la información. Este tipo de prácticas docentes puede centrarse en el docente y en su mirada específica del proceso educativo, o en el alumno y en su aproximación al aprendizaje.

c) La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales: En éste tipo de práctica, subyacen los aportes del modelo pedagógico ecológico, donde el docente y el alumno son activos procesadores de información e interactúan en contexto de clase, produciendo una influencia recíproca y dialéctica en los comportamientos del educador y de los alumnos, y en la construcción de significados. Aquí se reconoce la incidencia del contexto físico y psicosocial en la actuación individual y grupal del docente y de los estudiantes.

Nuevos contextos TIC

A partir del momento en que se insertan las computadoras en la educación, podemos reconocer en los primeros tiempos la incorporación de las mismas respondiendo más a una presión mercantil de las instituciones y las demandas sociales que a una necesidad de la currícula escolar que implicará un replanteamiento de la didáctica y de los medios en función de la producción de conocimiento. Muchos años han pasado ya desde los años ´80, sin embargo han sido pocas las experiencias realmente innovadoras en el uso de la tecnología para la educación. Sabemos ya, como lo señala Díaz Barriga (2005) que la innovación suele ser algo que lleva a la compulsión en el espacio educativo y dicha compulsión es lo que no permite que se lleve a cabo la innovación de manera legítima e impide también que se consoliden los procesos innovadores debido a la falta de análisis o revisión conceptual de lo ejecutado. Es así como muchas veces podemos hablar de "modas" o de usos puramente instrumentales de la tecnología que no hacen más que presentar un cambio cosmético, donde no se modifica ni se aprovechan las potencialidades de lo novedoso a aprehender y se repite o replica en las nuevas mediaciones viejos esquemas e intervenciones de las prácticas docentes. Esto tiene sus efectos tanto sobre los docentes como sobre el alumnado. En el caso de los docentes las posiciones van desde el rechazo o temor a ser sobrepasados por los jóvenes en sus habilidades técnicas y en el caso de los estudiantes surge un comienzo de entusiasmo y motivación respecto de poder utilizar TIC en el medio educativo, que luego decae cuando las prácticas lejos de renovar sus formas se quedan en el momento de la adaptación, cuando: "...los docentes utilizan la tecnología como apoyo a formas tradicionales de enseñanza. Por ejemplo, usan el powerpoint como pizarra electrónica, en apoyo a una clase magistral. Cero innovación didáctica." (Adell, 2008).

Si nos adentramos al tema de las competencias digitales que deben desarrollar los profesores, el programa sobre competencias TIC de la UNESCO (2008) propone que tanto docentes como alumnos deben aprender a usar las TIC, siendo buenos buscadores, analizadores y evaluadores de la información, que puedan solucionar problemas y tomar decisiones, como usuarios creativos y productivos, buenos comunicadores y colaboradores, ciudadanos informados y responsables capaces de contribuir con sus aportes a la sociedad. Sabemos que muchos de estos requisitos están aún muy lejos de generalizarse y en especial en la educación universitaria hay pocos casos de instancias novedosas e innovadoras que permitan el desarrollo de dichas competencias. Dentro de las propuestas que buscan el uso de TIC articulando competencias e interactividad, podemos mencionar las que van del uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), pasando por las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) para llegar a las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) postulando un zona de desarrollo próximo que va de la interacción a la participación, del análisis de la información a la curación personalizada de contenidos, evolucionando desde las comunidades de práctica hacia la participación como el último eslabón del desarrollo tecnosocial (Reig, 2012).

Del mismo modo las experiencias de los MOOC (Massive Open Online Course) o la clase invertida (flipped classroom) son todavía un desafío para el núcleo duro de la educación superior. En ambos casos el microformato, la transmedia y la apertura del proceso de adquisición y construcción de conocimiento rompiendo con el formato tradicional de tiempo y espacio común e igual para todos, lleva a la posibilidad de un recorrido personal del alumno que orientado por el docente en la función de tutor le posibilitará el respeto al modo singular de sus tiempos y espacios de aprendizaje acorde a su singularidad cognoscitiva (Fernández Zalazar, 2008).

En distintos ámbitos de la sociedad, la innovación implica mejorar continuamente aquello que se produce. En el proceso, a veces surgen innovaciones radicales que rompen con el paradigma anteriormente sostenido. Esto se entiende como una innovación disruptiva, un cambio que obliga a cambiar los esquemas de trabajo e implica una adaptación necesaria para que la institución siga sosteniendo de manera efectiva su actividad (Johnson, 2011). Esta disrupción no supone una mejora de lo que se está realizando en las prácticas sino la emergencia de algo realmente novedoso e innovador que irrumpe de manera disruptiva respecto de lo esperable en el contexto o sistema de actividad (Engeström, 2001).

En esta línea surgen diversas propuestas (Adelle y Castañeda, 2012; Fernós Miró, 2013; Acaso, 2013) en donde se abordan un conjunto de alternativas a la clase tradicional que incluyen las pedagogías corporales, como lugar de replanteamiento del cerebro como órgano privilegiado para el aprendizaje, entendiendo que la construcción del conocimiento viene dado por un sujeto indisociado; el lugar del movimiento en la praxis como correlato dinámico del pensamiento, la importancia de la comunicación no verbal en las interacciones educativas; el lugar del arte, no plasmado como una obra particular rígida y estática, sino como desencadenante de un proceso creativo en los actores involucrados, en donde la clase se transforma en un proceso artístico que puede desencadenar en los participantes procesos creativos de conocimiento; y lenguajes alternativos al habla solista como el lenguaje audiovisual, lugar de convergencia de micro y macrorrelatos narrativo-contextuales que fomentan la comunicación en el aula desde otra perspectiva.

El desafío es entonces cómo llegar a una educación y a prácticas que permitan la personalización dentro de la masividad, con la utilización de herramientas flexibles que abren a nuevas posibilidades en tanto se replanteen las prácticas docentes que, como bien señala Area Moreira (2000): "El reto de futuro está en que las universidades innoven no sólo su tecnología, sino también sus concepciones y prácticas pedagógicas, lo que significa modificar el modelo de enseñanza universitario en su globalidad. Abordar este proceso significará reformular el papel y práctica pedagógica del docente, planificar y desarrollar modelos de aprendizaje del alumnado radicalmente distintos a los tradicionales, cambiar las formas organizativas del tiempo y el espacio de las clases, cambiar las modalidades y estrategias de tutorización."

Conclusiones

Es importante destacar entonces, que a la hora de tomar una de-

cisión por parte de quienes enseñan, ésta deberá contemplar la coordinación de un *sistema de relaciones reguladas* entre quienes aprenden, quienes enseñan, los contenidos que se enseñan y el ambiente. Sin olvidar a su vez, sus flujos de interacción, sus recursos reales y potenciales. "Sea como *instrucción* o como guía, la enseñanza siempre tiene implícita la dinámica entre *autoridad* y *autonomía,* y sus resultados son previsibles pero variados y abiertos, como lo son las personas y los contextos en los que participan" (Davini, 2011, p.31) El modelo de la metáfora "ecología del aprendizaje", entendida como: "el sistema social, ambiente, recursos e interacciones, que facilitan las condiciones del aprendizaje" (Davini, 2011, p.39) permite ampliar la manera en que se piensa la enseñanza, en donde el aprendizaje no aparece dependiendo únicamente de la acción de quién enseña y sino que surge también la potencialidad de los instrumentos mediadores. Desde allí y en función de la nueva ecología diseñada por la ubicuidad y el lifestreaming, por la multitarea y la transmedia es que retomaremos la propuesta del modelo de sesión de Jazz (Carlos Neri, 2014) como aquel que nos permite pensar en el desarrollo de las interacciones en función de un sistema complejo (García, 2000).

Neri propone:

"Durante mucho tiempo he sostenido la necesidad de pensar las clases como una "sesión" de jazz. La idea de un modelo donde la improvisación y la línea melódica interactúan nos acerca a la concepción de emergentes de los sistemas complejos.

1) La sesión de Jazz como modelo de clase donde conocimientos, improvisación y emergentes confluyen apoyado en el uso de tecnología de redes sociales.

2) No se trata de pensar cómo usar las redes sociales como complemento de las clases sino en convertir las clases en pensamiento en red (sistemas complejos) con modelos de redes sociales.

3) Cambiar la lógica de usos instrumentales por la de producción y circulación de conocimientos.

4) El docente como un nodo productor de conocimiento para distribuir contenidos, reconfigurar los nodos y reconfigurarse en la red de pensamientos." (Neri, 2013).

Estamos entonces frente a un sistema complejo, donde el emergente será el aprendizaje en la medida que la improvisación y el modo coral de las interacciones propongan nuevas armonías, es decir, nuevas significaciones producto de la dinámica del sistema. Un sistema que se autoregula sin una jerarquía fija y vertical y que en su propio movimiento articula singularidades, interacciones, procesos, contenidos y afecto. La mediación tecnológica así cobrará sentido instituyéndose como una verdadera innovación.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2013) Escuela de educación disruptiva. Recuperado de: http://www.mariaacaso.es/escuela-de-educacion-disruptiva/

Adell, J., Bellver, A. J., & Bellver, C. (2008). Entornos virtuales de aprendizaje y estándares de e-learning. Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación, 274-98. Morata.

Adell,J., Castañeda, L. (2012) Tecnologías emergentes. ¿Pedagogías emergentes? Recuperado de: https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf

Benbenaste, N. (2007). Psicología del mercado y del tipo de sujeto que produce. Buenos Aires, Eudeba.

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu

Cid-Sabucedo, Alfonso, Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. Relieve, 15 (2).

Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.

Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. Tecnología y comunicación educativas, 20(41), 4-16.

Engestrom, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity-theoretical reconceptualitation, Journal of Education and Work, 14(1), pp. 133-156.

Reig, D. (2012). TEP y claves del cambio. El caparazón. Recuperado de: http://www.dreig.eu/caparazon/2012/02/14/tep-clave-del-cambio/

Fenstermacher, G. D., y Soltis, J. F. (1999). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Fernos Miros Miró, J. D. (2013). Nuevos ecosistemas EDTECH, entre la innovación y la disrupción. (Ed. Disruptiva). Recuperado de: https://juandomingofarnos.wordpress.com/2015/06/09/nuevos-ecosistemas-edtech-entre-la-innovacion-y-la-disrupcion-ed-disruptiva/

García, R. (2000). El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos. Barcelona: Gedisa.

Johnson, C. (2011). La manera disruptiva de aprender. Redes para la ciencia. Recuperado de: http://www.redesparalaciencia.com/5795/redes/redes-102-la-manera-disruptiva-de-aprender

Lave, J. (1991). La cognición en la práctica. Buenos Aires: Paidós.

Moreira, M. A. (2000). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. Diseño, desarrollo e innovación del currículum, pp. 189-208. Síntesis.

Neri, C.; Fernández Zalazar, D. C. (2008). Telarañas de conocimiento. Educando en tiempos de la Web 2.0. Buenos Aires: Ed. Libros y Bytes.

Neri, C. y Fernández Zalazar, D. C. (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.

Neri, C. (2013). Apuntes provisorios para convertir las clases en una sesión de Jazz. Recuperado de: http://enmoebius.com.ar/?p=1857

Waheed Khan, A. (2008). Estándares de Competencia en TIC para Docentes. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Londres. Recuperado de: http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

A IMPORTÂNCIA DA RESSIGNIFICAÇÃO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Ferreira Barros Klumpp, Carolina
Centro Universitário FIEO- UNIFIEO. Brasil

RESUMEN
O presente trabalho teve como objetivo principal relacionar a importância da ressignificação para o processo de aprendizagem do sujeito e para a relação ensinante-aprendente. Para a ilustração desse trabalho foi apresentado o percurso de intervenção psicopedagógica de uma mãe cuja filha apresentava problemas de aprendizagem e aguardava o atendimento na clínica-escola do Centro Universitário FIEO- UNIFIEO. Os dados foram coletados durante quinze sessões de intervenção e foram analisados pela técnica de análise de conteúdo. Os mesmos foram agrupados nas seguintes categorias temáticas definidas a priori: família e infância. Os resultados sugeriram que as mudanças ocorridas no comportamento da mãe durante o percurso de intervenção poderiam contribuir para a melhora do processo de aprendizagem da filha, uma vez que o trabalho interventivo possibilitou a ressignificação dos processos de aprendizagem e das relações entre ensinante-aprendente.

Palabras clave
Ressignificação, Aprendizagem, Ensinante-aprendente, Família

ABSTRACT
THE IMPORTANCE OF REFRAMING FOR THE LEARNING PROCESS
This study aimed to relate the importance of reframing to the learning process of the subject and the teaching-learning relationship. For the illustration of this work was presented the psychopedagogical intervention path of a mother whose daughter had learning problems and waiting for the service in the school clinic FIEO- UNIFIEO University Center. Data were collected for fifteen intervention sessions and were analyzed using content analysis. We were grouped in the following thematic categories defined a priori: family and children. The results suggested that the changes in the mother's behavior during the intervention route could contribute to the improvement of the child's learning process, since the intervening work enabled the redefinition of learning processes and the relationships between teaching-learning.

Key words
Reframing, Learning, Teaching-learning, Family

INTRODUÇÃO
A capacidade de aprender tem início, na vida da criança, não na escola, mas no interior da estrutura parental como um dos aspectos condicionantes da infância (Schlemenson, 2005). O bom desempenho do ser humano, em todos os aspectos de sua vida, incluindo o escolar, está profundamente ligado ao afeto recebido nos seus primeiros anos de vida. É com a família que o bebê estabelece suas primeiras relações e adquire seus primeiros conhecimentos; é a partir da família que este ser vai dar continuidade às suas relações com o saber; é neste ambiente que a criança será incentivada ou desmotivada a aprender. As experiências vivenciadas no lar, as interações estabelecidas entre os membros da família, os padrões relacionais encontrados abrirão ou fecharão o caminho para que a criança sinta o desejo de buscar condições para se tornar autor de seu conhecimento (Rodrigues & Barbosa, 2003).
De um modo geral, a família pode ser considerada uma instituição com um espaço pelo qual os filhos atingem expectativas de papel, de valores e de atitudes sociais e educacionais, por meio das relações interpessoais com os pais. Dentro da família se estabelece uma rede de comportamentos e isso permite tanto aos filhos quanto aos pais, formarem relações positivas ou negativas com a escola (Chechia, 2009).
O processo de aprendizagem, neste contexto, deve ser visto como algo construído no interior da família, já que as primeiras relações existentes entre mãe/pai-criança servirão de molde para futuras criações de vínculos entre quem ensina e quem aprende.
Fernández (2008) explica que determinadas modalidades patogênicas na aprendizagem correspondem-se afirmativamente com modalidades patogênicas de ensino nos pais. Por vezes os pais não se dão conta da importância que exercem no aprendizado de seus filhos e que, de certa forma, as suas condutas servirão de modelo para os futuros estabelecimentos de vínculos afetivos do sujeito, sejam eles com o objeto de conhecimento ou com o ensinante.
Desse modo pode-se compreender que os pais desempenham uma função importantíssima no aprendizado dos filhos, uma vez que eles servirão como modelo para as relações futuras que os filhos estabelecerão com o objeto de conhecimento e também porque serão a base na forma como os filhos significarão as relações entre ensinante-aprendente.
Nesse sentido, pais que possuem como modalidade de ensino modelos embasados em modalidades de aprendizagem consideradas patológicas não favorecem o aprendizado dos filhos, uma vez que esses modelos estão muitas vezes estagnados e enrijecidos em padrões que não beneficiam o contato do sujeito com o objeto de conhecimento ou ainda que não asseguram uma relação saudável entre quem ensina e quem aprende.
Os pais necessitam muitas vezes rever o aprendizado dos filhos, por meio da compreensão de como ele ocorre e o porquê das muitas dificuldades instauradas nesse processo. Essa compreensão só pode acontecer se os pais reconsiderarem primeiramente os seus processos internos vinculados aos processos de aprendizagem,

para que possam perceber os padrões de condutas patológicas que estão sendo transmitidos para os filhos, mesmo que de modo não intencional ou inconsciente. É por meio da consciência da necessidade de se modificar determinados padrões de comportamento que os pais podem ajudar os filhos com dificuldades de aprendizagem, pois, uma vez que eles abrem espaço para a ressignificação dos seus próprios processos de ensinar e aprender, abrem espaço paralelamente para a modificação dessas relações com os filhos, favorecendo assim o processo de aprendizagem de todos.

A ressignificação é definida como sendo a atribuição de um novo significado/um novo sentido a alguma coisa. Pode-se pensar, portanto, que quando uma criança possui dificuldades de aprendizagem, o próprio processo de aprender precisa ser ressignificado. A criança necessita passar por novas experiências no que se refere ao contato com o objeto de conhecimento e com a figura do ensinante para que consiga trazer um novo olhar para essas relações e perceber em níveis tanto conscientes quanto inconscientes que determinadas situações podem ser diferentes; e que há outras possibilidades que não eram visíveis antes, mas que agora se fazem possíveis. Do mesmo modo os pais, enquanto ensinantes e modelos na relação de aprendizado com os filhos, necessitam ressignificar seus próprios processos de ensinar e aprender para que possam ajudar seus filhos.

O psicopedagogo necessita, portanto, abrir espaço em seus atendimentos para que o sujeito possa produzir novos sentidos e significados em seus processos de ensino-aprendizagem. Fernández (2001) explica que esse processo ocorre quando há um resgate da história de vida do sujeito.

A autora (Fernández, 2008) explica que aprender supõe um reconhecimento da passagem do tempo, do processo construtivo. Aprender supõe um sujeito que se historia, e, para a autora, historiar-se é quase que sinônimo de aprender. Fernández (2008) explica também que aprender é um modo de ressituar-se diante do passado e, na recuperação desse passado, produzir algo novo. Para ela o aprender conecta-se com a necessidade de perder algo velho, mas que a sua energia relaciona-se à postura de utilizar o velho para criar o novo. Com isso, cabe ao psicopedagogo trabalhar o resgate do passado do sujeito e proporcionar a ressignificação necessária para a modificação de condutas que venham beneficiar o processo de aprendizagem e as relações de ensino-aprendizagem do sujeito.

MÉTODO

O presente estudo caracterizou-se por ser de risco mínimo à participante e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição promotora (CNS n. 196/96) tendo seguido os preceitos éticos que regem a realização de pesquisas com seres humanos (Ministério da Saúde, Conselho Federal de Psicologia). Foi obtido o Termo de Concordância da Clínica de Psicopedagogia do UNIFIEO, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pela mãe que participou do estudo. O nome da mãe e da filha foram preservados.

Participantes: Participou desse trabalho uma mãe cuja filha atendia aos seguintes critérios: ter idade entre 8 e 11 anos de idade; frequentar o Ensino Fundamental; não apresentar diagnóstico de síndromes que poderiam afetar a aprendizagem; apresentar problemas de aprendizagem; estar inscrita (na fila de espera) para atendimento na clínica-escola de Psicopedagogia do UNIFIEO.

Instrumentos: Questionário para a coleta dos dados sociodemográficos; entrevista semi-estruturada com a mãe; 15 sessões de intervenção com a mãe participante.

Procedimentos: A coleta de dados nas sessões de intervenção constou de técnicas lúdicas, de atividades artísticas e da condução das dinâmicas espontâneas, com o propósito da mãe participante entrar em contato consigo mesma, externalizando seus sentimentos e emoções sem constrangimento. Respeitaram-se os mecanismos de livre expressão, assegurando a autonomia criativa da participante.

Análise de dados: Para analisar o material pertinente a esta pesquisa, foram descritos e relacionados dados demográficos e categorias temáticas abordadas nas entrevistas e nas sessões de intervenção, além de aspectos referentes à linguagem gráfica e às imagens que emergissem ao longo do processo de intervenção, analisados segundo oreferencial psicodinâmico.

O Contexto da mãe: Luana é mãe de Patrícia. Patrícia tinha dez anos por ocasião da pesquisa e encontrava-se no 6º ano do Ensino Fundamental da escola da Rede Municipal Pública de Osasco, cidade de São Paulo, onde moravam. Patrícia apresentava dificuldades para assimilar o conteúdo, segundo o relato da mãe, sendo que já havia reclamações sobre o baixo rendimento da aluna pelos professores que a acompanhavam, desde a pré-escola. Patrícia nunca apresentou problemas comportamentais, sempre foi uma aluna obediente, carinhosa e educada, segundo relato dos professores. Luana explicou que a filha apresentava oscilação em seu aprendizado, demonstrando em alguns momentos que sabia a lição e em outros momentos que não se recordava de nada. A mãe ainda explicou que a filha não gostava de estudar e que ela desistia com facilidade de tudo que iniciava, como cursos e natação. Por estes motivos, Patrícia foi encaminhada, pela escola, à Clínica de Psicopedagogia da UNIFIEO, onde aguardava atendimento. A mãe acreditava que Patrícia era daquela forma por ser protegida e mimada demais. Para a mãe, Patrícia precisava amadurecer para aprender. Patrícia tinha uma irmã mais nova. A mãe relatou que a filha não foi planejada, mas que sempre foi cercada de amor e muito carinho. Quando Luana foi questionada sobre o pai, afirmou que o pai sempre foi um "paizão", que sempre esteve presente na vida das filhas e que sempre fez tudo por elas. Luana dizia estar participando da intervenção para conhecer mais sobre as dificuldades da filha para poder ajudá-la.

CATEGORIAS TEMÁTICAS

Família: Esta categoria temática levou em consideração os conteúdos trazidos pela participante nos Testes Projetivos realizados (Teste da Família e Teste da Família Cinética) e nos relatos de experiência (recordações, lembranças). Esta categoria procurou abordar a mãe em relação à sua família de origem. O Desenho da Família é uma técnica projetiva gráfica onde o sujeito projeta suas atitudes e sentimentos em relação a sua família. Desde o início da sua utilização tem sido considerado um bom instrumento para a análise dos conflitos familiares em crianças, adolescentes e adultos. Já em relação ao Teste da Família Cinética, buscou-se, nesta oportunidade, compreender como essa mãe representava os vínculos estabelecidos na família de origem para "analisar as posições subjetivas entre ensinante/aprendente, a partir da identificação dos tipos de vínculos reeditados e que demandam modalidades de aprendizagem específicas" (Andrade, 2006, p. s/n).

As produções de Luana sobre família sugeriram que havia uma separação entre os membros da família (mãe e filha apareceram brincando de patins, a mãe segurando a filha pelo braço; pai e irmã apareceram jogando bola). Luana afirmou na anamnese realizada que precisava ficar o tempo todo "no pé" da filha, para que a mesma realizasse o que lhe era solicitado, afirmou também que havia excesso de proteção dela e do pai para com Patrícia, não conseguindo

estabelecer limites e serem mais rígidos com a educação da filha.
Fala da mãe: Ela é muito desligada. Quando você fala para arrumar o quarto, ela enrola, enrola, e quando vai ver não fez nada. Então tem que tá muito de perto. Ela esquece, tem que estar no pé dela. Mas a gente como família acaba pecando, porque protegemos demais.
Nesse caso foi considerada a hipótese da filha se manter nesse comportamento imaturo e possivelmente estar apresentando suas dificuldades de aprendizagem com o objetivo de manter os pais próximos. Paín (2007) explica que há casos nos quais a única maneira da criança contar com o carinho dos pais é precisamente o não-aprender.
Porém, é importante ressaltar ainda que Luana, ao relatar mais sobre a sua história de vida, e ao trazer lembranças de sua família de origem, explicou que a sua mãe estava sempre muito ocupada e que sempre teve que trabalhar muito. O pouco tempo que tinha com a mãe foi significado por Luana como tempo de rigidez e de brigas.
Fala da mãe: Minha mãe sempre brigou muito com a gente. Ela era muito rígida, não tinha assim um contato e brigava muito com a gente. [...] ela sempre trabalhou muito, muito, até hoje ela passa o dia todo fazendo alguma coisa. Ela acorda às cinco da manhã, vai fazer sabão, lavar a nossa roupa. Ela não consegue sentar no sofá para assistir televisão. E na infância assim, a gente queria sair, passear, a gente via os amigos fazendo isso com a família, mas nunca teve isso, porque minha mãe sempre tava o tempo inteiro ocupada.
Luana explicou que queria ser diferente com as suas filhas e marido.
Fala da mãe: Hoje eu procuro fazer diferente com as minhas filhas. Neste final de semana rolou um estresse, porque eu passei o dia lavando, cozinhando, passando e falei "chega". Eu falei pro meu marido que eu queria não fazer nada no final de semana pra ter um tempo com eles, e a gente tem que se vigiar pra não cometer os mesmos erros, e era uma coisa que pra mim me fez muita falta, poxa, da gente poder sair com a família. Se a gente não tem grana, agente vai pro "Vila Lobos" pra fazer um pique-nique. Eu procuro fazer com as minhas filhas o que eu não tive.
Talvez, como tentativa de não repetir as brigas, a rigidez e a falta da mãe, Luana poderia estar compensando o que sofreu na infância, na sua relação com Patrícia. Ao cercar a filha com excesso de cuidados e proteção, Luana prejudica o amadurecimento emocional da filha, favorecendo, também, a manutenção das dificuldades de aprendizagem.
Paín (2007) explica que o excesso de proteção não inibe o aprendizado da criança, pois à medida que a criança se defende contra ela reivindica seu direito à independência. Porém, quando excesso de proteção está dirigido ao "tudo ou nada", pode ser prejudicial para o amadurecimento da criança, pois ela pode entender que a sua independência signifique perder a proteção dos pais e ficar sem nada. Paín (2007) dá como exemplo uma criança que diz para a sua mãe que não quer comer purê, e a mãe responde dizendo que nunca mais lhe dará purê, como se o fato da criança não ter apetite a impedisse de senti-lo futuramente. A criança pode, a partir dessa verbalização e irracionalidade, passar a aceitar tudo e não aprender nada (Paín, 2007).
Infância: Esta categoria procurou abordar a percepção dessa mãe em relação à sua infância, proporcionando assim o resgate à sua história de vida e às suas primeiras experiências de aprendizado. Para essa categoria foram utilizadas atividades de intervenção envolvendo Contos de Fadas (história "Branca de Neve e os Sete Anões"), pintura a dedo, músicas de relaxamento, desenhos livres e argila.
A infância de Luana foi marcada por brigas entre a sua mãe e o padrasto. Luana chegou a comentar, lembrando-se de fatos da infância na sessão em que estava realizando atividade com os Contos de Fadas, que o seu maior desejo de infância era a separação entre sua mãe e padrasto.
Fala da mãe: Sinceramente, eu passei a minha infância inteira pedindo a Deus pra dar coragem pra minha mãe separar do meu pai e ter uma vida diferente, porque eu não aguentava mais aquilo, eles brigavam muito.
Luana explicava que essas brigas geravam nela e nos irmãos, todos na época crianças, o sentimento de medo. Não havia autorização no meio familiar para que falassem ou questionassem o ocorrido.
Fala da mãe: Aí depois das brigas vinha aquele gelo. Um dava gelo no outro, aí ficava aquele "climão" em casa, todo mundo tinha medo de abrir a boca. Ninguém falava nada porque qualquer coisa que se dizia era motivo pra puxar tudo.
Fernández (2008), ao tratar da importância do saber para a aprendizagem, coloca que a criança tem uma pulsão de investigação que a leva a perguntar, primeiramente ao outro e, conforme vai crescendo, passa a questionar principalmente a si mesma. Fernández (2008) ressalta que o saber pergunta, mas se os ensinantes (pais, professores) não respondem, ou pior, se escondem as respostas ou a possibilidade de responder, o sujeito não se encontrará e não encontrará sua expressão nas suas escolhas e nos usos dos objetos que a ele se ofereceram como disponíveis no meio.
Ao não permitir que o sujeito questione, o ambiente e os ensinantes estarão favorecendo a inibição de seu pensamento e daquilo que Freud chamou de "inteligência desperta" (Fernández, 2008). Freud dizia que para analisar-se é preciso contar com uma "inteligência desperta". No entanto, quando a inteligência está aprisionada ou inibida, não somente o confronto com o possível horror que tal saber pode implicar é um obstáculo, como também a própria inteligência coloca-se como obstáculo. Assim, na inibição, o sujeito evitará tomar contato com qualquer pensamento, à medida que isso o coloque no perigo de aproximar-se da angústia (Fernández, 2008).
Luana afirmava que não queria se lembrar das situações ocorridas em sua infância para não se deparar, novamente, com a dor e sofrimento causados nessa época. *Fala da mãe: " […] Eu sinceramente nunca fui assim, de comentar coisas, porque a gente procura não comentar pra não reviver."*
Na atividade de pintura a dedo, Luana trouxe como lembrança de sua infância a sua tia, que já era falecida na ocasião da pesquisa. Luana lembrou-se desta tia como a figura que para ela representava o acolhimento, a simpatia, a doçura e demais atributos bons da figura feminina.
É importante ressaltar que a memória desta tia apareceu em suas lembranças após Luana ter se lembrado de sua mãe. Quando Luana lembrou-se da mãe, ela afirmou que a amava incondicionalmente.
Fala da mãe: Nossa, eu pensei em uma praia linda, uma natureza linda em volta, flores que eu gosto bastante. Eu imaginei um balão Pink, cheio de energia, alto astral. E daria ele para a minha mãe, que é uma pessoa que eu amo incondicionalmente. Da infância eu lembrei de uma tia minha que ia lá em casa, que era simpática, muito simpática. Um doce de pessoa. Sabe, aquela pessoa que a gente já se sente bem de estar perto dela. Era tão bom quando ela ia visitar, ficava a casa toda arrumadinha, tudo em ordem, aquele cheiro de casa limpa.
Ao se referir à sua tia, Luana poderia estar projetando nesta figura todas as características daquilo que ela considerava ser importante em uma mãe (modelo ideal de mãe, como sendo doce, cuidadosa), características essas que Luana demonstrava não ter percebido receber de sua mãe em sua infância.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na última sessão Luana comentou que ela se sentia mais aberta para expor seus sentimentos e para entrar em contato consigo mesma. Luana explicou ainda que as sessões de intervenção não atingiram sua expectativa inicial, pois ela acreditava que essas sessões seriam momentos de orientações específicas de como agir com a filha. Em contrapartida, as sessões serviram para Luana como momentos de relaxamento e de reflexão.

Por fim, Luana percebeu a importância de reproduzir aqueles momentos terapêuticos com a sua família e pôde ainda, compreender que cobrar a filha de uma melhora em suas dificuldades não seria a melhor solução, e sim o diálogo. A compreensão e uma maior aproximação dela com a filha eram o melhor caminho.

Fala da mãe: Bom, o que eu posso dizer é que eu gostei muito, achei muito bacana a ideia. Não era o que eu esperava. Eu achava que era mais específico, mais orientação para as dificuldades da minha filha, mas me surpreendi. Foi muito gostoso. As nossas reuniões foram ótimas, eu pensava na sessão como um momento para eu relaxar e pensar em mim. Acabei me abrindo mais. Eu quero na minha casa fazer um pouco do que a gente fez aqui. Às vezes você senta para fazer um desenho e a gente acha que não tem relação com nada, mas a gente acaba descobrindo coisas que você nem sabia.

Fala da pesquisadora: E no aprendizado de sua filha?

Fala da mãe: Eu vejo que assim, mais o conversar, procurar entender. Eu acho que eu cobrava e pressionava mais a minha filha. Mas aqui, através das nossas conversas e das nossas reuniões eu fui refletir e acho que estar mais perto eu acredito que ela vai melhorar mais. Eu acho que o que mais pode ajudar é o que a gente fez aqui, através da conversa e da aproximação mesmo.

Desse modo, o que pôde ser concluído é que à medida em que Luana ia realizando as atividades propostas, entrando em contato com o objeto de conhecimento e compreendendo como ocorria o seu processos de aprendizagem, ela passava a compreender também como ocorria o processos de aprendizagem da filha. A conscientização trazida através desta compreensão a estimulou a perceber a importância de modificar determinadas condutas em relação às atitudes que tinha com a filha e de fortalecer os seus vínculos familiares.

As sessões de intervenção contribuíram positivamente para uma modificação nas relações de ensino-aprendizagem entre mãe-filha, já que, uma vez trabalhado o processo de aprendizagem dessa mãe, a sua modalidade de ensino também foi trabalhada e modificada.

Este trabalho, de um modo geral, permitiu a conscientização da modificação de determinadas condutas que Luana possuía, a fim de ajudar não só a sua filha em suas dificuldades, mas primeira e, principalmente, ajudar a si própria, através do resgate de sua história de vida, ressignificando assim, não só vivências sofridas, mas também as relações de ensino-aprendizagem.

BIBLIOGRAFÍA

Chechia, Valéria Aparecida (2009). Intervenção com grupo de pais de alunos com insucesso escolar. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP.

Fernández, Alicia (2001). Psicopedagogia em Psicodrama. Porto Alegre: Vozes.

Fernández, Alicia (2008). Os Idiomas do Aprendente. Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed.

Paín, Sara (2007). Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Rio Grande do Sul: Artes Médicas.

Rodrigues, Aguimar & Barbosa, Maria Cristina (2003). Família e a autorização para aprender. In Munhoz, Maria Luiza Puglisi. Questões familiares em temas de psicopedagogia. São Paulo: Memnon.

Schlemenson, Silvia (2011). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. Cad. Psicopedag. São Paulo, v. 5, n. 9, 2005. Disponível em . acessos em 01 ago. 2011.

ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES Y RASGOS DE PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Francisquelo, María Noelia; Furlan, Luis
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

Se analizaron las relaciones entre la Ansiedad frente a los Exámenes (AE) y los Rasgos de Personalidad (RP) en una muestra de 303 estudiantes universitarios de ambos sexos. Se administraron autoinformes para evaluar manifestaciones cognitivas, emocionales y conductuales de AE y rasgos de personalidad, según la teoría de los cinco grandes factores. Los resultados obtenidos permitirían afirmar que el Neuroticismo cumpliría un papel relevante para el surgimiento de la AE y su expresión en las diferentes dimensiones que la conforman, particularmente en las cognitivas y emocionales, mientras que la Responsabilidad cumpliría un rol complementario, operando en sentido opuesto. En este sentido el Neuroticismo sería un factor de vulnerabilidad para el surgimiento de la AE como lo es para diferentes trastornos psicológicos. Por otro lado, el porcentaje de varianza explicado por los RP es bajo, puesto que la AE es un fenómeno multideterminado. Por lo que, en cuanto a esto último, un modelo que mejore la explicación de la AE debería incluir variables tales como creencias de autoeficacia, estrategias de aprendizaje, etc.

Palabras clave
Ansiedad ante los exámenes, Rasgos de personalidad, Evitación

ABSTRACT

TEST ANXIETY AND PERSONALITY TRAITS IN UNIVERSITY STUDENTS

The relationship between Test Anxiety (TA) and Personality Traits (PT) has been analyzed in 303 university students, male and female. Self-reports have been carried out in order to examine cognitive, emotional and behavioral expressions and the personality traits, according to the theory of the big five factors. The results achieved would state that neuroticism would play an important role in the emerging of the TA and its expression in the different dimensions that form part of it, especially in the cognitive and emotional aspects, whereas responsibility would play a complementary role, working in the opposite sense. Apparently, neuroticism would be a vulnerability factor for the emerging of the TA as is the case of different psychological disorders. On the other hand, the explained variance percentage regarding the different PT, is low, since the TA is a multidetermined phenomenon. Therefore, as regards the latter, a model that improves the explanation of the TA should include different variables such as self competence beliefs, learning strategies and so on.

Key words
Test anxiety, Personality traits, Avoidance

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la ansiedad ante los exámenes (en adelante AE) puede entenderse mejor como una configuración única de factores constitucionales familiares, sociales, educativos y vivenciales, que interactúan y se influyen mutuamente entre sí (Zeidner, 1998). Sus manifestaciones específicas surgen de la interacción que se produce entre un rasgo o predisposición ansiosa y las características de una circunstancia ambiental particular (Endler, 1973 citado en Furlan, 2006). Como respuesta emocional posee un carácter anticipatorio que tiende a la autopreservación y activa las conductas de afrontamiento. Entre las situaciones sociales donde las aptitudes personales son evaluadas, se encuentran los exámenes o evaluaciones académicas, las cuales tienden a activar la denominada AE, puesto que entrañan el riesgo de fracasar en la tarea y generar un feedback negativo para el self.

Spielberger (1972 citado en Pintado et al., 2010) la define como rasgo específico situacional, ya que la AE se activará si la situación posee carácter evaluativo para el sujeto, que en otras circunstancias puede no sentirse ansioso. En este sentido, Escalona y Miguel Tobal (1996) sostienen que es un concepto amplio que engloba todas aquellas situaciones en las que el sujeto se pueda sentir evaluado en base a su capacidad y su ejecución. Configurando un tipo específico de ansiedad que, según Pekrum (2002 citado en Marquez, Monasterolo, & Nieto Peñafort, 2008) se experimenta antes, durante y después de una situación evaluativa como en el caso de los exámenes académicos

La ansiedad se ve comúnmente en términos de tendencias de respuesta de comportamiento aprendidas como resultado de las interacciones de la persona con el medio ambiente y los efectos acumulativos de diversos procesos de aprendizaje (Hill, 1972; Pekrun, 1985 citados en Zeidner, 1998).

Mandler y Sarason (1952 citado en Furlan, 2006) iniciaron investigaciones empíricas acerca de los problemas de AE acuñando el término *test anxiety,* y concibieron a la misma como una respuesta global y unitaria que incluía manifestaciones cognitivas, somáticas y conductuales.

Actualmente se tiende a concebir la AE como una variable con múltiples dimensiones: preocupación, emocionalidad, interferencia y falta de confianza y, a la vez, varios autores afirman que los alumnos desarrollan estrategias de afrontamiento diferenciales para cada una de ellas en las etapas de preparación y al momento de rendir los exámenes (Stöber y Pekrun, 2004; Keith, et. al, 2003; Furlan, 2006).

Al parecer, son múltiples los factores que inducen el surgimiento de estados ansiosos frente a situaciones de evaluación. La AE se ve favorecida por diversos aspectos relacionados al proceso de aprendizaje que incluyen la observación de las propias reacciones y la de los modelos significativos en el contexto de evaluación, el refuerzo de las conductas de ansiedad y la evitación de situaciones de evaluación, así como también la información simbólica recogida de los padres, compañeros, maestros, etc. (Zeidner, 1998)

Investigaciones clínicas demuestran un alto porcentaje de comorbilidad entre la depresión y la AE. Ya que usualmente los individuos con elevados niveles de depresión y ansiedad están ocupados en hablar negativamente de sí, de lo que paso o puede pasar. Esto sugiere que la AE y la depresión están relacionadas (Beck & Emory, 1985 citado en Piemontesi, Heredia, & Furlan, 2009). Asimismo un estudio (Van der Ploeg, 1983 citado en Piemontesi et al., 2009) examinó la relación entre la AE y enojo en estudiantes universitarios, dando sustento empírico a la hipótesis.de que algunas circunstancias pueden facilitar el desarrollo de sentimientos de enojo.

Entre los factores estudiados con relación al aumento de los niveles de AE encontramos a las experiencias infantiles de fracaso, que dan lugar a dicho incremento (Eysenck, 1992; Sarason, 1959 citados en Zeidner, 1998) además de favorecer el desarrollo de estrategias de afrontamiento desadaptativas (Hill & Eaton, 1977 citados en Zeidner, 1998). Asimismo, se ha sugerido que tanto las experiencias de éxito como de fracaso puede tener efectos negativos similares sobre la ansiedad y el desempeño de los estudiantes (Phillips et al., 1980 citado en Zeidner 1998) ya que ambas están evaluando la adecuación de rendimiento. En este sentido ciertos estudios prestan sustento a la idea de que las experiencias de éxito y fracaso son determinantes en el desarrollo de la AE (Bradshaw & Gaudry, 1968; Hill, 1972).

Numerosos estudios demuestran que la AE correlaciona con variables de la personalidad. Hembree (1988) en un meta análisis de 36 estudios demostró una correlación negativa moderada (r=-.42) entre autoestima y AE. Adicionalmente, se ha encontrado que está negativamente correlacionada con el optimismo disposicional. Los estudiantes con elevados niveles de ansiedad son a menudo pesimistas con respecto a los resultados del examen. Sus expectativas, por lo general, son de no obtener buenos resultados (Carver & Scheier, 1989).

Por otro lado, Marquez et al. (2008) encontraron que uno de los rasgos de personalidad (en adelante RP) en los que se observaron diferencias significativas entre los grupos con diagnóstico de fobia a los exámenes y sin fobia a los exámenes fue en las escalas fóbica (evitativa) y en la escala de ansiedad.

De acuerdo con lo anterior y considerando que la ansiedad está relacionada con conductas de evitación se podría suponer que estos factores pueden predecir la AE. Según Komarraju & Karau (2005) la evitación se explica mejor al correlacionar positivamente tanto con el neuroticisimo como la extraversión, y en una relación inversa con la responsabilidad y la apertura a la experiencia. Los autores consideran que esto podría sugerir que los estudiantes neuróticos tienden a evitar muchos aspectos de la vida académica.

En este sentido, los individuos con elevada AE, a menudo, evidencian diversas conductas de evitación o escape en diferentes etapas del proceso de examen. Para Zeidner (1998) la procrastinación académica es una de las formas destacadas de la conducta evitativa que los caracteriza. Se han encontrado correlaciones positivas entre AE y perfeccionismo así como de ambas variables con la procrastinación (Stöber & Joormann, 2001 citados en Piemontesi et al., 2009) y de la primera con elevados niveles de autocrítica y perfeccionismo (Blatt y Zuroff 1992 citados en Zeidner, 1998).

Marquez et al. (2008) mencionan que generalmente los estudios acerca del papel de los RP que subyacen en sujetos con AE sostienen que una serie de factores disposicionales se encuentran relacionados con las manifestaciones cognitivas y emocionales de la misma. En ese sentido Chamorro-Premuzic et al. (2007 citado en Marquez et al., 2008) reportaron la existencia de una relación negativa baja, pero significativa, entre el factor responsabilidad y la AE. Del mismo modo, se observaron en diversos estudios relaciones negativas y significativas entre los factores apertura y amabilidad con la AE, y correlaciones positivas con el factor neuroticismo (O'Connor & Paunonen, 2007; McIlroy & Bunting, 2002; Kanfer et al., 1996).

Teniendo en cuenta que la AE está relacionada no solo con los factores objetivos que rodean la situación de evaluación sino que también se encuentra determinada por la interacción compleja y dinámica de factores constitucionales, familiares, sociales, educativos y vivenciales que transcurren durante el proceso de aprendizaje, es de relevancia considerar aquellos factores subjetivos que incluyan los RP.

Si bien diversos estudios han aportado evidencias sobre el papel de los RP, como factores de predisposición para desarrollar diferentes trastornos psicológicos y que mejoran a la explicación de fenómenos asociados al rendimiento académico, su papel en el surgimiento de la elevada AE ha sido escasamente analizado. Por lo tanto, en el presente se analizó y trato de establecer que RP cumplen un rol relevante en la génesis de la AE, en estudiantes universitarios.

MÉTODO

Participantes

Se conformó una muestra no probabilística de tipo accidental, con 303 estudiantes de las Facultades de Psicología, Odontología y Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba (M=23,77 edad; 68,6% femenino).

Instrumentos

Escala Conductual de Ansiedad frente a los Exámenes (ECAE, Furlan, 2013) evalúa las manifestaciones conductuales de la ansiedad frente a los exámenes. Contiene 14 ítems que describen comportamientos de evitación o dificultades en la ejecución durante el examen. Las alternativas de respuesta van de 1 (nada frecuente en mí) a 4 (muy frecuente en mí). Un análisis factorial exploratorio, permitió obtener dos factores ortogonales que explicaron un 42% de la varianza de los ítems. Su escalas, denominadas déficits en la ejecución (7 ítems, α = .81) y conductas de evitación (7 ítems, α = .78) presentaron niveles aceptables de consistencia interna.

Inventario Alemán de Ansiedad ante los Exámenes para estudiantes universitarios Argentinos (GTAI-AR, Piemontesi, Heredia & Furlan, 2012) este instrumento es una versión revisada de la adaptación al español del German Test Anxiety Inventory (TAI-G, Hodapp, 1991). El GTAI-AR es una medida de auto-reporte de 29 ítems con opciones de respuesta tipo likert de 4 puntos que va de 1 (casi nunca) a 4 (casi siempre); distribuidos en cuatro sub-escalas: Emocionalidad (α = 0.87), Preocupación (α = 0.82), Falta de Confianza (α = 89), Interferencia (α = 0.87) y la escala de AE Total (α = 0.91) conformada por la sumatoria de las cuatro anteriores. La escala posee propiedades psicométricas adecuadas, con estudios de su estructura interna mediante Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio que respaldan el modelo de cuatro dimensiones. (Piemontesi et al., 2012)

Adjetivos para Evaluar la Personalidad (AEP, Ledesma, Sánchez, & Díaz-Lázaro, 2011). Este instrumento tiene como objetivo evaluar los rasgos de personalidad, basado en el Modelo de los Cinco Grandes Factores. El mismo cuenta con una lista de 67 adjetivos que describen diferentes rasgos de la personalidad, con alternativas de respuesta tipo likert de 5 puntos (1= no me describe en absoluto, a 5= me describe tal como soy). La adjetivos se distribuyen en escalas de Amabilidad (16 ítems, α = .84); Neuroticismo (18 ítems, α = .85); Responsabilidad (13 ítems, α = .80); Extroversión (10 ítems, α = .79); Apertura la Experiencia (10 ítems, α = .74). Un Análisis

Factorial Exploratorio obtuvo una solución de cinco factores que explicó el 36% de la varianza total de los ítems (Ledesma et al., 2011).

Procedimiento

Los instrumentos fueron administrados mediante el sistema de encuestas on-line Lime Survey (Perez, 2007). Finalmente, los datos obtenidos, fueron procesados utilizando el software estadístico SPSS 22 con el cual se realizaron los análisis estadísticos correspondientes a los objetivos del estudio.

El diseño de investigación propuesto tiene en cuenta las necesidades, derechos y bienestar de los participantes, por lo tanto la confidencialidad y el anonimato de los mismos son tratados y explicitados. Se obtuvo la aceptación voluntaria de los sujetos que componen la muestra, tras haber recibido previa información acerca de los detalles, requisitos y objetivos de la investigación.

RESULTADOS

Para verificar la posibilidad de llevar a cabo los análisis de regresión múltiple por pasos correspondientes al presente estudio, se siguieron las recomendaciones efectuándose una exploración inicial de los datos (Tukey, 1977; Hair et al, 1999 citados en Medrano, 2008) Se calcularon puntuaciones típicas de cada variable con el fin de detectar casos atípicos univariados y multivariados, asimismo se evaluó la normalidad, linealidad, multicolinealidad y homocedasticidad de las variables, verificándose el cumplimiento de dichos supuestos estadísticos.

Analizando los resultados se pudo concluir que el rasgo de personalidad Neuroticismo (en adelante RP-N) contribuye de manera significativa a explicar un 31,9 % de la varianza de AE Total (β = .567) así como también un 29,3 % de la varianza de la dimensión Emocionalidad (β = .543) de la AE. En cuanto a las dimensiones cognitivas de la AE, en el caso de la Interferencia, RP-N y Responsabilidad (en adelante RP-R) contribuyen en conjunto a explicar un 26 % de la varianza de la dimensión de la AE. El mayor predictor de dicha varianza es el RP-N (β = .416) mientras que la contribución del RP-R (β = -.230) es inversa e inferior. Para la Preocupación, el RP-N contribuye a explicar un 13,3 % de la varianza de la dimensión de la AE (β = .369) y para la Falta de Confianza, los RP-N y RP-R contribuyen en conjunto a explicar un 16,3 % de la varianza de la dimensión de la AE. Siendo el RP-N (β = .314), el mayor predictor de dicha varianza mientras que la contribución del RP-R (β = -.208) es menor e inversa.

Los RP-N y Amabilidad (en adelante RP-Am) contribuyen en conjunto a explicar un 11,7 % de la varianza de la dimensión conductual, Evitación de la AE. La contribución parcial del RP-Am (β = .135) es menor, siendo el RP-N (β = .327) el mayor predictor de dicha varianza en este modelo. Para la dimensión Déficit en la Ejecución de la AE, los RP-N y RP-R contribuyen en conjunto a explicar un 11,3 % de la varianza de la dimensión de la AE. El mayor predictor de dicha varianza es el RP-N (β = .293) mientras que el RP-R (β = -.132) contribuye de forma inversa y significativamente menor.

DISCUSIÓN

Se observó que los resultados obtenidos en el presente estudio coinciden con los señalado en las investigaciones en las que se evaluaban la existencia de relaciones significativas entre las variables en estudio (Marquez et al, 2008; O'Connor & Paunonen, 2007; Komarraju & Karau, 2005; McIlroy & Bunting, 2002; Kanfer et al.,1996) ya que el Neuroticismo, cumpliría un papel relevante para el surgimiento de la AE y su expresión en las diferentes dimensiones que la conforman, particularmente en las cognitivas y emocionales. En este sentido, el mismo, sería un factor de vulnerabilidad para el surgimiento de la AE como lo es para diferentes trastornos psicológicos.

Por otro lado, en cuanto a la Responsabilidad, la misma cumpliría un papel complementario y operaría en sentido opuesto al neuroticismo, como un factor protector, ya que el mismo se asocia a estrategias profundas de estudio y a una mejor autorregulación de los tiempos y esfuerzos. Si bien los demás rasgos de personalidad no revelaron cumplir rol significativo en la explicación del surgimiento de la AE, la Amabilidad fue uno de los que ingreso haciendo un pequeño aporte al modelo de la dimensión conductual Evitación. Esto podría asociarse a la idea de que las personas más "amables" tienden a establecer relaciones prestando especial atención a la calidad de las interacciones en las que tanto la sensibilidad social y preocupación por los demás, como una actitud conciliadora y de evitación de conflictos, lo cual podría sugerir que son aspectos relevantes en tanto éstas personas no solo tienden a evitar muchos aspectos de la vida cotidiana sino también de la académica, pretendiendo conservar los vínculos establecidos en ese ámbito.

A lo largo de la vida, las personas se enfrentan a diferentes situaciones que generan sentimientos de preocupación, incomodidad, temor o alerta, de los cuales no escapa la vida académica. Dicho ámbito, es uno de los destacados, en el que el sujeto se encuentra muchas veces siendo y sintiéndose evaluado, pudiendo experimentar ciertos niveles de ansiedad los cuales interfieren en el procesamiento de la información, la recuperación y el desempeño académico.

De modo que, establecer qué RP se encuentran asociados o predisponen a los sujetos a experimentar AE permitiría reunir evidencias de utilidad para el diseño de programas de intervención orientados a disminuir sus manifestaciones y el malestar psicológico, ampliar el repertorio de estrategias de afrontamiento y favorecer el rendimiento académico. Por lo que a nivel del tratamiento se podría pensar que la intervención simple y centrada en las manifestaciones de AE puede ser insuficiente si no se abordan aspectos más centrales o profundos de esta predisposición. En cuanto al nivel de la prevención, sería un factor de riesgo que si es detectado tempranamente permite trabajarlo, por ejemplo entrenando a los sujetos en estrategias de regulación emocional.

Dado que la AE es un fenómeno multideterminado, el porcentaje de varianza explicado por los rasgos de personalidad es bajo. Por lo que, en cuanto a esto último, un modelo que mejore la explicación de la AE debería incluir variables tales como creencias de autoeficacia, estrategias de aprendizaje, etc.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio debemos mencionar el solapamiento que surge entre la AE y el rasgo de personalidad Neuroticismo, por estar éste último estrechamente vinculado a las emociones negativas y al malestar psicológico (Sanchez & Ledesma, 2007)

BIBLIOGRAFÍA

Ávila-Toscano, J. H., Hoyos Pacheco, S. L., González, D. P., & Cabrales Polo, A. (2011). Relación entre Ansiedad ante los Exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Psicogente, 14(26), 255-268.

Cía, A. H. (2007). La Ansiedad y sus Trastornos: Manual Diagnostico y Terapéutico . Buenos Aires: POLEMOS.

Escalona, A., & Miguel Tobal, J. (1996). Ansiedad ante los examenes: evolución historica y aportaciones prácticas para su tratamiento. Revista Ansiedad y Estrés, 2(2-3), 195-209.

Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. Qué se evalúa y cómo? Evaluar(6), 32-51.

Furlan, L. (2013). Construcción de una Escala Conductual de Ansiedad Frente a los Exámenes (ECAE). Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 5(2), 81-89.

González Martínez, M. T. (1993). Aproximación al concepto de ansiedad en psicología: su carácter complejo y multidimensional. Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca(5), 9-22.

Hembree, H. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. Review of educational research, 58, 47-77.

Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. 1-11.

Ledesma, R. D., Sánchez, R., & Díaz-Lázaro, C. M. (2011). Adjective Checklist to Assess the Big Five Personality Factors in the Argentine Population. Journal of Personality Assessment (93 (1), 46-55.

Marquez, M. L., Monasterolo, V. S., & Nieto Peñafort, L. E. (2008). Evaluación de rasgos de Personalidad que subyacen en sujetos con Fobia a los Exámenes. Trabajo Final de Investigación para optar por el titulo de Lic. en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, Behavior, and Academic Achievement: Principles for Educators to Inculcate. Contemporary Educational Psychology, 27, 326-337.

Medrano, L. A. (2008) Modelo Social Cognitivo del Rendimiento Académico en Ingresantes Universitarios. La contribución de la Autoeficacia Social Académica. Trabajo Final de Investigación para optar por el titulo de Lic. En Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

Pérez, C. J. M. (2007). Manual de Usuario de la plataforma de encuestas en línea: Lime Survey, Versión 1.0, Licencia de Documentación Libre GNU.

Piemontesi, S., Heredia, D., & Furlan, L. (2009). Correlatos de la ansiedad ante los exámenes: una aproximación a la teoría de la reducción en la eficiencia. Tesis(2), 74 - 86.

Piemontesi, S., Heredia, D., & Furlan, L. (2012). Propiedades psicométricas de la versión en español revisada del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-AR) en universitarios argentinos. Universitas Psychologica, 11(1), 177-186.

Ponzo, A. (2006). Evaluación y Tratamiento de la Ansiedad a Rendir Exámenes en Estudiantes Universitarios. Córdoba: Facultad de Psicología, U.N.C.

Sánchez, R. y Ledesma R. (2007). Los cinco grandes factores: cómo entender la personalidad y cómo evaluarla. En A. Monjeau (Ed.), Conocimiento para la transformación. Serie Investigación y Desarrollo (pp. 131-160). Mar del Plata: Ediciones Universidad Atlántida Argentina.

Serrano Pintado, I., Delgado Sánchez-Mateos, J., & Escolar Llamazares, M. C. (2010). Eficacia Diferencial de Estrategias de Afrontamiento en la Reducción de la Ansiedad ante los Exámenes en función del tipo de variable principalmente afectada. Ansiedad y Estres, 16 (2-3), 109-126.

Zeidner, M. (1998). Test Anxiety: The state of the Art. New York and London: Plenum Press.

CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN EL AULA. UN ANÁLISIS DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

García, Rubén Manuel
Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Argentina

RESUMEN
La investigacion fuente de este trabajo intenta enfocar ciertos aspectos de la construcción del conocimiento histórico 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, Historia escolar

ABSTRACT
HISTORIC KNOWLEDGE IN THE CLASSROOM. AN ANALYSIS OF THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM THE CULTURAL PSYCHOLOGY
The source research of this piece of work tries 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 the phenomena.

Key words
Cultural psychology, School history

Intentaremos aquí indagar acerca de ciertos aspectos de los modos de construcción del conocimiento histórico 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). Creemos que tal análisis es esencial a los fines de lograr una historia escolar que permita la presencia de diversas voces en la sala de aula: por un lado, la pretendida voz autorizada de una nueva historia erudita cargada con instrumentos cognitivos específicos en diálogo con las voces de las narraciones que los niños han construido fuera de la situación áulica; por otra parte, se buscará la presencia en el relato histórico mismo, construido en la sala de aula, de las múltiples voces de los diversos actores sociales, de los diferentes protagonistas individuales o colectivos en conflicto.

Todo lo antedicho ha sido y es uno de nuestros supuestos básicos de trabajo en nuestra investigación en los últimos años. A saber: partimos de la necesidad de la construcción de una historia de este orden y de (este es nuestro segundo supuesto) 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, creimos adecuado como un aporte a tal objetivo analizar la pertinencia y limites de ciertos conceptos de la psicología cultural (particularmente en la linea que algunos autrores han llamado aproximación Narrativa, Carretero, 1997; Baquero, 1996; Bruner, 1975, 1982, 1990 ; Werstch, 1989;1994; Rosa, 1994; Riviere, 1984; 1987) para el análisis de tales fenómenos así como para su posterior aplicación en la construcción de dispositivos didácticos. Tales intenciones requieren cuestionarse si las categorías clásicas de la psicología cognitiva no precisan de una profunda transformación. 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. Estas afirmaciones se orientan hacia una reconstrucción convergente de diversas teorías contemporáneas (las herederas del enfoque psicogenético, del sociocultural, de las denominadas teorías cognitivas, etc.) a partir del rediseño de sus unidades de análisis. Es esta última también, nuestra intención. Este articulo intenta aportar a este logro, reseñando las indagaciones que en tal contexto hemos venido realizando y que apuntan a su justificación teórica dando cuenta de sus supuestos fundamentales.

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**.

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 (1991) 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 posibles 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 creimos centrales y que utilizamos y utilizaremos en nuestras futuras 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 en la construcción del relato historico escolarikiii, (tal como aquí lo proponemos) como la construcción de un tipo de voz específico: una voz construida en el aula en relación al relato histórico que utilice herramientas conceptuales, capaz de dar explicaciones tanto intencionales como estructurales y que de cuenta a su vez, de las múltiples voces de los diversos actores sociales.

En orden a lo metodologico los trabajos de campo realizados durante el 2004 nos indujeron a ciertas acotaciones: mantendremos, 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 deficits demostrados en su funcionamiento. De este modo, esperamos, las características específicas del fenómeno estudiado, conformarán el nuevo marco, en sucesivas fases (3) de utilización, análisis y reconstrucción. La confrontaci{on empírica nos llevó también en este terreno (el metodológico) a buscar mayores especificaciones. Ya hemos definido que será la construcción verbal intersubjetiva de la tarea 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, estamos en proceso de convertir en “tareas” (las definiremos, “operacionalizaremos” en términos de objetivos, acciones y significaciones específicos) algunas de las que esperamos sean 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 en los dos sentidos señalados: 1) la presencia en el aula de la voz de las narraciones previas de los alumnos dialogando con el género “autorizado” buscado (cambio conceptual) y 2) presencia en el relato construido de voces de diversos actores sociales.

Estamos ahora trabajando en tal “operacionalización” y en la construcción y acuerdo con los docentes implicados de situaciones didácticas que pretenden la construcción de este tipo de tareas. Las mismas serán analizadas siguiendo algunas lineas de trabajo de Cesar Coll (1983; 1998) en un nivel macro, 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.

El análisis de tales construcciones y negociaciones en su paso de un nivel de intersubjetividad al otro (grado de definición comun de situación -objetivos, acciones y significados), 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 impregnarán con sus características específicas a tales ajustes. Dicho de otro modo creemos que la triangulación de datos, provenientes del uso en la observación de categorías e indicadores propios de cada modelo teórico (transposición didáctica y aproximación narrativa) nos llevará a triangulaciones metodológicas y posteriormente conceptuales y, en consecuencia, teóricas. Es decir, dos miradas sobre el mismo proceso creemos nos llevarán a la construcción semiológica de dos órdenes de datos diferentes y en consecuencia a la dinámica recién señalada.

Esperamos en este marco ser capaces de construir un tipo de mirada que permita aportar al análisis, conceptualización y operación sobre los fenómenos observados y, en consecuencia, contribuir también a la consecución de un relato histórico escolar como el más arriba planteada

BIBLIOGRAFÍA

Bajtin, 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 mathematiques": Vol 7 N° 2 Pp 33-115

Carretero, M. (1997). "Introducción a la psicología cognitiva".Aique. Bs. As.

Castorina, A. (1998). "Piaget en la Educación". Paidos.

Castorina, A (1996). "Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate" Paidos. 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 mathematiques: 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)

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 adquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control" En Wertsch

Rommetveit, R (1979 a) " Deep structure of sentence versus message structure some cricitical remarck 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 nd Construction of Menings" 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)

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 guidede mind: a sociogenetic approach to persoality" 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, (1994). "Strunggling 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, comunication and cognition: Vigotskian perspectives." Cambridge University Press. New York.

Wertsch, J. (1988). "Vigotsky y la formación social de la mente". Editorial Paidós. Barcelona.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS, EVALUATIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL TRÁNSITO POR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN

García Labandal, Livia Beatriz; Meschman, Clara Liliana; Garau, Andrea; González, Daniela Nora; Maiorana, Silvia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
El presente trabajo da cuenta de una investigación PROINPSI de la Cátedra de Didáctica especial y practica de la enseñanza de la Psicología, de la Facultad de Psicología de la U.B.A., en la que se ha indagado el desarrollo y manifestación de tres de las dimensiones consideradas centrales en la intervención docente: el componente competencial didáctico, el evaluativo y el metacognitivo. Se buscó identificar y caracterizar las competencias docentes en Profesores de Psicología en formación que realizaban sus prácticas de enseñanza, relevar y analizar la presencia de cambios y analizar las representaciones de los Profesores en Psicología en formación en relación con las intervenciones realizadas. Con tales fines se trabajó con una muestra de 158 sujetos (N: 158) Para la recolección de datos se construyeron instrumentos a partir de la lectura y el análisis exhaustivo de bibliografía sobre el tema. Los indicadores relevados con la "Guía de observación de componentes competenciales" y el "Cuestionario Auto administrado para Futuros Profesores en formación", se procesaron con el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS versión 20). Respecto de la "Entrevista Estructurada para Futuros Profesores" se realizó un análisis de contenido. Los resultados muestran como los profesores en formación, desarrollan algunas competencias, generando deslizamientos.

Palabras clave
Profesores de Psicología, Competencias, Prácticas

ABSTRACT
THE DEVELOPMENT OF DIDACTIC, EVALUATIVE AND METACOGNITIVE POWERS IN TRANSIT BY TEACHING PRACTICES TEACHERS OF PSYCHOLOGY IN TRAINING
This paper presents a PROINPSI research carried out by the Psichology Teaching and Practice of Special Education group (UBA). The research focuses on the development and expression of the three most important dimensions of the teaching activity: didactis, testing and the metacognitive aspect. It has been central to this proyect identifying and characterizing teaching habilities on Psychology teachers to be. 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 158 people (158 N). Specific tools were specially designed considering the bibliography available on the subjects involved. The results show how teachers to be develop/ build certain habilities , that are in continuous reconfiguration

Key words
Teachers Psychology, Competency, Practices

Introducción
La formación docente es entendida como un proceso complejo que remite a la permanente adquisición, estructuración y reestructuración de saberes que auspician la labor de enseñar. Se espera contribuir al análisis de las variables que influyen en la formación de competencias docentes y sus componentes, así como relevar dificultades o puntos críticos emergentes. En todos los casos se buscará establecer su relación con los dispositivos didácticos orientados a su desarrollo.
La población muestra estuvo constituida por los profesores en formación que cursaron la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la cohorte 2012, que aceptaron participar de la investigación y otorgaron su consentimiento sobre la base de la información suministrada. Se seleccionaron para la muestra los resultados obtenidos durante las prácticas de enseñanza en el campo de la Psicología, realizadas en el Nivel Superior Universitario y no Universitario. En la muestra participaron 158 sujetos. El 87% de los sujetos pertenecía al sexo femenino y el 13% restante al masculino.

Acerca de los Instrumentos.
Se construyeron instrumentos para el relevamiento de datos conforme categorías y dimensiones de análisis definidas. La Guía de Observación para Tutores de Prácticas docentes de Futuros Profesores en formación (García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011)), se aplicó para relevar componentes competenciales que pueden ser evidenciados en el desarrollo de las clases a cargo de los profesores en formación.
A los efectos de establecer relaciones entre la percepción del observador y la representación que el practicante ha construido a partir de la clase observada se implementó un cuestionario auto administrado para futuros profesores (García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011)), sobre dimensiones y categorías de la unidad de análisis. El mismo permitió relevar la perspectiva acerca de la propia actuación del profesor en formación, desde el metaanálisis, una vez finalizada la clase.
Paralelamente, se administró una entrevista estructurada para futuros profesores (García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011)), con preguntas abiertas sobre componentes competenciales a una muestra aleatoria del grupo total de sujetos.

Acerca de las competencias docentes
Se consideró la conceptualización de competencia de Toledo (2005)

en tanto puede ser definida como la capacidad del sujeto para movilizar y organizar sus recursos cognitivos y afectivos para hacer frente a una situación. Es la posibilidad, para un individuo, de movilizar de manera intencionada un conjunto integrado de recursos en vías de resolver una familia de situaciones problema. Alude a la capacidad del sujeto para recurrir a los conocimientos adquiridos tanto académicos como experienciales, a las habilidades intelectuales y sociales, a los intereses propios o de sus pares, apropiándose de ellos en forma intencionada.

Esta autora considera nodales en la formación docente las dimensiones: didáctica, evaluativa y metacognitiva.

La competencia didáctica refiere la habilidad del docente para establecer una relación de enseñanza; implica la construcción de un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes, en la perspectiva de una acción delimitada en un encuadre espacio temporal académico determinado, y cuya finalidad es provocar cambios en ellos.

La competencia evaluativa remite a la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos. Implica el buen uso del saber y del saber hacer en situaciones dadas, saber intervenir, buscando los indicadores que expresen que el sujeto ha logrado los objetivos educacionales. Incluye la capacidad para concebir y generar situaciones evaluativas de acuerdo al nivel de los alumnos, con una visión amplia de los objetivos que estos deben lograr, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa y de regulación de su aprendizaje (Toledo, 1994; Perrenoud, 2004).

La competencia metacognitiva es la capacidad de la persona para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, para evaluarlos antes, durante y después de la realización de una tarea, así como reajustar sus acciones cuando esto sea necesario. Le permite continuar aprendiendo y facilita estrategias para hacerlo

Acerca del Análisis de los datos

Los indicadores relevados a través de la Guía de observación de componentes competenciales y el Cuestionario Auto administrado para Futuros Profesores, fueron procesaron con el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS versión 20). Se realizó un análisis descriptivo-exploratorio de cada una de las variables consideradas en el estudio. El mismo consistió en el cálculo de resúmenes numéricos y la obtención de gráficos de las distribuciones en la muestra. Respecto de la Entrevista Estructurada para Futuros Profesores, se realizó un análisis de contenido.

En cuanto al análisis de los datos recabados, a través de la técnica de *análisis de contenido* se procuró facilitar la descripción e interpretación sistemática de los significados de un texto comunicativo, de modo de acceder a inferencias válidas que contribuyeran a la comprensión del fenómeno estudiado.

El *análisis de contenido* es definido por Krippendorf (1990) como el conjunto de métodos y técnicas de investigaciones destinadas a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, así como la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos.

Algunos resultados

En relación con la comparación de indicadores de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al inicio y al finalizar las prácticas de enseñanza en Profesores en Psicología en formación, los resultados se obtuvieron con una Prueba T para muestras relacionadas. La misma se realizó mediante el programa estadístico SPPS, de la Guía de Observación para Tutores de Prácticas docentes de Futuros Profesores, tomando un nivel de significación de 0.05.

Se presentan algunos de los resultados obtenidos a partir del Primer Instrumento sobre la primera y segunda observación:

- La media del Ítem 1- *"Comienza la clase con una introducción apropiada"* en la primera toma es (M: 2,51 y SD: 0,54) y en la segunda toma es (M: 2,48 y SD: 0,52). La comparación entre las medias tiene un nivel de significación de 0,60; superior al tomado que es 0;05, por lo tanto se mantiene la hipótesis nula, es decir no hay diferencias significativas entre medias. Que la introducción de una clase resulte apropiada desde el inicio de las prácticas puede expresar que las múltiples experiencias que han tenido al respecto, les han brindado las herramientas necesarias para considerar este aspecto y resulta una fortaleza que está presente en profesores novatos.
- La media del Ítem 2- *"Facilita la participación de los alumnos"* en la primera toma es (M: 2,38 y SD: 0,62) y en la segunda toma es (M: 2,52 y SD: 0,58). La comparación entre las medias tiene un nivel de significación de 0.027 es menor a 0.05, por lo tanto no se mantiene la hipótesis nula, es decir hay diferencias significativas entre medias. Se atribuye esta modificación a la experiencia de asumir como docente la conducción de una clase que enriquece en los profesores en formación la capacidad de otorgar un espacio para la palabra del estudiante, y permite saber hacer algo enriquecedor con ella, con menor temor a que la clase se desvíe y el novel docente pierda el control.
- La media del Ítem 14- *"Presenta los temas en una secuencia didáctica"* en la primera toma es (M: 2,39 y SD: 0,62) y en la segunda toma es (M: 2,53 y SD: 0,50). Hay diferencias significativas, el nivel de significación es 0.019, menor a 0.05. En este caso se observa el progresivo dominio de la herramienta de planificación en secuencia didáctica, que avanza positivamente a partir de la experiencia en la utilización.
- La media del Ítem 27- "*Deja espacios vacantes para la reflexión (tiempo de espera*)" en la primera toma es (M: 2,01 y SD: 0,66) y en la segunda toma es (M: 2,22 y SD: 0,63). Hay diferencias significativas, el nivel de significación es 0.005, menor a 0.05. La progresiva participación de los profesores en formación en la experiencia de enseñar le permite correrse paulatinamente del centro de la escena brindándoles mayor protagonismo a los estudiantes en sus clases. Se observa claramente un corrimiento propicio a favor de la participación de los sujetos que aprenden con la intencionalidad de contribuir en aprendizajes significativos. Se considera que este logro es consistente con facilitar la participación de los alumnos, relevado y analizado en un apartado anterior.

En relación al Segundo Instrumento auto administrado por los Profesores en formación en la primera y segunda toma:

- La media del Ítem 16- "*Tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje del grupo clase*." en la primera toma es (M: 2,06 y SD: 0,51) y en la segunda toma es (M: 2,20 y SD: 0,52). Hay diferencias significativas. El nivel de significación es de 0.025, menor a 0.05. En el campo de las prácticas docentes, el grupo clase expresa en forma explícita o implícita el ritmo en el que debe desarrollarse la tarea. Los jóvenes practicantes lo experimentan y llevan a la reflexión grupal en los espacios de comunidades de práctica, buscando respuestas para las clases que les han resultado cortas o extensas. En tal sentido los datos recabados pueden deberse a la reflexión que se genera y sus efectos en la acción. Esto da cuenta de la posibilidad de adquirir el "Timming" de la clase o mutuo ajuste de la dinámica de trabajo grupal.
- La media del Ítem 18- "*Promueve relaciones entre los contenidos*." en la primera toma es (M: 2,32 y SD: 0,58) y en la segunda toma es (M: 2,45 y SD: 0,54). No hay diferencias significativas. Sin embargo el nivel de significación de 0.58 se acerca al tomado que

es 0.05. Algunas investigaciones (Erausquin, 2012) señalan que una de las mayores dificultades que se presentan en profesores en formación inicial están centradas en el escaso dominio de los contenidos a enseñar. Lo evidenciado es que en la medida en que ellos dominan progresivamente los contenidos a enseñar colaboran en promover las relaciones entre los mismos, si bien las diferencias aún no son significativas.

- La media del Ítem 20- "*Advierte dificultades en la comprensión a lo largo de la clase*", en la primera toma es (M: 2,04 y SD: 0,55) y en la segunda toma es (M: 2,16 y SD: 0,49). No hay diferencias significativas. Sin embargo el nivel de significación de 0.05 es cercano puesto que es 0.51. Los profesores en formación se apropian paulatinamente de la práctica y advertir los niveles de comprensión de los estudiantes implica una tarea compleja. Esta labor está vinculada a la evaluación de proceso y requiere de capacidades varias para registrar cambios y detenciones en lo individual y lo grupal respecto del aprendizaje y esto requiere de tiempos prolongados.
- La media del Ítem 26- "*Responde adecuadamente a las inquietudes y preguntas."* en la primera toma es (M: 2,14 y SD: 0,46) y en la segunda toma es (M: 2,28 y SD: 0,54). Hay diferencias significativas, el nivel de significación es 0.006, menor a 0.05. La experiencia al frente de las clases le brinda al profesor en formación más seguridad, por lo cual, puede responder a las inquietudes y preguntas de sus estudiantes con progresivo dominio.

Algunas consideraciones…

En las observaciones de clases llevadas a cabo en las prácticas en el nivel superior fue posible visualizar la presencia sostenida de algunos precursores que recurrentemente alcanzan frecuencias y niveles de logro altos, mientras que otros aparecen como puntos de fragilidad y comienzan a perfilarse como precursores críticos.

Los que dan cuenta de fortalezas en los futuros profesores, desde la mirada de los Tutores de prácticas, son aquellos que están relacionados con el diseño de la planificación, los ligados al diagnóstico de las particularidades percibidas en el grupo clase, la organización de estrategias y actividades en coherencia con los propósitos y objetivos de la clase, el diseño de actividades y recursos de enseñanza apropiados para los alumnos, la presentación de los temas en una secuencia didáctica, la utilización de un lenguaje preciso y comprensible, y la flexibilidad para modificar las actividades de enseñanza de acuerdo a la retroalimentación que recibe a lo largo de la clase. El 24% de las respuestas de los profesores en formación da cuenta del desarrollo de competencias al respecto.

Los precursores que evidencian puntos de fragilidad, y que habría que fortalecer sobre la base de la identificación de sus causas, son los que apuntan a lo relacional intersubjetivo en el aula, a la gestión de la interacción con los alumnos y a la facilitación de la participación teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del grupo clase. Por ejemplo aparecen dificultades en el sostenimiento de vínculos empáticos que viabilicen poner en juego la mirada, la sonrisa y el sentido del humor como invitación a la participación activa. Se coincide con Valdez (2005) en que en diferentes situaciones de interacción y de manera relativamente consciente, el intercambio de miradas supone una forma de intercambio social, al servicio del contacto afectivo, la comunicación y la intersubjetividad. Acciones, gestos, expresiones, miradas, diálogos; son vías regias para atribuir y descifrar la intencionalidad subyacente.

Lo complejo al respecto, se presenta al comparar con la mirada de los profesores en formación, en tanto en un 36% señalan haber logrado desarrollar competencias en relación con la Interacción. Seguramente para ellos ha sido un logro poder establecer vínculo con los jóvenes a los que deben enseñarles en el contexto de sus prácticas pedagógicas. Su registro sobre dicho vínculo difiere de la que ponderan los tutores; paralelamente no puede olvidarse que para los profesores en formación no sólo se trata de un despliegue de la enseñanza sino que transitan por una situación de evaluación. En línea con lo expuesto se establece que las dificultades en este aspecto constituyen un dato de valor en instancias de ponderación de dispositivos y estrategias al servicio de la autorreflexión en el marco de la formación docente inicial, tanto para los noveles docentes, como para los tutores.

Por otra parte se observan dificultades situadas en el manejo de los contenidos disciplinares específicos, en la solvencia respecto de los mismos, en la capacidad para establecer relaciones entre contenidos, o de realizar recapitulaciones o cierres parciales y de intervenir cuando se advierten dificultades en la comprensión a lo largo de la clase, o cuando se hace necesario volver a trabajar los errores. En este punto debemos pensar que se trata de dificultades propias de una disciplina cuyo campo es extremadamente extenso, razón por la cual su dominio es inabordable durante la formación de grado como licenciado. Se evidencian dificultades en la evaluación, tanto de los estudiantes en situación de aprendizaje, como en la propia autoevaluación, por parte de los futuros profesores.

Sólo en el 2% da cuenta del desarrollo de competencias respecto de la evaluación y este es uno puntos que convoca a reflexionar. La evaluación es una constante en el sistema educativo y ha sido uno de los temas más abordados en las últimas décadas. La preocupación por la relación entre la evaluación y el aprendizaje ha generado debates extensos y ha enriquecido la didáctica con la cual se nutren nuestros noveles docentes. Pero una vez más vemos como la teoría "conmueve" sólo en apariencias, porque no "se hace carne". Así se entiende la evaluación como una herramienta para mejorar la calidad de los aprendizajes, pero se la sigue viviendo como punitoria, como un arma en las manos de alguien que tiene más poder. A la hora de pensar en las competencias a desarrollar al respecto escasamente son consideradas.

El 7% de las respuestas menciona el desarrollo de competencias respecto de la metacognición. Al respecto no resulta novedoso dado que el transcurso de todo el año de prácticas implica trabajar reflexionando al respecto en la pequeña comunidad, tal vez se hubiera esperado mayor número de enunciado relacionados a la temática.

A modo de conclusión…

La experiencia en el campo de las prácticas docentes muestra claramente como los profesores en formación van generando un deslizamiento, descentrándose de ese lugar tradicional que el profesor ocupaba como enseñante, buscando un nuevo lugar desde el cual brindar experiencias, centrado en los otros que aprenden.

Litwin (2008) señala que las buenas prácticas suceden cuando subyacen las buenas intenciones, buenas razones y sustantivamente el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión. Somos responsables de la educación de las jóvenes generaciones, esto nos desafía a diseñar buenas prácticas docentes, a revalorizar la didáctica y en esas actuaciones nos responsabilizamos con coraje del futuro democrático de nuestras sociedades. Convertirse en buenos enseñantes implica, atreverse a renovar, a desarrollar el pensamiento, asumiendo propuestas creativas, innovadoras, a fin de erigir la enseñanza como una posibilidad para innovar, reflexionar y transformar.

Por otra parte, la elaboración de un perfil de competencias puede contribuir a una reflexión sistematizada y profunda acerca de la profesionalización de profesores de psicología en formación. No

sólo se tienen que indagar las competencias a desarrollar en los profesores en formación inicial sino también cuáles consideran que poseen los profesores en ejercicio, como emergentes de la demanda que se genera en el contexto actual. La profesionalidad constituye una expresión de la especificidad de la actuación en la práctica; el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas constituyen lo específico de "ser profesor". Un docente no es un técnico ni un improvisador, es un trabajador que puede utilizar su conocimiento y su experiencia para desenvolverse en contextos específicos pedagógico prácticos.

La formación orientada hacia las competencias representa un aspecto de interés que permite acercar a la universidad a las demandas sociales. El escenario actual requiere la construcción cooperativa de una sociedad del conocimiento conforme a una nueva cultura del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Bardin, L. (2002). Análisis de contenido.3era ed. Madrid: Ediciones Akal.

Baquero, R. (2006) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aiqué.

Blanco, A. (2009) Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea

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.

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. ISSN1316-9505N°7:7-24.

Coronado, M. (2008) Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención. Buenos Aires: Noveduc.

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. 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 (FEPRA-AUAPSI) Agosto de 2007. San Luis. Argentina.

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

IIPE/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.

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

Mastache, A. (2007) Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias Tecnológicas. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Perrenoud, Ph. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.

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., Goodman C. y Bartlett L. (2001) Learning together. Oxford: Oxford University Press. 2001.

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 Educacional V20 Nº38, pp 105-116, 2006.

Zabalza, M.A. (2009) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

LA TUTORÍA, UNA FUNCIÓN QUE SE CONSTRUYE?

Garese, Raquel
Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
La propuesta de tutorías en los estatutos universitarios como un tema mayor da cuenta de la preocupación de la Educación Superior por lograr una mayor calidad educativa y acompañar a los estudiantes en la construcción de sus propios proyectos de vida, especialmente para aquellos que ingresan a la vida universitaria. Será pertinente revisar algunos antecedentes históricos en la definición de la acción tutorial, aproximarnos a una comprensión de la inclusión de proyectos de orientación y tutorías en los centros de altos estudios, y hacer un recorrido por la construcción de la función tutorial en diferentes contextos. Definiciones que nos mostrarán las distintas posturas las definiciones de la acción tutorial, enmarcadas en las concepciones educativas y de la orientación que sustentan sus autores .

Palabras clave
Tutoría, Universidad-orientación, Proyectos

ABSTRACT
MENTORING. A FUNCTION THAT IS BUILT?
The proposal tutoring university statutes as a major issue notices concern of higher education to achieve a higher quality of education and accompany students in building their own life projects, especially for those who enter life university. It is appropriate to review some historical background on the definition of the tutorial, closer to an understanding of the projects including counseling and tutoring centers of higher learning, and take a tour of the construction of the tutorial function in different contexts. Definitions show us the different positions the definitions of the tutorial, framed in educational concepts and guidance that support the authors.

Key words
Tutorial, University - orientation, Projects

Introducción. Momento de definiciones

El término *tutoría* nos remite a la noción de *tutela,* ambas palabras con la misma esencia etimológica , del latín *tutus* (protegido, vigilado) y el sufijo *or* (que hace) . También significa amparo, protección, y vigilancia?....

Como explicamos la necesidad de la presencia de un tutor?

La tutoría es también una actividad docente y la definimos como una acción de intervención formativa dedicada al acompañamiento de los alumnos en los distintos momentos y situaciones de su trayecto universitario en el compromiso de la construcción de su propio proyecto de vida.

Si lo tutorial tiene que ver con el poder guiar a alguien en sus propósitos, ayudarlo a que no se caiga , que no se tuerza o desvíe en el cumplimiento de sus aspiraciones y deseos, partimos de la idea que solos no pueden?

Sostenemos que un objetivo fundamenta de la acción educativa es la construcción de autonomía, poder incrementar su desarrollo. Entonces porqué tutorear?

Algunos autores plantean que es responsabilidad de las instituciones educativas velar por los procesos de formación cultural y educativa de los integrantes de una sociedad, al reducir causas de abandono, inestabilidad o irregularidad en los estudios.

La tutoría es un concepto amplio. La idea de tutor refiere a la función y actividades desempeñadas por quien, en lengua inglesa se denomina mentoring, o tutoring, también supervition, coaching. En lengua francesa tutorat, conseil pedagogique y accompagnement. Todos esos términos aluden a una situación en la que una persona guía, orienta e informa a un estudiante en su formación intelectual, académica y en sus proyectos profesionales. (Lobato, 2003)

"Esa es la función de un tutor: sostener el crecimiento, no sustituirlo; apuntalar la autonomía, no restringirla. Evitar el desvío que hace que el proyecto individual se caiga, no ser la voluntad del otro. Un tutor es una guía, un eje sobre el que se desarrolla una potencialidad, un sostén." (Mundt, 2013)

Las modalidades de intervención en los diferentes contextos van a determinar los modelos tutoriales a seguir.

Acerca de sus inicios…

En los primeros antecedentes de las tutorías encontramos coincidencias con los antecedentes de la orientación vocacional. Santo Tomás de Aquino, en el siglo XIII, sugería algunos ejercicios de enseñanza basados en el desarrollo de las potencialidades humanas. Hay un período muy importante entre el Renacimiento y el siglo XIX, cuando se establecen las bases filosóficas y científicas de la Orientación juntamente con cambios importantes en la concepción del hombre. La educación pasa a ser el principal determinante de la elección vocacional.

Esto da origen a diversas publicaciones entre las que merecen mencionarse las de Juan Huarte de San Juan (siglo XVI), médico navarro que en su obra El examen de los ingenios para las ciencias afirma que todo hombre nace con determinadas capacidades que se adecuan para cierto tipo de profesiones y en consecuencia esto debería tenerse en cuenta a la hora de afrontar una elección académica y profesional (Gavilán, 2006).

Otro aporte de esa época fue el de Luis Vives, humanista y filósofo español del siglo XIV propuso reformas sustanciales en la educación de su época, pensaba en las aptitudes de las personas para orientarlas hacia alguna profesión y recomendaba realizar asambleas periódicas de profesores para plantear y discutir sobre la mejor forma de trabajar con los alumnos. Ya en esa época la figura del tutor, que se movía en torno a los monasterios, era una persona de gran sabiduría y prestigio que ejercía una gran influencia en sus tutorados con un sentido espiritual.

A partir del siglo XVII adquieren importancia la educación y el análisis de las potencialidades con una preocupación por la mano de obra "especializada".

Con el advenimiento de la Revolución Francesa (fines del siglo XVIII), se suprimen las corporaciones y los privilegios y se toma como proposición la igualdad de oportunidades: el acceso al trabajo se determinará desde la educación. La revolución industrial del siglo XVIII y comienzos del XIX, si bien tuvo algunos significados negativos, al fundarse la filosofía de la época en el culto al hombre

y a la razón fue asimismo un momento oportuno para la Orientación Profesional, que tuvo, ya en 1909 , un comienzo histórico con Carl Parsons a través de obra *Choosing a vocation.* Paralelamente en algunos países europeos se crearon oficinas, comisiones para guiar a los jóvenes en la búsqueda de una ocupación a los jóvenes y ayudarlos en sus trabajos.
Luego advino un período (EE.UU, período entre las dos guerras mundiales 1915-1950) en el que se trataba de ubicar a los jóvenes en los lugares donde se sintieran más aptos comenzando un período psicométrico, con evaluación de aptitudes a través de baterías de tests. La realidad psicosocial fue cambiando a medida que surgían nuevas problemáticas derivadas de la guerra, surgiendo el asesoramiento personalizado, se da importancia a la psicotecnia en la que prevalece el sujeto con su estructura de personalidad y su nuevo padecer. En el plano educativo se comienza con procesos de ayuda individualizada, para logra el máximo ajuste de la organización educativa a las características individuales de los alumnos.
En la década del 70 aparece en el ámbito anglosajón el movimiento de *Educación para la Carrera,* con su preocupación por el desarrollo vocacional, integrando conceptos vocacionales en la currícula educativa con el objetivo de preparar al joven para la vida adulta. Otro movimiento que aparece en esta década en Quebec (1974) el *Modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal* en el que se considera a la Orientación Profesional como un proceso educativo que apunta a la adquisición de competencias y a la realización de elecciones autónomas, conscientes y motivadas para llegar a conformar un proyecto propio. En el década del 80 se complejiza el ámbito de la orientación considerando al sistema educativo como uno de los ejes principales de la prevención. Y se van incorporando programas de orientación atendiendo a la diversidad.
Paulatinamente van incorporándose las tutorías como una respuesta creativa ante las necesidades detectadas en el sistema educativo en todos sus niveles. Orientación y tutoría en las instituciones educativas aparece como un desafío

Modelos tutoriales
Referencias de modelos tutoriales pueden buscarse a lo largo de la historia en la mayoría de las naciones. Las universidades anglosajonas han propuesto la educación individualizada procurando la profundidad y no tanto la vastedad de conocimientos, salvo algunas excepciones. Se observa en ellas una práctica docente que se distribuye entre las horas de docencia frente a grupo, la participación en seminarios con un número reducido de estudiantes para profundizar los conocimientos y en sesiones de atención personalizado que denominan tutoring o supervising . Vamos a mencionar dos de ellos:

Modelo de Tutoría Integral. Comprende a las dimensiones Académica, profesional y personal del alumno de un modo global. Impulsa el desarrollo integral del alumno en sus facetas intelectual, afectiva y profesional. Es un modelo muy completo, con amplitud de acción, que requiere además de un alto grado de formación en los profesores en sus funciones orientadoras y de la presencia de gabinetes de orientación y de una amplia red de servicios de apoyo. Por su amplitud, un profesor puede realizar su función tutorial solo a un número muy reducido de alumnos.
La orientación abarcará diferentes aspectos de la vida del alumno: preparación para el integración en la universidad, destrezas educativas, reconocimiento de sus dificultades de aprendizaje, planificación de técnicas de estudio, orientación en la selección de asignaturas optativas, entre otros. Es necesario destacar que si bien la responsabilidad de la acción tutorial recae en el profesor, el alumno tiene un papel muy activo ya que es quien decide y hace.
Competencias a desarrollar a través de este modelo tutorial:
En la Dimensión cognitiva: Capacidad de aprender, aprender a rentabilizar los aprendizajes. Capacidad para enfrentarse a situaciones problemáticas, a su resolución y a la adecuada toma de decisiones. Para ello deberá: tener la información académica necesaria, conocer los aspectos profesionales y del mundo laboral al que quiere acceder, tomar decisiones respecto al itinerario académico, y gestionar sus procesos de aprendizaje.
En la Dimensión. Afectivo-emocional deberá alcanzar un dominio de las habilidades sociales y desarrollar una adecuada autoestima.
En la Dimensión social aspirará a conseguir integrarse en el mundo universitario, integrándose en su grupo de clase y al propio ambiente universitario. Para ello deberá desarrollar las habilidades sociales necesarias para la convivencia social y el desarrollo personal.
En la Dimensión profesional: se trabajará sobre la toma conciencia de su propio itinerario curricular, en ir construyendo las bases para su proyecto profesional.
Este modelo debe facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en sus primeros años en la institución, en la medida en que atiende las dimensiones: intelectual, afectiva, personal y social del alumno.

Modelo de Tutoría entre iguales
La tutoría entre iguales es la ayuda prestada y desarrollada por un estudiante de ciclo avanzado a un grupo reducido de estudiantes que ingresan a la universidad para orientarlos respecto a los aprendizajes y la integración en la vida universitaria a lo largo de un curso académico. Este modelo pretende además fomentar la superación de dificultades en el aprendizaje y desarrollar competencias de metodología y estilos de aprendizaje, promover la configuración de un proyecto profesional, fortalecer el desarrollo personal y social, promover la atención a la diversidad de estudiantes: extranjeros, con discapacidad, etc. Este modelo le permite a los estudiante tutores adquirir competencias cognitivas y sociales de un cierto nivel profesional, formarse en una función de asesoramiento y enriquecer su currículum académico.

Modelo de Tutoría Académica
Definimos la tutoría académica como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes y que se desarrolla en el contexto de la docencia de cada una de las asignaturas que un profesor imparte. Por esto deben incluirse otros actos educativos y formativos tales como la tutorización de trabajos, el comentario de textos relevantes, la asistencia a actividades complementarias (seminarios, cursos, conferencias, etc.) guiados o no por el profesor que deben ser detalladas en los programas de las materias. Este nuevo paradigma pone de relieve el papel clave que juegan la orientación, la tutoría académica (también la profesional) en la trayectoria formativa del alumno; de un sistema basado en conocimientos se pasa a otro en el que hay que desarrollar competencias y capacidades de tipo general y de tipo específico en los estudiantes a lo largo del proceso formativo y en cada una de las asignaturas. Se hace pues necesaria una nueva concepción de la formación académica. (Lobato 2003)

La función tutorial
Si bien la función tutorial se ha incorporado en los distintos niveles de enseñanza, quisiera recortar la pertinencia de la misma en el medio universitario. Como su función está directamente relacionada con situaciones que se derivan de los nuevos escenarios so-

ciales, es fundamental el conocimiento de las características de los mismos, de las problemáticas del aprendizaje, la existencia de situaciones conflictivas de orden psicosocial, necesario para comprender los distintos niveles de conflicto que se extienden tanto a educadores como a alumnos.

A partir de este conocimiento de fortalezas y límites, la función tutorial, en resumen, debería focalizarse en generar estrategias de intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos, poder crear condiciones para reducir aquellos conflictos que obstaculizan el curso del proceso educativo y que además interfieren con la vida del estudiante en otras áreas: de relación con sus compañeros y profesores y con la institución. Asegurar la continuidad educativa de los alumnos en las distintas etapas de su formación

Es por ello que enfatizamos la importancia del trabajo conjunto con el estudiante, sin confrontar con profesores ni con la institución para poder lograr que sea el mismo alumno el que encuentre las alternativas para poder resolver el conflicto que está obstaculizando el curso de su trayecto en la institución.

La introducción de las tutorías en la universidad, en una acción de cambio de paradigmas, ha contribuido a sostener la idea de que la enseñanza y la investigación forman parte de una misma tarea. Además, la función tutorial dio pie para el surgimiento de procesos de observación, de seguimiento y evaluación, y también ha sido propiciadora del desarrollo del pensamiento crítico. Al enmarcarse dentro de la prevención va a depender de cada modelo institucional, definiéndose en relación al diagnóstico del que parte para su implementación.

Para concluir…

La expansión de la educación superior que se inicia hacia la década de 1980 en los países integrantes del llamado "mundo en vías de desarrollo", encontró hacia fines del siglo XX un estímulo en término de democratización de acceso y de consecuentes políticas de inclusión, acompañada por otras tendencias estructurales como la deserción y la desigualdad social.(Ezcurra,2011) Se observa que los grupos socialmente desfavorecidos con menor capital económico, social y cultural presentan mayores niveles de dificultad en los procesos de acceso y de permanencia en el sistema universitario.

En un intento de dar respuesta a esa realidad, un grupo de secretarios académicos de Universidades del conurbano bonaerense tuvieron la iniciativa de crear una red de trabajo común que permitiera el desarrollo y potenciación de políticas, estrategias y acciones comunes. Así nació la Runcob Red de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense, que comienza a funcionar en 2007 con el enorme desafío de brindar formación universitaria a una población que antes no accedía a ella y con una formación previa insuficiente para encarar estudios superiores. Se logró construir de forma sostenida una espacio compartido en el que el debate y la reflexión sobre las variadas experiencias institucionales en tutorías ha resultado altamente enriquecedor y desafiante. (Tutorías Universitarias 2013) Quisiera finalizar con un pensamiento final expresado por la Runcob ***"reconocer el carácter preventivo y permanente y no remedial y contingente del sistema de tutorías"***.

BIBLIOGRAFÍA

Ezcurra, AM. (2011) Masificación y Enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos claves, en N. Fernández Lamarra, La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades. Buenos Aires. Eduntref

Gavilán, M. (2006) La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Lobato, C. (2002) Psicología y Asesoramiento Profesional. En Revista de Psicodidáctica N°13, Universidad del País Vasco.

Lobato, C. (2003) El proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad del País Vasco: demandas y necesidades docentes desde la perspectiva del alumnado. Revista de Psicodidáctica.

Rascovan, S. (2008) "Reflexiones sobre la Orientación Vocacional -Educativa y Tutorías en Argentina, en Garibay Jesús Hernández y Magaña, Héctor (Comps), Retos educativos par el siglo XXI, Mexico, Cenzontle

Tutorías Universitarias (2013) La experiencia de la Comisión de Tutorías de la Red de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (Runcob). Buenos Aires: Eduntref

El proceso Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad: demandas y necesidades docentes desde la perspectiva del alumnado

INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN ESCUELA COMÚN: MAESTRAS INTEGRADORAS Y DISPOSITIVOS DE APOYO AL APRENDIZAJE

Gómez, Liliana; Valdez, Daniel
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina

RESUMEN
Nuestra investigación tiene como propósito indagar sobre los dispositivos de apoyo a la inclusión de alumnos con discapacidad en escuela común. En particular el que constituyen las prácticas de las maestras integradoras (MI), cuáles son sus funciones, sus estrategias de intervención, sus instancias de participación en la comunidad escolar. Realizamos un estudio exploratorio-descriptivo con la metodología de encuestas, administrada a 230 MI de escuelas públicas y de gestión privada de Argentina, nivel inicial, primario y secundario. Los resultados muestran formación académica, modalidades de actuación e intervención, la relación con la institución y actores intervinientes, obstáculos en la tarea, entre otras variables estudiadas. Concluimos que en la práctica, la maestra integradora cuenta con una multiplicidad de funciones: intervenir con ayudas específicas, promover las relaciones con el docente y pares y orientar a directivos y maestros. Asimismo enfrenta barreras como la falta de formación, la escasa articulación con equipos de orientación y conducción obstaculizando el trabajo cooperativo y su inclusión a la escuela común. Estos resultados, pueden ayudar a entender las necesidades reales de intervención de la maestra integradora en los procesos de inclusión y promover diversos dispositivos de apoyo favoreciendo progresivamente la construcción de escuelas inclusivas.

Palabras clave
Maestra integradora, práctica profesional, inclusión escolar, discapacidad

ABSTRACT
INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN COMMON SCHOOL: INCLUSIVE TEACHING AND LEARNING SUPPORT DEVICES
Our research aims to investigate devices to support the inclusion of students with disabilities in regular school. In particular, which constitute the Support Teachers (ST) inclusive practices, what are their functions, their intervention strategies, their levels of participation in the school community. We performed an exploratory-descriptive study with poll methodology, distributed to 230 ST from public school and private management of Argentina, initial, primary and secondary level. The results show academic training, modality of action and intervention, the relationship with the institution and participants, obstacles in the task, among other variables studied. We conclude that in practice, Support Teacher has a multiplicity of functions: to intervene with specific support, promote relations with teachers and peers and managers and teachers guide. Also face barriers such as lack of training, insufficient coordination with guidance and leadership teams, hindering cooperative work and inclusion into regular schools. These results, may help to understand the real needs of the Support Teacher intervention in the processes of inclusion and promote several support devices and progressively bringing on the construction of inclusive schools.

Key words
Support Teacher, practice, school inclusion, disability

INTRODUCCION
Desarrollar escuelas inclusivas es un desafío complejo. La escuela de hoy debe reestructurarse y reorganizarse para atender y dar respuestas educativas apropiadas a la diversidad del alumnado, concibiendo las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Debe garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, independientemente de sus condiciones personales, su procedencia social y cultural (Booth y Ainscow, 2000). El uso del concepto "barreras al aprendizaje y la participación" para definir las dificultades que experimenta el alumnado, implica un modelo social y contextual respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000, Ainscow, 2007). Son las barreras que se construyen en el contexto escolar y social las que hay que remover para que sea posible una escuela para todos. Desde esta perspectiva, diferentes dispositivos de apoyo pueden ayudar a romper la indiferencia a la diferencia procurando eliminar o minimizar las barreras que se pueden presentar en cada caso particular a los alumnos, facilitando el proceso de inclusión (Valdez, 2000, 2004, 2007, 2009).
Las nuevas perspectivas basadas en un modelo social -superadora del paradigma de la deficiencia y el asistencialismo- que promueve la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad exigen un cambio en las prácticas educativas y en las políticas educativas regionales. (Convención Derechos Personas con Discapacidad ONU, 2006)
En este marco se hace necesario indagar sobre los dispositivos de apoyo en los contextos escolares, en particular el que constituyen las prácticas de las maestras integradoras, cuáles son sus funciones, sus estrategias de intervención, sus instancias de participación en la comunidad escolar.

1. ANTECEDENTES
En la revisión de la literatura, hallamos escasos trabajos escritos sobre las funciones de la maestra integradora y el desarrollo de su práctica, en la Argentina y en Latinoamérica. Muchos países de la región están en proceso de transformación en relación con las legislaciones nacionales que tratan el derecho a la educación de las personas con discapacidad (Informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2009).
El *artículo 24* de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, se centra en la educación inclusiva, en la necesidad de contar con escuelas para todos y en promover los apoyos necesarios para cada persona a fin de contribuir al desarrollo pleno a lo largo del ciclo vital.
Se trata de poner a disposición los "ajustes razonables" para que

las escuelas sean habitables para toda la comunidad. En relación con las políticas públicas, no basta con declarar los derechos de las personas con discapacidad sino de asegurar su pleno cumplimiento, brindando los dispositivos de apoyo necesarios para cada sujeto. (Ver Valdez, en prensa)
Se hace indispensable contribuir a la construcción de saberes para afrontar una realidad ya presente en el sistema educativo argentino, en consonancia con las leyes actuales, las políticas inclusivas y las convenciones internacionales que subrayan el derecho a escuelas para todos.

2. OBJETIVOS

- Conocer las funciones de las maestras integradoras en los procesos de inclusión escolar, sus alcances y limitaciones.
- Conocer el desarrollo de su práctica en la inclusión: cómo la maestra integradora articula las acciones de apoyo con el docente de grado, con otros actores implicados y la institución educativa.
- Identificar las estrategias y recursos que utiliza la maestra integradora en la escuela común para el desarrollo de la inclusión escolar.

3. METODOLOGIA

3.1. **Diseño de investigación**: La presente investigación la enmarcamos de acuerdo a su ámbito de realización en una investigación exploratoria y descriptiva. Una de sus finalidades es conocer la realidad concreta en la que se despliega la tarea de las maestras integradoras en el sistema educativo. Eso posibilitará obtener nuevos datos y elementos que contribuyan a formular con mayor precisión nuevas preguntas e hipótesis para la investigación y la posterior intervención en el área.

3.2. **Participantes**: 230 Maestras integradoras pertenecientes a tres regiones de Argentina (agrupadas en Ciudad de Buenos Aires, Pcia. de Buenos Aires, Patagonia), en distintos niveles de escolaridad (Inicial, Primario y Secundario) de escuelas públicas y de gestión privada.

3.3. Instrumentos: Se elaboró una encuesta para MI, aplicable vía correo electrónico o de forma personalizada. El formato de encuesta para este estudio, está estructurado por 30 ítems. Previamente a su administración, para la recolección de datos se llevó a cabo una prueba piloto con docentes integradoras, realizando los ajustes necesarios. La encuesta contiene 15 ítems abiertos que permiten comentarios y narraciones que completan las perspectivas ofrecidas por las MI. En la versión final de la encuesta solicitamos a las MI responder acerca de distintos temas relacionados con su profesión: tipo de escuela en la que se desempeña, edad, formación académica, años de experiencia, frecuencia con que desempeña su trabajo, edad, funciones, modalidad de trabajo con el alumno, adaptaciones y recursos más utilizados; actores con quienes planifica su tarea, capacitación recibida, entre otras variables estudiadas.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la encuesta administrada a las maestras integradoras, los presentamos a continuación:
La muestra está formada por MI procedentes de distintas regiones entre las cuales se encuentran: en primer lugar C.A.B.A (46%), en segundo lugar provincia de Buenos Aires (39%), en tercer lugar Patagonia (15%).
El 72% de MI de esta muestra trabaja en escuelas de gestión privada, mientras que el 28% se desempeñan en escuelas públicas.
El 98% de los encuestados pertenecen al género femenino.
En relación a la edad de MI oscilan entre los 20 y 53 años.
Los años de experiencia de MI oscilan entre uno y quince años de antigüedad**,** observando un porcentaje significativo de MI que tiene entre uno y tres años de experiencia.
En cuanto a la formación académica en primer lugar son Psicopedagogas (41%), en segundo lugar, Maestras de Educación Especial (30%) y en tercer lugar Psicólogas (20%).
Los porcentajes más altos de inclusión se dan principalmente en el nivel primario 69% y en nivel inicial 27%. En el nivel secundario hay inclusión en un 4% de esta muestra.
En relación con la variable "etiquetas diagnósticas" de los alumnos incluidos se ha consignado la nomenclatura que utilizan en las instituciones. Las MI informan que las "etiquetas diagnósticas" constan en informes o en los legajos de los alumnos con los que trabajan: alumnos con "Trastorno Generalizado del Desarrollo" (TGD) 36%, actualmente TEA (Trastornos del espectro autista); con "retraso madurativo" 17%, con "Síndrome de Down" 10% y con "retraso mental" 6%, entre otras "etiquetas diagnósticas" con menor prevalencia que refieren las MI.
En cuanto a la frecuencia laboral según las MI consultadas un 57% trabajan con los alumnos cinco días hábiles de la semana, cuatro horas, correspondiente a la jornada que asiste el alumno. El 18% tres días; 16% dos días.
En relación a la modalidad de trabajo de la MI, según lugar de trabajo, el 60% trabaja dentro del aula con el alumno y el 40% en ambos lugares, es decir presta ayuda al alumno dentro y fuera del aula.
En el análisis de cómo trabaja, el 45% responde que trabaja solo con el alumno, el 28% con todo el grupo y el 27% señala ambas modalidades de trabajo, con el alumno y con el grupo clase.
Respecto al tiempo que acompañan al alumno, el 82% lo deja solo en algunos momentos para fomentar la autonomía y el 18% trabaja todo el tiempo con el mismo. En la descripción cualitativa que realizan las MI de situaciones en que pueden dejar solos a los alumnos, la mayoría coincide que lo hace en recreos y actividades especiales (música, educación física).
De los profesionales encuestados el 75% responde que desempeña su función de MI con un alumno incluido y el 25% presta apoyo a varios alumnos, entre 2 y 7. En este último caso, explican que el tiempo dedicado a su trabajo consiste en 1 o 2 días por semana, entre 1 y 3 horas, permitiéndoles prestar apoyo a más de un alumno, generalmente pertenecen a escuelas públicas.
El 74% de MI supervisa la tarea con profesionales especializados externos a la institución.
La muestra de MI selecciona una multiplicidad de funciones que desempeñan, entre ellas: "Elaborar estrategias y actividades" con un 99 %, "Favorecer la relación con sus pares" el 95%, Intervenir con apoyos específicos 90%, Promover la relación con el docente a cargo 83%, Proporcionar ayuda y guía a directivos y padres 77%, Elaborar evaluaciones adaptadas 64%, Favorecer el aprendizaje personalizado 62%, Promover la participación en juegos reglados 57%, Organizar reuniones entre escuela y familia 55%, Promover la participación en juegos deportivos 38%, Prestar apoyo en actividades extraescolares 34% y otros 4%.
En la variable adaptaciones más requeridas, también se respetaron las denominaciones que las MI utilizan en su tarea. Las más implementadas según esta muestra para el trabajo de inclusión son: metodológicas 67%; de ritmo y de tiempo 66%; de contenido 65%; de comunicación 41% y de acceso 40%. La mayoría de las

MI diseña evaluaciones adaptadas a las necesidades del alumno, siempre el 44% y a veces el 42%. En el caso "nunca" el porcentaje de respuestas es del 14%.

Los materiales y recursos que mencionan como los más utilizados del total de MI de la muestra, surge: en primer lugar fotocopias 67%, en segundo lugar juegos didácticos 49%, en tercer lugar fotos tarjetas plastificadas 33%, en cuarto lugar, agenda visual 24% y en quinto lugar comunicadores visuales 22%. Las MI mencionan también, juegos de construcción 20%, computadora 19%, engrosadores para la motricidad 12%, tijeras adaptadas 8%, software educativos 2%, ninguno 4%.

En relación a la tarea planificada con otros actores educativos, el 81% del total de la muestra de MI la realiza con el docente de grado. Los porcentajes hallados con otros actores educativos que intervienen son el 22% con el gabinete del colegio también denominado "equipo de orientación escolar" (EOE), el 20% con directivos y el 16%, responden "ninguno".

En cuanto a los factores que MI consideran puede afectar el proceso de inclusión educativa, se analiza individualmente cada variable consultada a las MI. Los resultados indican en primer lugar, la falta de capacitación del personal de la escuela 83%, en segundo lugar, falta de diseño de proyectos educativos inclusivos 77%, en tercer lugar falta de sistemas de apoyos específicos para los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación 49%, en cuarto lugar, dificultades de los alumnos incluidos en la adaptación al medio escolar 22%. Por último, explicitan "otros" factores el 5% y "ningún" factor, solo el 4%.

Las respuestas obtenidas de MI acerca si la inclusión modifica la dinámica del aula arrojan los siguientes resultados: a veces el 42% y siempre el 36%. El 22% manifiesta "nunca". Las explicaciones cualitativas que se detallan y se reiteran en la encuesta son: la presencia de MI dentro del aula como un "otro extraño al grupo", la incomodidad y resistencia manifiesta por parte del docente a cargo hacia la inclusión, problemas de conducta del alumno incluido, entre otros.

En cuanto a las respuestas de MI sobre sentimientos de incomodidad en el proceso de inclusión a la escuela común el 52% de MI dice no sentir incomodidad y el 48% dicen sentirse incómodos por no disponer de los medios o recursos para hacer frente a la inclusión de algunos alumnos.

En relación a cursos recibidos de formación específica sobre inclusión, el 68% de MI responde haber recibido capacitación y el 32% que no.

Los resultados indican que el 73% de los MI consideran que las escuelas no tiene los recursos necesarios para incluir a los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación y solo un 27% que sí. El 94% de MI piensan que los docentes de grado no reciben capacitación que los ayude en los procesos de inclusión escolar.

La mayoría, 61% de MI de la muestra manifiesta que los profesorados y las universidades no están formando profesionales capacitados para la inclusión.

Los resultados expuestos y analizados en nuestra investigación constituyen un punto de partida para profundizar el conocimiento sobre la práctica profesional de la maestra integradora en los procesos de inclusión. Los datos aportados abren diversidad de interrogantes para seguir investigando y de esta forma, seguir avanzando en el conocimiento sobre los dispositivos de ayuda para disminuir barreras al aprendizaje y la participación y desarrollar prácticas inclusivas en las escuelas.

CONCLUSIONES

Podríamos preguntarnos si el trabajo del docente integrador es el único modo posible de apoyo a la inclusión. La respuesta es no. En una escuela para todos, debería ser posible que a cada alumno se le ofrezca el itinerario que necesite para lograr sus aprendizajes. Podría haber diferentes formatos que contribuyan con éxito para una inclusión educativa, en la que todos los docentes estuvieran implicados. Podrían ser incluso formatos diversos de escuelas (graduadas o no graduadas), con "parejas pedagógicas" en aulas para todos, o grupos más pequeños o maestros volantes que apoyen las actividades del aula, según las necesidades. Siempre con equipos de orientación escolar o gabinetes escolares comprometidos, formando parte de los dispositivos de apoyo. Pero estas propuestas no pueden depender de iniciativas aisladas o de la buena voluntad de docentes y directivos, sino de políticas de estado que profundicen una transformación real basada en los derechos de todos a aprender y en la justicia curricular. (Connell y Roc, 1997; Torres Santomé, 2011)

En la actualidad se recurre a la figura del maestro integrador porque no están dadas las condiciones de asegurar escuelas inclusivas si no se cuenta con apoyos específicos para disminuir barreras al aprendizaje y la participación. La maestra integradora ha supuesto, aún sin proponérselo, un modo de cuestionar las prácticas excluyentes al interior de los dispositivos institucionales. (Perrenoud, 1995, 2004, 2005). Una vez dentro de la escuela, la maestra integradora ilumina las fracturas institucionales y muestra paradójicamente que su razón de ser en las aulas procura suplir una falla. Su presencia muestra la ausencia de una propuesta educativa para todos. Las escuelas parecen ser solamente para "algunos". La figura de la maestra integradora parecería estar señalando una de las formas posibles de volver a incluir a los excluidos de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2007) Towards a more inclusive Education System: where next for Special Schools?. En: R. Cigman (ed) Included or excluded? The challenge of Mainstream for some SEN Children. London: Routledge.

Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M. y Shaw, L. (2000) Índice de inclusion. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, United Kingdom. (Versión en castellano de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago, 2002)

Connell, R. y Roc, F. (1997): Escuelas y justicia social, Madrid, Morata.

Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006). Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Perrenoud, P. (1995) La pédagogie a l'école des différences. Paris: ESF Editeur.

Perrenoud, Ph. (2004). Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Paris : ESF, 3e éd.

Perrenoud, Ph. (2005) Différencier : un aide-mémoire en quinze points. Vivre le primaire (Québec), n° 2, mars-avril.

Torres Santomé, J. (2011) La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid. Morata.

Valdez, D. (2000). Relaciones interpersonales y pra´ctica comunicativa en el contexto escolar. En: C. Chardon (comp.), Psicologi´a Educacional. Perspectivas e interrogantes. Buenos Aires, Eudeba.

Valdez, D. (2004). Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad. En N. E. Elichiry (Comp.), Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional (pp. 53-65). Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Valdez, D. (2007) Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo. Buenos Aires: Aique.

Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009). Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. CLADE, CEJIL, ONU. Recuperado de http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/phocadownload/informeclade_discapacidad.pdf

Valdez, D. (2009). Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Buenos Aires: Paidós.

Valdez, D. (en prensa) Educación Inclusiva en J. Seda (comp.) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina. Buenos Aires: Eudeba.

VOCES EN EL AULA: CONDICIONES DE LO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Gonza, Fabio Abel; Chipana Chumacero, Maria Jaqueline
Departamento Académico San Salvador - Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN
Conocer los aspectos que favorecen las trayectorias escolares de los adolescentes implica tener en cuenta la perspectiva de ellos sobre aquello que les permite estar bien en la escuela. Por tal motivo, la presente investigación, se centra en conocer los aspectos que contribuyen a la promoción y a la permanencia de estudiantes en el primer año de la escuela media, analizando las condiciones propias de lo escolar. El principal argumento para incluir la voz de los estudiantes radica en el reconocimiento de que saben acerca de su propia vida y las visiones que tienen sobre las cosas importantes para ellos relacionados con lo escolar. Se trata de un estudio con un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, en el que participaron estudiantes de 2º año de San Salvador de Jujuy, provincia de Jujuy. Para la recolección de datos se trabajó bajo la modalidad de taller, con viñetas de corte proyectivo. Los alumnos destacaron: la relación docente - alumno, el grupo de pares y el desarrollo de actitudes que favorecen el aprendizaje, que constituyen un contexto diferenciado, con propios códigos, que es necesario conocer para poder participar adecuadamente en él y de esta forma favorecer la continuidad del estudiante.

Palabras clave
Escuela Secundaria, Aprendizaje, Grupos de Pares, Relación docente-alumno

ABSTRACT
VOICES IN THE CLASSROOM: THE SCHOOL CONDITIONS FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS
Learn about the aspects that favoring the adolescent's school careers means taking into account the perspective on what allow them to be well in school. For this reason, the present research focuses on the aspects that contribute to the promotion and to the permanence of students in the first year of middle school, analyzing the specific conditions of the school. The main argument to include the voice of the students, is based on the recognition that they know about their own life and the visions that they have of the important things related to the school. This is a study with a qualitative approach, descriptive, involving students from 2nd year of San Salvador de Jujuy, province of Jujuy. For the data collection we used the modality of workshop, with vignettes. The students stood out: the teacher - student relationship, peer group and the development of attitudes that promote learning, which constitute a differential context, with own codes, that you need to know to properly participate in it and in this way promote the continuity of the student.

Key words
Middle school, Learning, Peer groups, Teacher-student relationship

Introducción
Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación denominado: "Condiciones personales, familiares e institucionales que contribuyen a la permanencia y avance de los/ las estudiantes en el primer año de la escuela media", aprobado por SeCyT de la Universidad Católica de Santiago del Estero – Departamento Académico San Salvador.
Desde este punto de partida, nos hemos focalizado en conocer los aspectos que favorecen las trayectorias escolares de los adolescentes, para ello se tuvo en cuenta la perspectiva que tienen sobre aquello que les permite estar bien en la escuela.
En tal razón se busca analizar las condiciones propias de lo escolar, según la perspectiva de los estudiantes. El principal argumento para incluir la voz de los estudiantes en los procesos de mejora escolar radica en el reconocimiento de que saben acerca de su propia vida y las visiones que tienen sobre lo importante para ellos relacionados con la educación, con la escuela y sus aprendizajes: experiencias, puntos de vista, opiniones, valoraciones.
Por lo tanto, los significados que les asignan a lo que les pasa, requieren ser tomadas en cuenta. Sabemos que la escuela secundaria enfrenta a los estudiantes a nuevos desafíos.
En trabajos realizados anteriormente con estudiantes que ingresan al nivel secundario se encontró que ellos visualizan diversos cambios relacionados con este nuevo nivel, vinculados con los horarios, la cantidad de materias y profesores, el mayor nivel de exigencia en lo académico, entre otros aspectos.
Respecto de las dificultades posibles imaginadas, con los que podrían encontrarse en esta etapa, los estudiantes señalaron: no poder lograr un buen rendimiento académico, no adaptarse a la nueva forma de estudio, en las relaciones con compañeros y docentes, entre otros.
Esta y otras investigaciones han indagado sobre aquellos factores que llevan al fracaso escolar: como la repitencia 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 y fundamentalmente los aspectos que les permiten transitar exitosamente su escolaridad. Por lo cual desde el campo de la Psicología Educacional, buscamos abordar el hecho educativo atendiendo tanto a las características de los sujetos como a las de las situaciones que los habitan (Baquero, 2010), tratando de dilucidar los aspectos positivos que permiten a adolescentes permanecer y avanzar en sus estudios secundarios, considerando que además transitan en esta etapa con grandes pérdidas y cambios como verdaderos procesos de duelo.

Estrategia metodológica
Explorar aquellos factores que propician la permanencia y avance de los estudiantes en sus trayectorias escolares, sitúa nuestra investigación en una perspectiva fenomenológica, en donde la búsqueda del sentido como parte de un proceso subjetivo se torna fundamental.

Se trata de un estudio con un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, en el que participaron estudiantes de 2º año de escuelas públicas y privadas de San Salvador de Jujuy. Para la recolección de datos se trabajó en encuentros estructurados bajo la modalidad de taller, en donde completaron viñetas de corte proyectivo, con la siguiente consigna ¿Qué me ayuda a estar bien en la escuela?

Sobre nuestros hallazgos

Tras sistematizar y analizar los datos para el presente escrito, se concluye que el medio escolar en general, y el aula en particular, constituye para los estudiantes un contexto diferenciado con sus propios códigos, con su cultura peculiar, que es importante indagar.

Los estudiantes destacaron de la escuela aspectos relacionados con: la relación docente - alumno, el grupo de pares y el desarrollo de actitudes que favorecen el aprendizaje, que constituyen un contexto diferenciado, con propios códigos, que es necesario conocer para poder participar adecuadamente en él y de esta forma favorecer la continuidad del estudiante.

Dentro del contexto del aula, el proceso de enseñanza – aprendizaje, cobra valor fundamental. En dicho proceso los estudiantes destacan de manera especial su relación con el docente, resaltando dos aspectos: "La forma como enseñan los profes y la forma como nos tratan".

En torno al modo de enseñanza, entre las voces de los estudiantes encontramos las siguientes expresiones:

· "La explicación de los profes, el cómo explican"
· "Hacer trabajos con la profe de Geografía"
· "Los profes que nos dan oportunidades para no llevarnos las materias"
· "Las actividades que hacemos en las clases"

En relación al segundo aspecto, manifiestan:

· "Que los profes sean comprensivos"
· "El apoyo de los profesores"
· "La ayuda que recibimos de los profes"
· "La buena onda de los profesores", "Los profes que intentan ser graciosos"
· "La forma como enseñan los profes y la forma como nos tratan"

A partir de las verbalizaciones de los estudiantes podemos observar que el docente juega un importante papel para la creación de un clima idóneo de interacciones interpersonales en el aula, lo cual a su vez influye en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, "la labor de enseñanza y el modelo de persona que el profesor proporciona a sus alumnos, contribuye (...) a la formación de la personalidad de los que serán, a su vez, los protagonistas del futuro". (Voli, 2004, citado por Molina y Pérez, 2006)

Para ser eficaz como educador, el profesor puede y debe darse cuenta de lo que hace y de lo que puede hacer en su aula para crear un clima de confianza. En el interior de la escuela, en el interior de la clase e incluso en el interior mismo de la relación pedagógica, la confianza es constitutiva de esa relación (Cornu, 1999).

El adolescente, teniendo esta confianza, queda totalmente librado como al poder del otro pero, en contraparte, el deber del alumno es de no reducirlo a esta impotencia de estar librado al poder del otro. Se trata entonces de que el docente pueda responder a la confianza del estudiante dando confianza al mismo.

El esfuerzo de la escuela no puede garantizarle a nadie el éxito, pero debe ser el mejor posible dentro de las posibilidades y límites de la institución y de los profesores.

O sea, asegurar que "honestamente" y sin excusas: "se han desplegado los medios adecuados, conocidos y disponibles para que cada alumno pueda encontrar alguna posibilidad de aprender o de mostrarse capaz en algo". (Feldman y Mórtola, 2012: 139)

Respecto a las relaciones del profesor con sus alumnos se puede señalar que tradicionalmente los maestros son el factor crucial de la educación en el aula; pues a través de su práctica pedagógica pueden generar una atmósfera tranquila, ordenada y orientada al aprendizaje (Molina y Pérez, 2006).

Desde la perspectiva de los estudiantes, el grupo de pares es otro factor importante que ayuda a sostener su escolaridad y estar bien en la escuela.

Al respecto recuperamos algunas expresiones:

· "Venir a compartir con los compañeros"
· "Hacer amigos"
· "Los grupos"
· "El compañerismo en el curso"
· "La amistad de mis compañeros"
· "Compartir cosas con los compañeros"

En este proceso, el adolescente no se encuentra solo, el amigo es la figura más importante de su entorno; es la persona con la cual descarga sus angustias, sus tensiones, sus alegrías y sus fracasos, y con la cual ensaya formas de relación que contribuirán a conformar su personalidad futura.

Para cualquier alumno, de manera especial si es adolescente, sus compañeros, o al menos algunos de ellos, son indiscutiblemente otros significativos, de donde se deriva la enorme utilidad de lograr que, en las escuelas, los compañeros adopten conductas positivas, tanto en el campo interpersonal como el campo del aprendizaje.

Al respecto los estudiantes manifiestan que les permite estar bien en la escuela:

· "Ser enseñado por mis compañeros"
· "La ayuda de los compañeros"
· "Mis compañeros me animan"

De este modo, este nuevo espacio social, el de la inclusión del sujeto que aprende en el grupo de pares, ofrece la posibilidad del cambio, que otorga la oportunidad de pensar de otra manera. (Schiavoni y Carena, 2013: 201, citado por Barrón, 2011).

Se destaca entonces, la presencia de "los otros" en el aula, con quienes se puede instituir la diversidad, la duda, la ruptura de las certezas iniciales, la posibilidad de confrontación y el reconocimiento.

Las relaciones de amistad, como lo señala Fernández García (2003), permiten a los jóvenes practicar habilidades de interacción social que les serán de utilidad en su vida adulta, para establecer relaciones cercanas, comunicarse adecuadamente con otras personas, solucionar los conflictos y aumentar la confianza en los otros.

En el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, los sujetos remarcan la importancia de la adaptación de los estudiantes a las nuevas condiciones de lo escolar en la escuela secundaria: características de los profesores, funcionamiento social de la clase.

· "Aprender en clase cuando estar callados y no molestar"
· "Hacer tareas", "Hacer los trabajos en clases",
· "Escuchar la clase de los profesores"
· "El respetar a los profes y escucharlos"
· "La participación en la clase"
· "Aprender a ser responsable"

Desde esta mirada, estar bien en la escuela implica poder acceder al código social y cultural del sistema. Se sabe que el desarrollo social y emocional está ligado al cognoscitivo: "tener conocimiento acerca de los demás, de las normas, de las practicas válidas en

cada situación y de las reglas determinantes con otras personas, le permiten adaptarse" (Gasalla, 2001:146).
Así lo expresan los alumnos:
· "Comportarme bien"
· "Tener buena conducta"
· "No faltar"
· "Que los alumnos dejen dar clases"
Autores como Aizencang (2009) sostienen que la escuela en general parece plantear al alumno la necesidad de emplear un pensamiento desvinculado, distante de sus intereses, significados e intenciones. En relación a este aspecto, en las voces de los estudiantes encontramos que lo que les ayuda a estar bien en la escuela es lo siguiente:
· "Que las clases sean más orales que escritas",
· "Aprender cosas nuevas", "Aprender temas nuevos"
· "Hacer cosas en grupo"
· "Estudiar algo de la muerte anunciada", Vemos como la disposición para el aprendizaje tiene mayor relación con la vigencia de un deseo de aprender, que con el potencial intelectual para concretarlo.
La forma de pensar y procesar los conocimientos se vincula con las características personales del sujeto que aprende y el entorno en el cual aprende, lugar en donde intenta reencontrarse con situaciones que le producen placer y evitar las que le producen sufrimiento.

Claramente lo manifiesta en su expresión un estudiante: "Cuando vengo no sólo aprendo, también me divierto".

Conclusiones
En los contextos educativos actuales, para hacer frente a las exigencias y necesidades de los adolescentes resulta indispensable estar dispuestos a escuchar y aprender de los mismos; conocer y comprender su mundo y las distintas dimensiones que lo conforman para así generar condiciones que les permitan permanecer, avanzar en sus trayectorias escolares y lograr aprendizajes de calidad.
En el marco de este estudio resultaron muy significativos los sentidos asignados por los estudiantes a la relación con sus pares y el vínculo de confianza que establecen con el docente, quienes les permiten sentirse, estar y aprender bien en la escuela.
La trascendencia de las relaciones interpersonales entre los estudiantes es un hecho harto comprobado, como lo señala Gimeno Sacristán (1976), citado por Molina y Pérez (2006) por cuanto la educación es concebida simultáneamente, como un proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos formalizados y como un proceso de socialización de la personalidad en vías de desarrollo.
Por ello se plantea la necesidad de potenciar la calidad de las relaciones alumno-alumno dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA

Aizencang, N. (2009). "Los procesos de aprendizaje en contextos escolares". En Elichiry, N. (Comp.). ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional - 2da ed.-. Buenos Aires: JVE Ediciones.

Baquero, R. (2010) Psicología educacional: Aportes para el desarrollo curricular - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G. (Comp.). Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Centro de estudios multidisciplinarios. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Feldman, D., & Mortola, G. (2013). Buenas condiciones para el trabajo escolar. Revista Del IICE, 0(31), 135-148. Recuperado de http://revistas-cientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/370

Gasalla, F. (2001). Psicología y cultura del sujeto que aprende. Buenos Aires: Ed. Aique.

Molina, N. y Pérez, I. (2006) El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. Paradigma [online]. 2006, vol.27, n.2 [citado 2015-05-30], pp. 193-219. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&nrm=iso . ISSN 1011-2251

Romero, C. (2010.) La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Buenos Aires: Noveduc.

Schiovani, M. y Carena, C. (2013). Aprender qué, aprender con quien, aprender para qué. En Barrón, M. (Comp.). "Crecimiento y Desarrollo. Córdoba: Ed. Brujas.

PROBLEMAS DE PROCESAMIENTO DE RELACIONES CONTRASTIVAS EN LA LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS ESCRITOS EN INGLÉS

González, María Susana; Insirillo, Patricia; Nerguizian, Alicia; Otero, Ana María; Adem, Adriana; Gandolfo, Mónica
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
Este trabajo forma parte del proyecto UBACyT "Modelo de lectocomprensión de textos académicos escritos en inglés: relaciones contrastivas y consecutivas - heteroglosia" que pertenece a la Programación Científica 2012 - 2015, cuyo objetivo general es profundizar la definición y análisis del proceso de lectura de textos académicos en inglés pertenecientes al campo de las humanidades por parte de los alumnos de nuestra Facultad con bajo umbral de conocimiento del inglés, a partir del entrenamiento en el uso de estrategias de lectura que atiendan a las especificidades de nuestros alumnos y a las de los textos a los que deban acceder en sus estudios de grado y/o posgrado. El presente trabajo se centrará en las dificultades del microprocesamiento de fragmentos con cláusulas contrastivas introducidas por una conjunción y que incluyen negación sintáctica o léxica para así poder determinar la contribución de estas a la detección y comprensión de las proposiciones contrastadas. Los resultados indican que la presencia explícita de cualquiera de estas dos formas de negación, facilita la comprensión del contraste expresado.

Palabras clave
Textos académicos, Microprocesamiento, Relaciones contrastivas, Recursos lingüísticos

ABSTRACT
PROCESSING PROBLEMS OF CONTRASTIVE RELATIONS DURING THE READING PROCESS OF ACADEMIC TEXTS WRITTEN IN ENGLISH
This work belongs to the project "Reading Comprehension Model of Academic Texts Written in English: relations indicating contrast and consequence - heteroglosia" that belongs to the Scientific Program 2012-2015, whose general objective is to define and analyze the reading process of academic texts from the field of humanities and written in English. The readers are undergraduate students from the School of Philosophy and Letters who have a low threshold level of knowledge of the English language and who are trained in the use of reading strategies to approach this text type. This work will focus on the microprocessing difficulties of fragments with contrastive clauses introduced by a conjunction and which include syntactic and lexical negation to determine the contribution of these linguistic resources to the comprehension of the contrasted clauses and the relation between them. Results indicate that the presence of any of both resources to indicate negation facilitates the comprehension of the contrastive relation.

Key words
Academic texts, Microprocessing, Contrastive relations, Linguistic resources

Este trabajo forma parte del proyecto UBACyT "Modelo de lectocomprensión de textos académicos escritos en inglés: relaciones contrastivas y consecutivas - heteroglosia" que pertenece a la Programación Científica 2012-2015**.** El objetivo general es profundizar la definición y análisis del proceso de lectura de textos académicos escritos en inglés pertenecientes al campo de las humanidades y continuar con la construcción de un modelo de lectura teórico práctico que considera a un tipo de lector especial: estudiantes universitarios de grado de la Facultad de Filosofía y Letras cuya lengua materna es el español y con un conocimiento elemental o pre-intermedio de la lengua inglesa.

Debido al bajo umbral de conocimientos de la lengua meta y a la necesidad de lograr que estos estudiantes se conviertan en lectores autónomos después de una instrucción que dura tres cuatrimestres, se intenta que gradualmente adquieran estrategias de lectura para romper con la lectura lineal y acceder a los conceptos nucleares luego de haber aplicado criterios de selección y jerarquización (Spath Hirschmann, 2000). En esta propuesta se destaca la importancia de la anticipación porque en esta etapa, el lector con experiencia construye cadenas semánticas de cohesión estableciendo conexiones entre sus conocimientos previos y la información explícita en el texto para poder construir redes semánticas de conexiones intratextuales. En un segundo momento se verifican las hipótesis iníciales al realizar una lectura más específica del texto, se establecen relaciones y jerarquías entre ideas y subideas hasta lograr la reconstrucción personal de lo leído o construcción de un texto paralelo.

La necesidad de la construcción de un modelo de estas características surge del hecho de que los modelos de lectura en inglés como segunda lengua existentes en la literatura consideran a un lector que corresponde a los niveles B1 y B2 según lo estipulado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La mayoría de los estudiantes de grado de la Facultad de Filosofía y Letras que cursan en forma regular Comprensión Lectora en Inglés no corresponden a estos grupos.

Los marcos teóricos utilizados para abordar la problemática de la comprensión lectora en lengua extranjera son variados debido a la complejidad del objeto de estudio. Partimos de la idea de lectura como proceso interactivo entre el lector, el texto y el escritor durante el cual se construyen significados, se desarrollan estrategias, se adquieren conocimientos y se profundiza la reflexión metacognitiva sobre este proceso (Alderson, 2000; Grabe & Stoller, 2002, Grabe, 2009). Además, acordamos con la distinción que realiza el psicólogo Walter Kintsch (1998) en lo que respecta a la distinción de niveles de comprensión de un texto escrito: estructura superficial del texto, la base del texto (micro y macroestructura) y el modelo de situación. Estos niveles no son considerados como estratos aislados

sino que están en constante interrelación mientras se construyen significados durante la lectura.
Siguiendo a Bernhardt (1991, 2005, 2011) consideramos que en el proceso de lectura en lengua extranjera existen una serie de variables relacionadas con la interacción entre el lector y el texto: 1) los conocimientos del código del texto escrito; 2) el conocimiento de mundo/cultura; 3) las características discursivas del texto; 4) el nivel de competencia lectora en lengua materna; 5) el interés; 6) la capacidad cognitiva de acuerdo con su desarrollo madurativo y 7) los procesos compensatorios en los cuales los conocimientos previos ayudan o reemplazan a otras fuentes.
Para abordar el análisis del texto adoptamos como marco la perspectiva del análisis lingüístico propuesto por la Lingüística Sistémico Funcional que ofrece herramientas para abordar el estudio de la construcción de significados en textos académicos y su efecto en el proceso de lectura. El lenguaje es visto como un sistema semiótico complejo con diferentes niveles de significados expresados a través de formas que constituyen una red de sistemas. Este marco teórico propone el estudio de las interrelaciones entre los aspectos textuales, interpersonales y experienciales a nivel léxico-gramatical para remontarnos al nivel semántico-discursivo o realizar el camino inverso. La metafunción ideacional comprende el aspecto experiencial y el lógico, la metafunción interpersonal se refiere a las elecciones que realiza el hablante/escritor para construir los grados de polaridad. Finalmente, la metafunción textual se relaciona la organización del flujo del discurso y la creación de cohesión y continuidad (Halliday 1994: 33- 36; Halliday y Mathiessen, 2004: 24-31).
En este trabajo, nos vamos a concentrar en el nivel de los significados textuales y, específicamente, en las dificultades que se producen durante el microprocesamiento de fragmentos que poseen cláusulas contrastivas.

Hipótesis de investigación

Nuestra hipótesis sostenía que en el nivel de los significados textuales, el uso de la negación sintáctica o de unidades léxicas negativas en las cláusulas en las que se utilizan conectores adversativos ofrece pistas al lector que facilitan la detección de la relación contrastiva y la comprensión del contraste que se quiere presentar. Es necesario aclarar que aunque los conectores no son los únicos elementos que permiten comprender una relación contrastiva, su detección, en textos argumentativos, es una herramienta importante para los estudiantes con conocimientos básicos de la lengua meta puesto que les permite anticipar la existencia de esta relación aunque no conozcan todos los elementos léxicogramaticales presentes en las cláusulas.

Administración de instrumentos

Para verificar nuestra hipótesis se realizó una prueba de reconocimiento del significado de conectores adversativos fuera de cotexto con el objetivo de determinar en qué momento del proceso de adquisición se encontraban os estudiantes. Se seleccionaron dos párrafos uno con una conjunción reconocida por la mayoría de los estudiantes *(however*) y otro con una conjunción poco reconocida (*nevertheless*). Estos párrafos se manipularon para obtener tres grupos de textos: dos con negación sintáctica, dos con negación léxica y dos sin ningún tipo de negación. En todos los casos se conservó el conector adversativo. (Anexo 1)
Se trabajó con seis grupos intactos de estudiantes de grado de los cursos regulares de Nivel Medio de Lectocomprensión en inglés. Cada grupo recibió dos fragmentos uno con la conjunción *however* y otro con *nevertheless*, completaron un cuestionario que incluía dos preguntas abiertas y una de selección múltiple para evaluar la comprensión proposicional de las cláusulas contrastivas, el reconocimiento de la relación entre ambas y los elementos lingüísticos que facilitaban el reconocimiento de la relación contrastiva. El instrumento utilizado fue el siguiente:
a) ¿Qué idea/s sobre la ciencia aparece/n en el fragmento? Enumérelas y realice una paráfrasis de cada una.
b) Parafrasee el fragmento
c) ¿Qué tipo de relación se establece entre esas ideas? Marque con una cruz la que corresponda.
Adición
Causa
Consecuencia
Contraste/adversativo

En las tablas siguientes se volcaron los resultados de la comprensión de las dos ideas y el uso de una conjunción correcta o construcción equivalente en español.

Tabla 1: Resultado del análisis del fragmento con el conector *however*

Texto	Total	Comprensión				Conjunción o construcción equivalente		Relación adversativa	
		2 ideas		Ninguna					
Neg. sintáctica	46	22	47.83%	16	34.78%	40	86.95%	37	80.43%
Neg léxica	41	15	36.59%	11	26.83%	29	70.73%	37	90.24%
Sin marca	43	10	23.26%	11	25.58%	26	65.12%	31	72.09%

Tabla 2: Resultado del análisis del fragmento con el conector *nevertheless*

Texto	Total	Comprensión				Conjunción o construcción equivalente		Relación adversativa	
		2 ideas		Ninguna					
Neg. sintáctica	21	17	80.95%	0	0%	17	81.74%	37	80.43%
Neg léxica	42	38	90.47%	1	2.38%	36	85.71%	37	90.24%
Sin marca	43	37	88.10%	4	8.30%	35	83.06%	31	72.09%

El subgrupo que trabajó con el fragmento con *however* que incluía una negación sintáctica obtuvo mejores resultados en la comprensión de las dos ideas (47.83%) y en la selección de la conjunción correcta o su equivalente para establecer el nexo entre ambas como por ejemplo la frase *en otro sentido* (86.95%). El subgrupo que trabajó con el texto sin marca obtuvo los porcentajes más bajos de comprensión de las dos ideas (23.26%) y de la selección de un nexo adecuado entre ambas (65.12%) En los tres grupos se observaron porcentajes elevados de reconocimiento de la relación adversativa y cuando seleccionaron una relación incorrecta, la de consecuencia fue la más seleccionada especialmente en el grupo que trabajó con el fragmento sin marca (16.28%).

En el subgrupo de estudiantes que trabajó el texto con la conjunción *nevertheless*, la negación léxica impactó favorablemente en la comprensión de las dos ideas (90.47%) y en la elección de un nexo adecuado (85.71%). Los tres grupos lograron elevados porcentajes en la comprensión de las dos ideas y en la selección de un nexo adecuado. Se observan más bajos porcentajes de comprensión de las dos ideas en la paráfrasis del fragmento con la conjunción *however*, probablemente debido a las dificultades que los estudiantes tuvieron con el falso cognado *libraries*(bibliotecas) a pesar de ser una forma frecuentemente focalizada en las clases.
En las siguientes tablas discriminamos los recursos seleccionados por los estudiantes para mostrar la relación entre las dos ideas.

Tabla 3: Resultado del análisis de nexos seleccionados en el fragmento con *however.*

Texto	Total	Conjunción / construcción equivalente		Puntuación		Conjunción incorrecta		Omisión de nexo	
Neg.sintáctica	46	40	86.95%	1	2.17%	1	2.17%	4	8.70%
Neg léxica	41	29	70.73%	2	4.88%	1	2.44%	9	19.51%
Sin marca	43	26	65.12%	4	9.30%	1	2.33%	8	18.60%

El subgrupo que trabajó con la negación sintáctica exhibió porcentajes bajos de ausencia de nexo (8.70%), de uso de un signo de puntuación en lugar del nexo (2.17%) y de uso de conjunción incorrecta (2.17%). Los subgrupos que trabajaron con negación léxica y sin marca de negación obtuvieron porcentajes más elevados de ausencia de nexo contrastivo entre las dos ideas 19.51% en el subgrupo de negación léxica y 18.60% en el subgrupo sin negación. En los tres grupos, los porcentajes de uso de conjunción incorrecta fueron bajos.

Tabla 4: Resultado del análisis de nexos seleccionados en el fragmento con *nevertheless.*

Texto	Total	Conjunción/ construcción equivalente		Puntuación		Conjunción incorrecta		Omisión de nexo	
Neg.sintáctica	21	17	81.74%	0	0%	1	4.76%	3	14.29%
Neg léxica	42	36	85.71%	3	7.14%	2	4.76%	1	2.38%
Sin marca	43	26	78.41%	2	4.65%	2	4.65%	2	4.65%

En todos los subgrupos que trabajaron con la conjunción *nevertheless* se observan porcentajes altos de selección correcta de conjunción o construcción equivalente. Como esta conjunción no había sido adquirida por la mayoría de los estudiantes, en este grupo se observa que se recurre con más frecuencia a la paráfrasis de la conexión en lugar de seleccionar una conjunción en español: 19.84% en el grupo que trabajó con negación sintáctica, 4.76% en el que trabajó con negación léxica y 11.63% en el que trabajó con el texto sin marca. En los subgrupos que trabajaron con negación léxica o sin marca de negación se observan menores porcentajes de omisión de nexo y los porcentajes de selección de conjunción incorrecta son semejantes en los tres subgrupos.
En todos los grupos, se observa una gran diferencia entre los porcentajes de reconocimiento de las conjunciones como facilitadoras y los de reconocimiento de palabras claves que permitieran establecer los contrastes.

Interrelación de variables

Como los grupos de los cursos regulares son heterogéneos, en todos los casos se controlaron las variables conocimientos de inglés, experiencia universitaria y comprensión lectora en lengua materna por medio de una prueba de nivel para la primera, una encuesta para la segunda y un protocolo retrospectivo de realización inmediata para la tercera.
La variable independiente *experiencia universitaria* no influyó en los resultados. En relación con la variable *experiencia lectora en lengua materna*, los lectores más experimentados obtuvieron mejores resultados en la comprensión de las dos ideas y en la provisión de un nexo adecuado cuando el texto no ofrece pistas lingüísticas evidentes probablemente porque logran realizar más y mejores inferencias.

Conclusión

En análisis de los datos permitió corroborar que la negación sintáctica y la léxica resultaron elementos facilitadores para la comprensión de las ideas presentes en las cláusulas y la detección de la relación contrastiva. Se observó también que los estudiantes que desconocían la conjunción *nevertheless*recurrieron al uso de paráfrasis libres, metáfora lógica o la negación sintáctica para proveer un equivalente en español de la conjunción.
Es interesante destacar que solamente un porcentaje bajo de estudiantes logró reconocer las palabras claves en las cláusulas que permiten establecer relaciones de contraste mientras que la mayo-

ría reconoce a las conjunciones como elementos facilitadores.
En lo relacionado con la interacción de variables observamos la importancia de la interferencia de un falso cognado (*libraries*) y la influencia de la experiencia lectora en lengua materna cuando el texto no ofrece pistas lingüísticas facilitadoras.
Por último, y como implicancia pedagógica del presente trabajo, podemos decir que es necesario resaltar la importancia de la detección de palabras claves presentes en cada una de las cláusulas de una oración contrastiva para que el alumno tome conciencia de las pistas que el texto ofrece para descubrir la relación de contraste existente además de los conectores propiamente dichos.

Anexo 1

Sin marca

In the physical sciences, as a rule, theories are based on laws; for example, the laws of motion led to the theory of gravitation. **Nevertheless**, in evolutionary biology theories are largely based on concepts such as competition, female choice, selection, succession and dominance.

The issue for African libraries is whether electronic journals are going to be less expensive as compared to print subscriptions in the long-term. **However**, the trend shows that publishers are hoping to make massive profits and that the difference in the price of electronic and print subscriptions is still open.

Negación sintáctica

In the physical sciences, as a rule, theories are based on laws; for example, the laws of motion led to the theory of gravitation. **Nevertheless**, in evolutionary biology theories **are not based** on laws but on concepts such as competition, female choice, selection, succession and dominance.

The issue for African libraries is whether electronic journals are going to be less expensive as compared to print subscriptions in the long-term. **However**, the trend shows that publishers are hoping to make massive profits and **there is no sign** yet that electronic subscriptions are going to be cheaper.

Negación léxica

In the physical sciences, as a rule, theories are based on laws; for example, the laws of motion led to the theory of gravitation. **Nevertheless**, in evolutionary biology theories are **rarely** based on laws; they are largely based on concepts such as competition, female choice, selection, succession and dominance.

The issue for African libraries is whether electronic journals are going to be less expensive as compared to print subscriptions in the long-term. **However**, the trend shows that publishers are hoping to make massive profits and there is **lack** of evidence yet that electronic subscriptions are going to be cheaper.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderson, J. (2000). Assessing Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

Bernhardt, E. (1991). Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Bernhardt, E. (2005) Progress and Procrastination in Second Language Reading. Annual Review of Applied Linguistics, pp. 133-150.

Bernhardt, E. (2011) Understanding Advanced Second-Language Reading. New York: Routledge.

Grabe, W. (2009). Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W. (2009). Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W. & Stoller, F. (2002). Teaching and Researching Reading. England: Pearson Education Ltd.

Halliday, M. (1994). An Introduction to Functional Grammar. Second edition. Great Britain: Arnold, Great Britain.

Halliday, M.; Matthiessen, C. (2004). An Introduction to Functional Grammar. Third edition. Great Britain: Arnold.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: a Paradigm for Cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Spath Hirschmann, Sue A. (2000): "Modelo de adquisición de una lengua extranjera a través de las competencias receptivas". En Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Mar del Plata, Argentina

CUIDADO DE SÍ Y DEL OTRO EN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. CÓMO NOS POSICIONAMOS ANTE LAS PREGUNTAS SOBRE EMBARAZO Y ABORTO QUE FORMULAN LXS ADOLESCENTES

Gosende, Eduardo E.; Ferreyra, Marcela; Scarimbolo, Graciela
Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

RESUMEN
Este trabajo se basa en la experiencia y la información obtenidas en Talleres de Educación Sexual Integral, realizados en el marco del Proyecto de Extensión-UNQ denominado De sexo sí se habla! Con el objetivo de revisar y mejorar las acciones y resultados de los talleres solicitamos a los estudiantes cuáles son las preguntas que ellos querían formular acerca de cada uno de los principales temas que abordamos en los talleres. En esta ponencia se presentará una segunda parte de los resultados y análisis generados por esta indagación, mostrando cuales son las principales preocupaciones e inquietudes de los/as adolescentes en torno a embarazo y aborto. La información que procesamos y analizamos corresponde a 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 integral.

Palabras clave
Educación sexual, Adolescencia, Embarazo, Aborto

ABSTRACT
CARE OF THE SELF AND THE OTHER IN INTEGRAL SEXUAL EDUCATION. HOW DO WE POSITION OURSELVES IN RELATION TO ADOLESCENTS' QUESTIONS ABOUT PREGNANCY AND ABORTION
This paper is based on the experience and information obtained in integral sexual education workshops, which are part of University of Quilmes Community Project, named Let speak about sex! During 2013, and pursuing the objective of revising and improving our results, we began to ask 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 pregnancy and abortion. Data are based on information provided by 400 adolescents, between 13 and 17 years old. The specific objective of this paper 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 integral sexual education.

Key words
Sexual education, Adolescence, Abortion, Pregnancy

Los objetivos de este trabajo se incluyen dentro del proyecto de investigación *"Cuidado de sí y cuidado del otro en Educación Sexual"* que se desarrolla en UNQ en el marco del Programa de Investigación denominado "*Problemáticas del cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos"*. Al mismo tiempo, este trabajo se basa en la experiencia y la información obtenidas en una serie de Talleres de Educación Sexual Integral, los cuales se desarrollaron durante 2013-14 como parte del Proyecto de Extensión-UNQ denominado *De sexo sí se habla!.* Este proyecto está dirigido a adolescentes de escuelas secundarias de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela, y se integra al Programa nacional de *Educación Sexual Integral,* creado por la Ley Nacional 26150 del año 2006. La metodología que se despliega en estos talleres es participativa, favoreciendo la expresión de las ideas previas de lxs adolescentes, su reflexión, comparación y crítica (Morgade y Alonso, 2008). Los contenidos fundamentales que se trabajan en los talleres 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 10) embarazo en la adolescencia, paternidad y maternidad responsable.

Desde 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 lxs estudiantes cuáles son las preguntas que nos querían formular acerca de cada uno de los principales temas que trabajamos, para guiar nuestra tarea y tratar de responderlas a lo largo de los talleres. Siguiendo la propuesta de Goldstein y Glejzer (2006) (2007) (2008) (2011) nos pareció importante realizar dicha indagación para chequear la validez y la vigencia de los contenidos de nuestro dispositivo de Educación Sexual Integral, o reorientar la metodología o las técnicas que poníamos en juego en nuestros talleres. En esta ponencia se presentará el resultado de esta indagación, mostrando cuales son las principales preocupaciones e inquietudes de lxs adolescentes en torno a *Embarazo* y *Aborto*, partiendo de la información que nos han suministrado un conjunto de 400 adolescentes, entre 13 y 17 años de edad. El objetivo específico de esta ponencia es indagar cuál es la función que cumplen estas preguntas a nivel de las relaciones de cuidado entre adultos y adolescentes, y por otro lado, cómo debemos posicionarnos, tanto nosotros como ellos, para sostener y acompañar a lxs adolescentes en estos procesos de educación sexual y de género que juntxs transitamos.

Para plantearles la consigna y que formularan sus preguntas, presentamos a lxs estudiantes, distribuidos en grupos pequeños, un

Power Point con un conjunto de 6 preguntas modelo acerca de las temáticas que estábamos por abordar en cada etapa del taller. Las consignas eran siempre: "¿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: ……..". Se recopilaron mas de 300 preguntas, una selección de las cuales se presenta a continuación, agrupadas las categorías que emergieron del análisis cualitativo de contenido realizado. En trabajos previos hemos analizado otras categorías, tales como, cuerpo, sexualidad, métodos anticonceptivos, etc. En esta oportunidad nos concentraremos en las dos categorías mencionadas:

Embarazo, maternidad y paternidad en la adolescencia

¿En qué fecha del mes una mujer puede quedar embarazada?
¿Siempre que se tienen relaciones, puede quedar embarazada la mujer?
¿En qué momentos puede tener hijos la mujer?
¿Qué pasa si tenés relaciones y el preservativo se rompe? Puede llegar a pasar que te quedás embarazada?
¿En el cuerpo, cómo se puede saber que estás embarazada?
¿A qué edad es conveniente que una mujer quede embarazada?
¿Se puede contraer el embarazo a través del sexo oral?
¿Se puede contraer el embarazo a través del sexo anal?
¿Hay muchas chicas embarazadas por no cuidarse?
¿Qué pasa si el preservativo se pincha cuando tenés una relación? Se embaraza?
¿Puede ser que una mujer quede embarazada en su primer relación sexual?
¿Si tengo relaciones sexuales durante la menstruación, quedo embarazada?
¿Se puede tener relaciones cuando la chica menstrúa? Se puede quedar embarazada?
¿Por qué algunas chicas se quedan embarazadas muy chicas?
¿Por qué las chicas que están embarazadas no quieren venir a la escuela?
¿Cómo podemos prevenir los embarazos a temprana edad?
¿Es malo que una adolescente quede embarazada?
¿Por qué es tan riesgoso que una chica quede embarazada antes de los 18 años?
¿Una mujer con SIDA puede quedar embarazada? El bebé puede contraer la enfermedad?
Si la adolescente embarazada no va bien en la escuela y el adolescente no trabaja, ni sabe trabajar ¿qué medidas se tomarían durante ese embarazo?
Las mujeres cuando tienen hijos ¿se pueden morir?
¿Solo poniendo el pene en la vagina se pueden tener hijos?
¿Cómo se forma el bebé?
¿Cuándo hay mas posibilidad de que quede embarazada, cuando esté con su ciclo menstrual o cuando no esté?
¿Si estás en el período y tenés relaciones, podés quedar embarazada?
¿Por qué unos hombres no se hacen cargo de sus hijos?
¿Por qué la mayoría de los varones que son padres adolescentes no se quieren hacer cargo?
¿Ser madre adolescente puede llegar a traer problemas al bebé?
¿Es conveniente que una adolescente cuide de un hijo?
¿Está permitido en este país regalar a tu hijo?
¿Cómo se da cuenta uno que está lista para ser madre o padre?

Tal como afirma Aloisio (2008) las preguntas sobre embarazo muestran un alto nivel de desorientación y desconocimiento sobre este tema, a pesar de que los estudiantes han recibido información en distintos niveles educativos. En este sentido se nota una fuerte demanda de información acerca de los procesos biológicos y fisiológicos, dirigida fundamentalmente hacia el saber médico. Hay muchas preguntas que parecen requerir respuestas urgentes y precisas acerca de cómo prevenir las posibilidades de embarazo, o cómo evitar los riesgos y problemas que pueden suscitarse ante un embarazo en la adolescencia. El desconocimiento y la desorientación pueden verse fuertemente incrementados, por la existencia de mitos y saberes populares (Morgade, 2006) muy arraigados en sus prácticas e intercambios cotidianos con familiares, amigos y compañeros. Este desconocimiento que muestran, ubica la posibilidad de llegar a estar embarazadxs como algo lejano, negativo, riesgoso, prematuro o promotor de muchas dificultades.

El no tener claro las cuestiones biológicas relacionadas con el embarazo o el desconocer los riesgos que corren al no usar adecuadamente los métodos anticonceptivos, puede interpretarse como una negación o una represión de este tema por sus connotaciones sexuales e incestuosas, como si todavía hablar de esto fuera un tema tabú para ellos, ya que los remite fundamentalmente a su propio origen, a su nacimiento, al embarazo de sus madres y padres, y a la sexualidad de estos.

También detectamos en lxs adolescentes cierta ambigüedad en relación al tema del embarazo. Si bien la posibilidad de quedar embarazadxs puede despertar los mayores deseos y fantasías en el marco de una relación amorosa, frente a las connotaciones negativas que el embarazo genera (aumento de las responsabilidades, impedir el normal desarrollo de los estudios o la carrera profesional, etc.) lxs adolescentes muestran desconexión con el tema o desmentida de las implicancias que un embarazo genera (Fainsod, 2008). En la medida que los riesgos se desmienten no parece imprescindible cuidarse, y se abre el campo a la especulación con los riesgos. Muchxs adolescentes coquetean con la posibilidad de tener relaciones sin quedar embarazadxs, ya que desmienten esta posibilidad de una manera absoluta y omnipotente, porque sienten que van a ser capaces de esquivarla o porque corresponde a etapas de la vida muy lejanas para ellxs (Perrota, 2007) (Gogna, 2005).

Algunas preguntas señalan cierta preocupación acerca de la valoración moral que tiene el embarazo en una edad temprana. Hacen referencia a los mandatos culturales, pero también muestran ciertas dudas acerca de los mensajes que probablemente recibieron de lxs adultxs. Buscan nuevos referentes en el espacio de los talleres, mas allá de la información que reciben de su entorno o de los medios. Se preguntan por cuales son las situaciones esperables y cuales son las situaciones desviadas, incorrectas, alejadas de una supuesta normalidad.

Probablemente haya grandes diferencias entre las preguntas que se hacen los varones y las mujeres, pero los datos que tenemos no aclaran si corresponden a grupos de solo varones, solo mujeres, o si se trata de grupos mixtos. En general detectamos un posicionamiento infantil de lxs adolescentes en relación a la temática del embarazo, las preguntas que se están haciendo se orientan mas que nada a conocer y evitar las situaciones en las cuales se puede producir el embarazo. Hay pocas preguntas acerca de la significación de llegar a ser madres o padres en este momento de su vida. Están pensando mas en evitar su posible rol de genitorxs, y no tanto en la asunción simbólica de la maternidad o la paternidad (Córdova,

2010). Piera Aulagnier (1977) marca una sustancial diferencia entre *deseo de un hijo y deseo de embarazo*: para el primer caso se trata de asumir la función simbólica de la maternidad o la paternidad, para el segundo caso, existe una construcción muy precaria de las funciones parentales, situándose lxs adolescentes en el rol de genitores o genitoras.

Aulagnier (1992) plantea que en la adolescencia se produce una remodelación del proyecto identificatorio narcisista que supone construir una respuesta acerca de la propia identidad, para lo cual es necesario disponer de un tiempo de espera. Lillo Espinosa (2012) afirma que el embarazo adolescente puede ser visto como una actuación cuando las exigencias subjetivas o sociales impiden reconstruir la propia identidad generando serias consecuencias en la realidad personal del o de la adolescente y de su familia. Moldovan (2013) sostiene que para muchas adolescentes el devenir madres afirma la propia existencia en tanto proceso de separación e individuación. Algunas adolescentes sienten la omnipotencia del "tengo un hijo" como acto de posesión de un bebé, dificultando el reconocimiento de ese bebé en su alteridad, futuro portador de un deseo diferente al propio.

Otras investigadoras que han analizado el embarazo de adolescentes (Mancini y Wang, 2003) sostienen:
"en los sectores populares se potencia la valorización de la maternidad como principal proyecto de vida y símbolo de identidad femenina. Los hijos se convierten en los factores principales a partir de los cuales se define esta identidad y el rol de madre brinda recompensas y gratificaciones que no encuentra en otros ámbitos de su vida" (Mancini y Wang, 2003, pag. 236)
Es decir que para muchas mujeres adolescentes de los sectores populares existe una idea de proyecto de vida sostenido principalmente en la maternidad y contenido por un medio social que lo valida. Por lo tanto la maternidad entre estas adolescentes no necesariamente suele ser percibida con una carga negativa como lo suele ser en los sectores medios.

En la adolescencia se produce una reedición del complejo de Edipo, hay un segundo pasaje por la dramática edípica, la cual se realiza contando con un cuerpo genitalmente sexuado, que permite la relación con el partenaire sexual y la posibilidades de reproducción. Al mismo tiempo que se puede acceder a la reproducción, se va produciendo la salida de la posición infantil definida desde la sexualidad de los padres, para ir construyendo la asunción de una posición subjetiva deseante (Grassi, 2010). El embarazo de muchas adolescentes puede aparecer en el marco de la dificultad de elaborar y tramitar este proceso psíquico de cambio, al quedar significado por la relación edípica parental. Castrillón (2010) realizó en Medellín una investigación con madres adolescentes, a partir de la cual afirma que en muchos embarazos adolescentes, "las jóvenes entrevistadas regresan sobre la madre del primer Edipo. En sus discursos, al ser interrogadas sobre su embarazo, parecen dar a ese hijo el lugar de cumplimiento de la fantasía infantil; se lleva efectivamente un hijo a la madre, es un don que se le ofrece" o "se realiza el deseo de llevarle un hijo al padre, efectuándose un embarazo en pos de él" (Castrillón, 2010, pag 45)

Algunas preguntas muestran una supuesta menor implicación de los varones, tanto en el embarazo como en la función parental. Durante el embarazo comienza la tarea parental anticipatoria del niño, se van tejiendo representaciones mentales que constituirán las investidura libido-significantes del infans. En el caso la mujer tanto el embarazo y el niño se inscriben con mucha inmediatez desde el registro corporal y atravesados por la significación fálica del bebé, lo cual no sucede de la misma manera en el varón. Más aún, la asunción de la paternidad, implica la aceptación simbólica de la propia muerte, gracias a los cual se puede aceptar el nacimiento de un hijo y surgimiento de un padre, lo cual abre la vía de la filiación y la sucesión. Estos diferentes procesos psíquicos que suceden en el varón y en la mujer que tienen un hijo, podrían dar cuenta, en parte de lo sugerido en preguntas como la siguiente: "¿Por qué unos hombres no se hacen cargo de sus hijos?" Todo esto también debe ser analizado a la luz de la división social del trabajo generificado, que establece roles de género diferenciales para varones y mujeres, especialmente en el ámbito de la familia. En el caso de los varones adolescentes, hay también mucho rechazo o desimplicación en relación a la posibilidad de convertirse en padres, ya que igualan el rol de padre con los mandatos que establecen los estereotipos de género, identificando al padre con el rol de proveedor, sostén económico de la familia, algo que ellos no están en condiciones de asumir, ya que no tienen un trabajo, o si lo tienen sus ingresos son muy reducidos.

Aborto

¿Qué se siente abortar?
¿Te podés llegar a morir en un aborto?
¿Cuántas veces se puede abortar?
¿Si el embarazo no fue deseado, qué habría que hacer?
¿Por qué razón se aborta a un bebé?
¿Es conveniente el aborto para una mujer?
¿Una mujer de 15 años sufre algún riesgo mayor de aborto que una de 25 años?
¿Puede ser que un aborto pueda matar a una mujer?
¿Por qué es tan riesgoso hacerse un aborto?
¿Es cierto que hay mas posibilidades que en el primer embarazo la mujer lo pierda?
¿Es conveniente seguir con el embarazo cuando corre riesgo la vida del bebé o de la madre?
¿Siempre se llama "aborto" aunque sea de días?
¿Quién realiza los abortos?
¿Provoca algo en el cuerpo el aborto de una mujer?
¿Es ilegal el aborto en nuestro país?
¿Hasta qué mes puede hacerse un aborto?
¿Quiénes realizan los abortos a las mujeres?
¿Después de un aborto, una chica puede quedar embarazada de nuevo?

Hay preguntas que tienen una preocupación ligada a lo corporal y que demandan una información precisa desde el saber médico. Hay otras preguntas mas ligadas a las implicancias y consecuencias que se originan al tomar la decisión de un aborto, desde un punto de vista anímico, psicológico, en relación al deseo, a la responsabilidad de una madre, etc. Hay una pregunta acerca del nombre "aborto", donde se demanda una definición mas precisa. Parecen tener conocimiento de que existe la opción de la Anticoncepción Hormonal de Emergencia, o "pastilla del día después", que puede ser vista como un camino alternativo pero igualmente relacionado con el aborto.

Hay preguntas que plantean cual es la relación de esta practica con la ley, el aborto es ilegal, se lo percibe como una transgresión a la ley. El aborto es vivido o definido como una decisión personal, con-

flictiva, pecaminosa, altamente culpabilizante. La manera en que lxs adolescentes perciben el aborto responde a los mandatos que establecen diferentes discursos religiosos y patriarcales, que someten a las mujeres a obedecer de manera acrítica esta prohibición en relación a sus cuerpos (Checa, 2003). No se percibe que la interrupción del embarazo debería dejar de estar prohibida, para ser una decisión posible que una mujer puede hacer en relación a sus funciones y derechos reproductivos. No se percibe la prohibición general de la interrupción del embarazo como un cercenamiento de los derechos de la mujeres, establecido por el orden social patriarcal, ni se piensa en la condición social de las mujeres como un colectivo social.

Sin embargo ante algunas situaciones pareciera que el aborto es algo posible, conciben que hay ciertas excepciones a esta prohibición cuando plantean preguntas como estas: ¿Si el embarazo no fue deseado, qué habría que hacer? ¿Es conveniente seguir con el embarazo cuando corre riesgo la vida del bebé o de la madre? Este tipo de preguntas pueden ser vistas como cuestionando la ilegalidad del aborto, varias preguntas analizan qué hacer ante un embarazo no deseado, o ante un embarazo que pone en riesgo la vida de la madre y/o del bebé por nacer. Estas preguntas que cuestionan la prohibición, sugerirían que el aborto podría ser una forma de evitar un problema mayor, o un riesgo mayor, para adolescentes que desean cuidar su cuerpo, o desean transitar su adolescencia en una forma mas aliviada, evitando asumir las responsabilidades de una maternidad o paternidad temprana (Pantelides, 2004).

El aborto aparece imaginado como un acto que genera consecuencias, desde una marca anímica y física, hasta un riesgo que puede llegar a la muerte. En algunas preguntas aparece la muerte, el delito, lo prohibido. Cuando aparece ligado a la muerte, las preguntas no solo se refieren al embrión o feto, sino también ligado al riesgo de muerte de la mujer que realiza la interrupción del embarazo. Moldovan (2013) afirma que en muchos casos la decisión de interrumpir el embarazo, tiene consecuencias emocionales que frecuentemente se reactualizan a posteriori durante un nuevo embarazo, constituyendo un hecho traumático.

Lxs adolescentes tienen un posicionamiento ambiguo en relación al aborto. Por un lado, quieren saber cómo se hace un aborto, plantean preguntas técnicas acerca del procedimiento, cómo se hace, cuando se puede hacer, quienes lo hacen, qué riesgos tiene, cuantas veces se puede abortar, etc. Estas preguntas sugerirían que ellxs imaginan que en algún momento podrían encontrarse frente a la posibilidad concreta de optar por realizar un aborto, entonces, para afrontar ese posible momento, requieren a los coordinadores del taller una mayor información, datos mas fidedignos. Por otro lado, aparecen las preguntas acerca de las consecuencias jurídicas que tienen las mujeres que deciden abortar, la ilegitimidad del aborto, el aborto no es legal, no es correcto, una mujer en tanto madre tendría una responsabilidad muy pesada al decidir un aborto.

Es decir que lxs adolescentes manifiestan una fuerte ambivalencia en relación al aborto, entre por un lado, los aspectos pecaminosos, condenatorios, riesgosos, o aniquilantes del aborto, y por el otro lado, la búsqueda de que el aborto constituya una alternativa posible, o que finalmente acontece. Esta tensión entre ambas posiciones o actitudes que manifiestan o sugieren las preguntas de lxs adolescentes estaría en la linea de un cuestionamiento a una mirada normativa sobre el aborto.

Algunas conclusiones

Las preguntas que formulan los adolescentes sobre sexualidad y género, suelen tener respuestas obvias para un adulto, pero nada de esto sucede con ellos. El momento del desarrollo vital que están atravesando, 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 una historia compleja y un estado psíquico de inestabilidad y angustia que requiere ser tramitado.

La adolescencia es la etapa de búsqueda y afirmación de cierta autonomía, que incluye desde el desasimiento de los padres de la infancia hasta el desafío a la autoridad de los adultos. Estas preguntas que nos formulan lxs adolescentes, no solo plantean la búsqueda de referentes válidos, también muestran adolescentes que buscan tomar decisiones propias acerca de su cuerpo y su vida, asumiendo una acción que genere una marca, en nombre propio, asumiendo actos que tengan consecuencias. Siguiendo a Le Breton (2011) nos formulamos dos preguntas fundamentales: ¿cuales serían los riesgos que ellos pueden asumir y de alguna manera controlar o manejar? ¿cuales serían los riesgos que comprometen demasiado al adolescente, su cuerpo, su vida, sus posibilidades de elegir un futuro?

Las transformaciones que promueve la propia crisis adolescente, en el marco de instituciones que se desestabilizan y transitan su propia crisis (la familia, la escuela) han generado una tendencia hacia la autonomización de las prácticas, las concepciones y las decisiones de los adolescentes en relación a la sexualidad y género (Gosende, 2011). Esta complejidad de cambios y transformaciones que actualmente acontecen promueve la emergencia de nuevas prácticas y representaciones del cuidado. En los talleres de ESI que nosotrxs coordinamos se propicia la construcción de vínculos de cuidado, entre coordinadores y estudiantes, así como entre lxs adolescentes. (Gosende, Scarímbolo y Ferreyra, 2013). Dichos vínculos de cuidado se sostienen en la oferta que los coordinadores hacen de nuevos significantes, que permitan representar las nuevas prácticas relacionadas con sexualidad y género, en el marco de lazos libidinales que tienen una doble dimensión, por un lado la dimensión de sostén que ofrece el otro, la cual se corresponde con lazos afectivos de ternura, y por otro lado se requiere de la dimensión de corte, la instalación de la ley, a través del establecimiento de los límites y de la sanción de las transgresiones (Ulloa, 2011).

Consideramos que la educación sexual integral, que incluye los enfoques de género, el cuidado de la salud, el respeto por los derechos de los otros, el respeto por las diversidades, es un aporte fundamental a la formación humana de los estudiantes secundarios. Esta debe ser planteada como un espacio para conocer el propio cuerpo y explorarlo, para reflexionar sobre las propias experiencias 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 redescubrir la propia identidad, poniendo en juego los prejuicios, los temores, las fantasías, los deseos, propios y de los otros. Redefinir nuestro trabajo partiendo desde las preguntas de los adolescentes, nos permite desarrollar nuevas estrategias y un nuevo posicionamiento para acompañarlos en este momento de cambios y de crecimiento.

También nos parece imprescindible incorporar en esta educación sexual integral del *cuidado de sí*. Esta es una nueva concepción que comenzaremos a desplegar para el abordaje del concepto del cuidado, la cual parte de la noción de *epimeleia heautou*, propia de la cultura griega antigua, que ya fuera analizada tempranamente por filósofos clásicos como Sócrates y Platón (de la Peña, 2008). Esta noción es un término amplio, pues aunque hace alusión directa al "cuidado de sí mismo", dicha epimeleia se relaciona con el cuidado, la inquietud, ocuparse, preocuparse y tener precaución; por lo cual, hacer referencia a la noción de epiméleia heautou puede llevar a tener en cuenta una o varias acepciones a la vez.

Michel Foucault (1984) explora esta noción de epimeleia heautou y explica que en nuestros días se ha operado un inversión histórica. Tomando como ejemplo al propio Psicoanálisis, y por la influencia de la filosofía cartesiana, el "conócete a ti mismo" eclipsó al "ocúpate de ti mismo" debido al doble influjo del cristianismo y de la modernidad sobre nuestra idea de la moral. En varios textos, este autor propone recuperar los elementos de una ética como arte de la existencia y una nueva práctica de la libertad basada en el cuidado de sí, el cual se refiere a la posibilidad de autogobernarse y modelar la existencia propia por medio de un conjunto de ejercicios espirituales que aseguren la creación y reinvención continua de sí mismo (Jaramillo, 2013).

En la medida que las concepciones de género y sexualidad que promueven los movimientos feministas y de diversidad de género, cuestionan la idea de una identidad sexual como un estado natural predeterminado, y demuestran la fragilidad y contingencia de nuestros modo de identificación, nos interesa profundizar las discusiones conceptuales que sugiere Foucault para analizar y complejizar en mayor profundidad las experiencias y representaciones actuales y emergentes (Bonoris, 2013) que tienen los sujetos que participan de nuestra investigación en lo que hace, no solo a sus practicas y saberes ligados a la sexualidad y al género, sino también en lo relacionado a los vínculos y procesos de cuidado de sí y del otro que se ponen en juego en dichas prácticas y saberes.

BIBLIOGRAFÍA

Aloisio, V. (2008) "Sexualidad adolescente. Todo lo que el adolescente sabe sobre sexo pero no sabe sobre sexualidad" en Adolescencia en crisis Bustamante, M (editora) RV Ediciones, Buenos Aires

Aulagnier, P (1977) La Violencia de la Interpretación, Amorrortu, Buenos Aires

Aulagnier, P (1992) "Construir(se) un pasado En Revista Adolescencia" Volumen 13 numero 3, Pag 441 a 468

Bonoris, B (2013) ¿Es el psicoanálisis una práctica de la libertad? Diálogos entre Foucault y Lacan sobre el sujeto y la verdad Verba Volant. Revista de Filosofía y Psicoanálisis Año 3, No. 2, 2013

Castrillón, S (2010) "La función del embarazo en adolescentes, sobre la resignificación de la sexualidad" Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública. Vol 28 Nº 1 Medellín, Colombia

Checa, S. (comp.), 2003, Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia, Ed. Paidós, Bs. As.

Córdova, N. (2010) "Laberintos de la Paternidad" en Entre niños, adolescentes y funciones parentales. Grassi, A. y Cordova, N. Editorial Entre Ideas, Buenos Aires

de la Peña, F. (2008) El psicoanálisis, la hermenéutica del sujeto y el giro hacia la ética en la obra tardía de Michel Foucault. Rev Sociológica, año 23, número 66, enero-abril de 2008, pp. 11-25

Fainsod, P. (2008) Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas. En Morgade Graciela, Alonso Graciela (2008) (compiladoras) "Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia". Paidós. Buenos Aires.

Foucault, M. (1984) Historia de la sexualidad, tomo 3, "La inquietud de sí", Siglo xxi, Bs As.

Freud, S. (1905) Tres ensayos de Teoría Sexual. Obras Completas, Amorrortu Ediciones, Tomo VII.

Freud, S. (1908) Sobre las teorías sexuales infantiles. Obras Completas, Amorrortu Ediciones, Tomo IX

Freud, S. (1923) La organización genital infantil (Una interpolación en la teoría de la sexualidad) Obras Completas, Amorrortu Ediciones, Tomo XIX.

Grassi, A. (2010) "Adolescencia: reorganización y nuevos modelos de subjetividad" en Entre niños, adolescentes y funciones parentales. Grassi, A. y Cordova, N. Editorial Entre Ideas, Buenos Aires

Gogna, M., (2005) Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas. CEDES. Bs. As.

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, pp 65-86, Buenos Aires.

Goldstein,B. y Glejzer,C. (2007). Adolescencia y Salud. Editorial Puerto de Palos, Buenos Aires

Goldstein,B. y Glejzer, C. (2006). ¿Qué preguntan sobre sexo los y las adolescentes? Revista Novedades Educativas. Año 18, Nº 184, pp 82-86., Buenos Aires-México

Gosende, E. (2011) "Talleres de género y educación sexual para adolescentes de escuelas medias del sur del Gran Buenos Aires" Capitulo de libro en Perspectivas - Aportes de la Teoría y la Clínica. XII Jornada de la Red. editado por el Colegio de Psicólogos de la Pcia de Buenos Aires Distrito XII, Editorial Ietra Viva

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, 9º Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, ISSN 1667-6750 http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf

Jaramillo, J.I. (2013) De La EPIMÉLEIA HEAUTU en Sócrates a la inquietud por el sujeto en psicoanálisis Revista AffectioSocietatis, Vol. 10, Nº 18, junio de 2013

Ley Nacional de Educación Nº26.206 (2006). Disponible en:
http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf

Le Breton, D. (2011) "Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir". Topía Editorial, Bs. As..

Lillo Espinosa, J.L. (2012) Embarazo, aborto y adolescencia. Una perspectiva psicoanalítica. Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente Año 2012, Nro 19, pag 67-74

Mancini, I y Wang, L (2003) Practicas anticonceptivas entre las mujeres jóvenes. En "Juventud, Cultura y Sexualidad" compilado por Margulis, M y otros, Editorial Biblos, Buenos Aires

Moldovan, M (2013) Embarazo y Aborto en la Adolecencia. Fundamentación del Programa de Pasantía para año 2013, Sistema Académico de Grado, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires

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, Bueno Aires

Morgade, G. (2006). "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela". Revista Novedades Educativas Nº 184.

Pantelides, E., 2004, Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América latina, in Notas de Población Año XXXI Nº 78, Naciones Unidas, CEPAL, Santiago de Chile.

Perrotta, G., 2007, Embarazos en la Adolescencia: ¿Accidente, deseo, destino?, en Memorias de XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores del MERCOSUR: "La Investigación en Psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza". Facultad de Psicología. UBA. Secretaría de Investigaciones. Argentina. ISSN: 1667-6750. Págs. 282 a 284.

Ulloa, F. (2011) La novela clínica psicoanalítica. Historial de unaPráctica". Bs. As Edit. Paidós

LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL CONTEMPORÁNEA

Greco, María Beatriz
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
Este trabajo se inscribe en el proyecto Ubacyt "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales", en el marco del cual se investigan intervenciones sobre las trayectorias educativas a fin de sostenerlas y potenciarlas, desde un enfoque interdisciplinario como marco del trabajo de los psicólogos en la escuela. Las transformaciones contemporáneas demandan de las escuelas perspectivas teórico-prácticas que habiliten el acompañamiento institucional de las trayectorias. Éstas consideran que la interrupción de una trayectoria educativa refiere a la dificultad para concebir la escuela de otro modo, ya no en términos de homogeneización y diversificar esas trayectorias dando respuesta a cada sujeto así como al colectivo institucional. La investigación en proceso se centra en el análisis de las condiciones institucionales de las trayectorias educativas, no en los atributos o déficits de los sujetos que las realizan y atiende a la intervención sobre ellas en términos de su producción, habilitación y acompañamiento.

Palabras clave
Trayectorias educativas, Psicología educacional, Equipos de orientación

ABSTRACT
THE EDUCATIONAL TRAJECTORIES: A PERSPECTIVE FROM CONTEMPORARY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY
This article is part of the Ubacyt project "Interventions by school counseling teams: between the enable of the subjects and the creation of institutional conditions" that researches interventions on educational trajectories in order to hold and promote them, from a interdisciplinary approach in educational psychology. Contemporary transformations require schools follow up on educational trajectories with theoretical and practical perspectives. These believe that the interruption of an educational trajectory concerns the difficulty of breaking the school homogenization. The research process, focusing on institutional interventions teams of Buenos Aires and Rio Negro, look into the institutional conditions of educational trajectories and intervention on them from collective experiences.

Key words
Educational trajectories, Educational psychology, School counseling teams

Este trabajo se inscribe en el proyecto Ubacyt 2014-17"Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales", en el marco del cual se investigan y analizan los modos de concebir e intervenir sobre las trayectorias educativas en los actuales contextos, de modo de promoverlas, sostenerlas y potenciarlas, desde un enfoque contemporáneo interdisciplinario que habilita nuevas modalidades de intervención institucional para la psicología en la escuela.
Esta investigación en proceso, se centra en el trabajo de los equipos de orientación escolar de la Provincia de Buenos Aires y Río Negro. El análisis de las entrevistas focales realizadas señalan que las transformaciones contemporáneas, tanto de los sujetos como de las instituciones, demandan de las escuelas perspectivas teórico-prácticas que habiliten el acompañamiento institucional de las trayectorias y que no se centren en los sujetos individuales, sus capacidades o imposibilidades, sus identidades o historias familiares y sociales para explicar sus dificultades. Estas perspectivas insisten en reconocer la dificultad para interrumpir una modalidad de homogeneización educativa históricamente constituida y el requerimiento de diversificar esas trayectorias dando respuesta a cada sujeto así como al colectivo institucional.

Desplegando perspectivas teórico-prácticas: entrecruzamientos políticos, pedagógicos, psicológicos, sociales.
La perspectiva teórica que hoy se propone con énfasis, tanto en ámbitos de intervención educativa como académicos y propios de la investigación, es la de concebir e implementar modalidades de acompañamiento situado que reconozcan las trayectorias efectivas, aquellas que cada sujeto puede desplegar, lo que supone incluir sus trayectorias de vida reales e intervenir de modo que sus recorridos educativos sean posibles de concretarse. No se trata de mantener intacta la expectativa de un único modo de hacerlo, sino de multiplicar posibilidades, recorridos, espacios de escucha y andamiaje.
Ello supone hacer lugar a un nuevo modo de comprender al sujeto alumno, cuya trayectoria educativa pasa a ser pensada como una trayectoria de vida anudada, entrelazada, al recorrido por instituciones educativas que habilitan la apropiación sistemática de conocimientos y saberes.
Para ello, el foco de análisis e intervención se desplaza hacia las condiciones institucionales capaces de producir trayectorias que pueden diferenciarse entre sí en el marco de un proyecto educativo común.
Tanto las perspectivas teóricas mencionadas como los marcos normativos -resoluciones del Consejo Federal de Educación así como jurisdiccionales- y el relato de prácticas emergentes en este sentido señalan que, para que las trayectorias educativas se sostengan se vuelve indispensable interrogar a las instituciones en sus modos habituales de hacer, en las prácticas concretas que se despliegan para enseñar y aprender y en los dispositivos instituidos para es-

colarizar que se fueron cristalizando como formas naturalizadas. La psicología educacional es uno de los territorios teórico-prácticos, de investigación, intervención y conceptualización, que propician esta interrogación, siempre que sostenga miradas transformadoras de la escuela, de sus procesos de enseñanza y aprendizaje y quiebre el paradigma del "sujeto portador de déficit" cuando emergen problemáticas en el aprendizaje o en la convivencia.

El giro contextualista (Baquero, 2002) en psicología educacional produce una redefinición de procesos y efectos esperados, visibiliza relaciones y contextos, "levanta la mirada" puesta sobre los sujetos para colocarla en las comunidades de aprendizaje, los dispositivos y las relaciones pedagógicas inscriptas en marcos institucionales. Ello no supone ignorar o desestimar que los/as niños/as, adolescentes o adultos/as pueden estar "en problemas" y atravesar situaciones vitales que no favorecen el aprendizaje y la escolaridad pero una psicología educacional atenta a los sujetos situados propone transformar la manera de leer y analizar esos problemas de un modo complejo, saliendo de la perspectiva individualista, para decidir entonces, modos de intervención situada.

Se trata de pasar del diagnóstico de problemas individuales de aprendizaje al análisis de situaciones donde los sujetos actúan. Focalizar en campos de relaciones intersubjetivas inscriptas en las instituciones educativas donde se condensa un mundo sensible y pensable a la vez, explorando tipos de análisis que articulan la teoría y la práctica de un modo horizontal, desjerarquizado, y de mutua interpelación. Ello conlleva un doble alejamiento, del riesgo tanto aplicacionista como reduccionista desde la psicología educacional, que puede operar una "reducción del individuo y al individuo" (Baquero, 2007: 79), a la hora de acercarse a los terrenos de intervención en vínculo con otros actores institucionales.

El giro contextualista en psicología educacional habilita la reinvención de modos de mirar, pensar y actuar en las instituciones educativas, reuniendo y no separando trayectorias escolares y trayectorias de vida, sujetos e instituciones, proyectos individuales y colectivos. Así, la psicología educacional se vuelve un campo de pensamiento y de intervención que trabaja redefiniendo conceptualmente la trayectoria de vida y la educativa y reconfigurando modos de intervenir en escuelas y familias para que las trayectorias, en plural, se sostengan.

La trayectoria educativa desde una perspectiva institucional

Las trayectorias educativas son recorridos y cuestiones institucionales, los sujetos que las realizan lo hacen inscriptos en marcos institucionales. No se trata de derroteros individuales, privados, centrados en lo que los individuos pueden o no. Se producen porque existe un ofrecimiento de organización de tiempos y espacios, palabras y modos de pensar, hacer y acompañar en conjunto.

A menudo, los testimonios de adolescentes que viven en contextos de vulnerabilidad afirman ubicarse ellos/as mismos/as por fuera de un proyecto educativo. Los breves y fracasados pasajes por las escuelas confirman esta exterioridad. Entonces, la trayectoria educativa se interrumpe, alejándose de una trayectoria vital ya diseñada, fijando destinos inamovibles donde el horizonte de la educación no tiene lugar. A menudo, esto es confirmado por algunos/as docentes y profesionales que se desentienden de la educación desde una perspectiva de derechos.

Concebir la trayectoria como cuestión institucional se vuelve central a la hora de hacer lugar al derecho a la educación, reconfigurar problemas de intervención y decidir acciones de acompañamiento. Los equipos de orientación escolar que trabajan en el acompañamiento de trayectorias son habitualmente requeridos para intervenir a partir de demandas puntuales sobre sujetos con problemáticas particulares, familiares o sociales, no obstante, el desplazamiento de sus miradas hacia las condiciones institucionales, las relaciones pedagógicas, los espacios de acompañamiento y de participación, habilitan a reformular los problemas y resituarlos en términos de situaciones y no de problemas individuales.

El trabajo transformador que el/la psicólogo/a puede realizar se traslada de los individuos a la institución y sus situaciones posibilitadoras, subjetivantes, colocando el foco de la intervención en los tiempos, espacios, tareas, modos de relación, instancias de acompañamiento, reconocimientos de potencialidades en los vínculos, etc. que hacen a las trayectorias educativas.

Intervenciones en psicología educacional desde equipos de orientación escolar: acompañamiento de trayectorias educativas.

Las intervenciones en psicología educacional pueden ser pensadas en el sentido del "acompañamiento de las trayectorias" (Nicastro, Greco, 2009) como un modo de sostener y andamiar a los sujetos en su tarea de aprender y enseñar, en la escuela y desde la familia. Los testimonios de los grupos focales analizados señalan una dificultad -y un requerimiento- para generar modos de acompañamiento que no impliquen una presencia constante en cada instancia institucional, dado que lo que las escuelas demandan, en general, consiste en solicitar la "presencia experta" y "solucionadora" de problemas. Sin embargo, el trabajo de escucha inicial a los actores educativos y la aproximación de respuestas parciales a los problemas enunciados, permiten ir reconfigurando los problemas para desplazarlos a la transformación o creación de condiciones institucionales favorecedoras de las trayectorias. Se van generando, de este modo, intervenciones que amplían el campo de acción inicialmente recortado.

Los equipos de orientación, en los que se insertan los/as psicólogos/as, que trabajan en las escuelas desarrollan su acompañamiento en diferentes momentos de la trayectoria vital y educativa, fundamentalmente cuando éstas presentan mayor debilidad o corren el riesgo de presentar dificultades. En las entrevistas focales realizadas tanto a equipos de Provincia de Buenos Aires como de Río Negro, refieren, por ejemplo, intervenir en los momentos de pasaje de un nivel a otro de enseñanza: del nivel inicial al primario, del primario al secundario, del secundario a los estudios superiores. Se realizan acompañamientos destinados a las familias cuando sus hijos/as ingresan al nivel inicial para favorecer su inclusión, o en orientación vocacional cuando finalizan la escuela primaria y deben elegir el tipo de escuela secundaria o promoviendo el proceso de "convertirse" en estudiantes secundarios al ingreso en primer año. En estos casos se generan experiencias que reubican a los sujetos en el nuevo nivel, los insertan en otros modos de ser alumnos/as, de actuar, de pensar y anticipan cuáles serán las nuevas demandas subjetivas que se avecinan, aproximándolos a la gramática escolar propia de cada nivel de escolaridad.

Otras formas de acompañamiento a las trayectorias educativas referidas consisten en generar pertenencia a las escuelas entre las familias y los/as estudiantes. Esta intervención supone dar nuevo sentido al hecho de estar en la escuela con otros/as y aprender colaborativamente. Entre los estudiantes, los equipos junto con docentes y directivos, intervienen propiciando proyectos que interpelan las subjetividades y generan sentido de pertenencia, habitualmente en el terreno artístico, de teatro, música, cine, literatura, periodismo, radio, etc., de modo que los aprendizajes escolares no se vean desvinculados de los intereses, las pasiones juveniles y de sus trayectorias en otros ámbitos diferentes al de la escuela.

En cada una de estas experiencias, la psicología educacional y las intervenciones de los equipos de orientación escolar, pueden aportar una perspectiva atenta al modo en que cada niño/a, adolescente y adulto/a enlaza o desenlaza su vida con la escuela, de reconocimiento de los sujetos que allí participan y de acompañamiento a sus trayectorias de vida y escolares para que se potencien mutuamente.

Otra forma de acompañamiento a las trayectorias es la de generar y sostener procesos de convivencia democráticos al interior de las instituciones. Con frecuencia, las trayectorias se ven interrumpidas por problemáticas referidas a modos violentos de relación, a la discriminación, al desencuentro entre pares y entre estudiantes y docentes. En esta línea, los equipos trabajan, junto a directivos y docentes, en la construcción de sistemas de convivencia escolares.

En cada una de estas líneas de trabajo, los equipos de orientación abandonan la perspectiva médico-clínica individual (Baquero, 2000). Focalizan la intervención en los espacios institucionales y no en el supuesto déficit de los sujetos que habría que compensar, mediante derivaciones a otros circuitos educativos (educación especial, de recuperación) o del ámbito de salud (tratamientos psicológicos, neurológicos o psicopedagógicos), sino que se insertan en políticas y programas educativos que acortan la brecha entre las culturas de los sujetos y la cultura escolar. Crean otras condiciones que vinculan trayectorias de vida y trayectorias educativas mediante propuestas pedagógicas situadas, atentas a las necesidades de sujetos y comunidades.

El acompañamiento de trayectorias educativas requiere construir, en cada institución, algunos ejes comunes entre equipos de orientación, docentes y directivos:

- Avanzar en lecturas que problematicen las situaciones conflictivas para las trayectorias contando con información precisa que permita definir iniciativas institucionales. Por ejemplo: reconocer institucionalmente los momentos en que las trayectorias se debilitan y corren el riesgo de interrumpirse, no individualmente sino en clave de la organización escolar (pasajes entre niveles, instancias de evaluación, materias pendientes, etc.)
- Desplegar un tipo de acompañamiento que haga visibles a los/as estudiantes y sus trayectorias de vida, no sólo en lo que puede incidir negativamente sobre las trayectorias educativas sino desde aquello que las potencia. Por ejemplo: valorar saberes construidos en otros espacios no escolares, capacidades subjetivas, modos culturales provenientes de otros contextos, formas específicas de aproximarse al conocimiento (leer, escribir, expresarse, etc.) que no son las "escolares", por ejemplo, a través de los lenguajes artísticos.
- Darle mayor relevancia a la construcción de respuestas institucionales y educativas ante los problemas visualizados como individuales, tanto de aprendizaje como de convivencia escolar. Por ejemplo: generando en forma sostenida asambleas de grado o año, espacios de debate en cada grupo donde se anticipen soluciones ante conflictos, buscando nuevas estrategias de enseñanza y evaluación.

Conclusiones abiertas

Este trabajo ha puesto un énfasis particular en la concepción de las trayectorias educativas como un asunto institucional, no individual ni privado o restringido a lo que las familias habilitan o inhabilitan. A su vez, da a ver la posibilidad de avanzar en una mayor articulación de sentido entre las trayectorias educativas/escolares y las trayectorias de vida de los/as estudiantes. Los mayores riesgos de interrupción de las trayectorias se concentran en la individualización y la fragmentación de las trayectorias, allí donde los sujetos permanecen "solos/as" y "ajenos/as" ante las instituciones y cuando se desconocen sus condiciones de vida, siempre articuladas con sus recorridos educativos. El acompañamiento se vuelve entonces, una modalidad de intervención central. Acompañamiento en tanto ofrecimiento de posibilidades, invención de situaciones y creación de situaciones en las que conocer, aprender, construir con otros/as, convivir democráticamente, debatir, hacer escuchar la propia voz, escuchar a otros, se vuelva potente, subjetivante, interesante.

Esta investigación en curso analiza las concepciones que permiten redefinir los sentidos sobre lo que implica aprender y convivir en la escuela, enseñar, ejercer la autoridad, intervenir ante problemáticas específicas, acompañar a otros/as en sus procesos de subjetivación, construir espacios democráticos e igualitarios, potenciadores de las diferencias y creadores de "algo en común".

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En Boggino, N.& Avendaño, F. La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

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.

Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En Baquero R., Diker G. y Frigerio G (comps) Las formas de lo escolar. (pp. 79-98). Buenos Aires: del estante editorial.

Greco, M.B. (2012). Emancipación, educación y autoridad. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

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

ESTRATEGIAS DE COMPLEJIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN MEDIANTE EL USO DE TECNOLOGÍAS: EL DESAFÍO DE LA INTERVENCIÓN EN LA EXPERIENCIA DE NIÑOS PEQUEÑOS SOCIALMENTE VULNERABLES

Grunberg, Débora; Patiño, Yanina; Yapura, Cristina Verónica
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En este escrito se compartirán reflexiones a partir de una experiencia de trabajo por parte de investigadoras de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, UBA) en el jardín de infantes "Sueños Bajitos" fundado por la Asociación Civil "Detrás de todo por la inclusión social" en la Villa 31 Bis, en el marco de un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (2014-2015) titulado "Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables" dirigido por la Dra. Patricia Álvarez. El objetivo del proyecto es promover procesos de imaginación, curiosidad, interrogación y reflexión, y generar intervenciones para el despliegue de los procesos de simbolización con el uso de nuevas tecnologías en niños y adolescentes vulnerables socialmente. En este trabajo se presentarán algunos aspectos del proyecto PDTS, conceptualizaciones teóricas que orientan el pensamiento de las investigadoras e interrogantes acerca de intervenciones en el uso de nuevas tecnologías, para reflexionar acerca de la institución educativa de la primera infancia como potencial promotor de complejización psíquica en niños pequeños. La perspectiva teórica desde la que se trabajará se funda en el Paradigma de la Complejidad y en aportes de los principales representantes del Psicoanálisis Contemporáneo.

Palabras clave

Procesos de simbolización, Complejización psíquica, Intervenciones, Primera infancia

ABSTRACT

STRATEGIES OF SYMBOLIZING PROCESSES OF INCREASING COMPLEXITY BY USING TECHNOLOGIES: THE CHALLENGE OF INTERVENTION WITH SOCIALLY VULNERABLE SMALL CHILDREN

This writing will share some reflections based on a work experience by researchers at the Department of Clinical Psychology (Faculty of Psychology, UBA) in kindergarten "Sueños Bajitos" founded by the Civil Association " Detrás de todo por la inclusión social" in shantytown Villa 31 Bis, in the framework of a Technology and Social Development Project (2014-2015) entitled "Processes of symbolization and use of new technologies: strategies of thought of increasing complexity in socially vulnerable children and adolescents, "directed by Dra. Patricia Alvarez. The project's objective is to promote processes of imagination, curiosity, questioning and reflection, and generate interventions for the deployment of the symbolizing processes with the use of new technologies in socially vulnerable children and adolescents. In this paper some aspects of the PDTS project will de presented, theoretical conceptualizations that guide the thinking of the researchers and questions about interventions in the use of new technologies, to reflect about the educational institution in early childhood as a potential promoter increasing complexity psychic in small children. The theoretical perspective is based on the Paradigm of Complexity and on contributions from leading representatives of Contemporary Psychoanalysis.

Key words

Symbolization Processes, Psychic of Increasing Complexity, Interventions, Early Childhood

Introducción

El presente artículo se enmarca dentro del Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS 2014-2015) "Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables" dirigido por la Dra. Patricia Álvarez.

Esta es una de las investigaciones vigentes incluidas en el Programa de Investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, UBA) dirigida por la Dra. Silvia Schlemenson.

Esta investigación, orientada a la gestación y consolidación de procesos de inclusión social a partir de un trabajo sobre dinámicas de aprendizaje y educación, se realiza en el Jardín Sueños Bajitos, dependiente de la Asociación Civil Detrás de Todo por la Inclusión Social, ubicado en el barrio Carlos Mujica, en la villa 31 Bis, especialmente en la zona de Retiro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El proyecto marco plantea como hipótesis fundamental, que los progresos y avances tecnológicos de las últimas décadas exigen cada vez más a la institución escolar incorporar las nuevas tecnologías en las experiencias de enseñanza-aprendizaje, haciéndose necesaria la construcción de espacios y actividades que potencien y habiliten el pensamiento creativo y autónomo. Estos nuevos objetos ofertados, junto con dinámicas de presentación y uso interesantes, estimulan la complejización de recursos psíquicos necesarios para el aprendizaje, favoreciendo la inserción y/o continuidad de los niños y adolescentes en las instituciones educativas.

Por lo tanto, el objetivo general del proyecto consiste en promover procesos de imaginación, curiosidad, interrogación y reflexión crítica, y generar estrategias de intervención para el despliegue de los procesos de simbolización con el uso de nuevas tecnologías en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

Problematizar la temática

Mientras algunos autores se interrogan negativamente acerca de la "*virtualización de la infancia*" (Levin, 2007), otros asumen que "*abunda la estimulación y escasea la capacidad para incorporar esos estímulos*" (Sibilia, 2012, 89) mientras formulan la necesidad de realizar operaciones capaces de asentar la experiencia, deteniendo la multiplicación desenfrenada, produciendo pensamiento, y, por lo tanto, subjetividad y encuentros.

No se puede analizar la experiencia de los más chicos frente a las pantallas que los rodean sin considerar su propia situación afectiva, económica, social cultural y educativa como variables que organizan su percepción del mundo y del entorno que los rodea. Lejos de acordar con la postura del uso pasivo de las tecnologías como discurso único, (Duek, 2013) plantea considerar a los sujetos como potencialmente activos, que producen discursos y acciones creativas en función de lo que oyen, ven y perciben.

Lago Martínez (2015), quien investigó en relación al Programa Conectar Igualdad, sostiene que la relación entre tecnologías digitales y educación afecta tanto a los sujetos como a las instituciones, de tal forma que la inclusión de las tecnologías promueve desafíos y oportunidades para generar experiencias novedosas con imaginación y creatividad.

Por lo expuesto, es que es imprescindible indagar acerca de la inclusión de los objetos tecnológicos en el espacio escolar, e interrogar la calidad de su uso en tanto soportes de despliegue de procesos de simbolización de niños y adolescentes. Asimismo, los modos de acompañamiento e intervención del adulto (los docentes en la institución escolar) respecto al uso de estos dispositivos, resulta clave para comprender los modos en que se favorece o restringe el despliegue simbólico. Considerando que los modos de producir simbólicamente ofrecen indicios acerca de las dinámicas de funcionamiento psíquico de los sujetos, es que interesa analizar estas experiencias.

"Constitución y complejización psíquica: implicancias de la calidad del ingreso al campo social"

Desde la óptica de la Psicopedagogía Clínica, las dificultades en el aprendizaje son leídas desde una perspectiva compleja (Morin, 2000) tomando los aportes más significativos de los representantes del Psicoanálisis Contemporáneo (Aulagnier, Bleichmar, Castoriadis, Green).

Desde este posicionamiento teórico se entiende la constitución del psiquismo como un proceso complejo, atravesado por múltiples factores que, si bien no determinan, inciden en su estructuración. Aulagnier (1975) propone una serie de funciones tanto familiares como extra familiares, claves para el advenimiento de un sujeto psíquicamente complejo y con un funcionamiento heterogéneo capaz de interactuar plásticamente con distintos objetos y áreas de la realidad, y ser enriquecido en su contacto con los mismos.

El eje interpretativo está puesto en la calidad de la oferta simbólico-libidinal, que será metabolizado, representado (utilizando términos propios de la autora) de un modo único y singular por cada quién.

Es decir, que si bien la calidad de la oferta es clave, las características del procesamiento psíquico del sujeto no puede ser dejado de lado a la hora de considerar cómo esta oferta es simbolizada por el sujeto.

Se entiende a estos modos de procesamiento psíquico como actividad simbolizante, como actividad representativa que permite al sujeto metabolizar los objetos y a los modos de presentación de los mismos de un modo particular.

En estos términos, el aprendizaje puede ser homologado a la actividad representativa, constituida por variados procesos representacionales (originario, primario y secundario) cada uno con calidades de representación específicas. La plasticidad o rigidez del funcionamiento de estos procesos, será el eje para considerar si un sujeto presenta restricciones en los aprendizajes o no. Green (1996) plantea que el interjuego dinámico y de no saturación entre sí de los procesos primarios y secundarios, implica un funcionamiento psíquico en términos de procesos terciarios. Este equilibrio entre los aspectos subjetivos y fantasmáticos (ligados a los procesos primarios), y los socialmente compartidos que implican coherencia y transmisibilidad, y posibilidad de compartir con otros la experiencia (vinculados a los procesos secundarios), se encarna en los mencionados procesos terciarios. De este modo las producciones simbólicas en sus distintas modalidades de presentación (gráfica, discursiva, lecto-escrita) no se reducen a invasiones fantasmáticas masivas, a veces ligadas a la descarga, ni devienen modalidades vacías de sentido. Un funcionamiento plástico de estos procesos, garantizan aprendizajes significativos, producciones subjetivadas que posibilitan al sujeto elaborar algo de la experiencia.

Decir que la oferta es incidente y no determinante, insinúa un pensamiento sobre el psiquismo humano como poroso y abierto a posibles transformaciones: "*Una subjetividad que no pudiera ser modificada por lo nuevo estaría condenada a una clausura mortífera*" (Hornstein, 2003, p. 109).

Es por esto que el lugar que los otros adquieren a lo largo de la vida y no sólo en los momentos iniciales, es importante tener en cuenta en tanto factores de complejización psíquica. El ingreso al campo social implica entonces una oportunidad de enriquecimiento para el psiquismo de los niños, ingreso que se encarna en el inicio de la educación inicial.

Schlemenson sostiene que "El espacio escolar es considerado (…) como un lugar de encuentros significativos que incide en la complejización de la potencialidad psíquica de un individuo (…) Así reescriben una historia cuya pre-historia (aunque ellos no lo saben) ha comenzado mucho antes, en otro espacio, con otras voces antiguas narradas como propias" (2004, p12).

Para este trabajo se seleccionó una dimensión en particular de este ingreso al campo social inaugural y complejo: la intervención de los docentes. Se esbozarán algunas ideas e hipótesis acerca de las intervenciones docentes en una sala de niños de 5 años del jardín Sueños Bajitos de la Villa 31Bis, para reflexionar sobre la institución educativa de la primera infancia como potencial factor de complejización psíquica en niños pequeños.

Contrato narcisista: implicancias del acto educativo en la complejización del psiquismo

Si los niños en situación de vulnerabilidad social están expuestos a acontecimientos cotidianos ligados a la impulsividad y las carencias que reducen su confianza en el mundo y generan una fuerte retracción libidinal hacia el deseo de investimiento de los objetos sociales, amenazando de este modo su integración social satisfactoria al sistema educativo (Lewkowicz, 2004), es preciso asumir que necesitan encontrar en el modelo socio cultural vigente, por medio del contrato narcisista (Aulagnier, 1975) aquellas referencias identificatorias, como sostén de expectativa singular que le permitan proyectarse al futuro.

El contrato narcisista consiste en un pacto implícito entre el infans recién llegado al mundo y el conjunto social. Es un pacto libidinal podríamos decir, básico y constitutivo para la subjetivación del pequeño.

El grupo social realiza una precatectización del niño, anticipando

oferta simbólico-libidinal que serán aquellos suministros identificatorios extra familiares (aunque no desentendidos de este microambiente primario) que incidirán en sus procesos de subjetivación. Esta precatectización tiene también como expectativa la perpetuación del discurso del conjunto y así una garantía de su continuidad. El niño cuenta con un discurso que lo antecede, que da cuenta de un origen y que le ofrece potenciales referencias identificatorias que complejizan la oferta primaria.

La historicidad y los movimientos identificatorios son clave para realizar proyecciones ligadas a un tiempo futuro.

Ahora bien, existen algunas dinámicas que pueden volver restrictiva la interacción con el campo social: o bien que el núcleo familiar tenga un posicionamiento de rechazo o desmentida respecto a la realidad social compartida o bien que el conjunto social ejerza una violencia tal que desconozca o ataque la subjetividad de algunos de sus miembros.

La reflexión que se pretende realzar en este escrito busca problematizar las mediaciones que se gestan en el encuentro entre educadores y niños produciendo efectos según sean las modalidades que adopten los adultos que asumen la propuesta educativa sistemática. Frente a los proyectos pedagógicos instituidos, se posicionan de modos diversos propiciando u obturando el vínculo de cada niño con los objetos sociales de manera más plástica o más rígida.

Acerca del posicionamiento y las intervenciones docentes

García Molina (2006) rastrea en la obra de Derrida las nociones de don, deseo y tiempo, pensados estos en escenarios educativos. Expresa: "*El acto educativo se sostiene principalmente en una lógica del ejercicio ético que reconoce limitaciones previas a la tarea, tales como la existencia de un sujeto particular y enigmático que incorpora la propuesta de los educadores a su manera y que, sobre todo, siempre rompe con las ilusiones omnipotentes de la fabricación de sujetos a la carta*" (p. 115). Esto permite pensar, que en cada intervención educativa, a través de las propuestas didácticas que se piensan, las consignas que mediatizan la tarea, las normativas devenidas más radicales dando mayor o menor valoración a la "letra escrita", entre otras, se ponen en juego modalidades de enseñanza que contienen una determinada transmisibilidad produciendo un acto obturador o generador de nuevas aperturas.

Siguiendo a este autor, se concibe que el efecto del don es imprevisible. "*El deseo y el compromiso con el don encuentran su lugar de apertura a un porvenir que no se sabe, pero en el que se confía (…) aunque inevitablemente todo tiempo subjetivo se instaura en un tiempo social que marca ciertos límites, el tiempo del don y el don del tiempo se realizan en una particular relación entre la instancia donadora, el bien donado y el donatario*" (García Molina, p. 114) El educador, o la institución puede ocupar el lugar de una instancia donadora y ser el que da la palabra y da el tiempo.

El aprendizaje, entendido desde una mirada compleja, implica: concebir y soportar el caos y la incertidumbre considerando las particularidades de cada proceso y de cada sujeto; que las expresiones singulares muchas veces se ponen en tensión frente a los resultados y a los ideales esperados por el sistema educativo; que quienes tienen la misión de enseñar asumen determinadas posturas y modos de acompañar dichos procesos. Cuando se adopta una postura normativa se responde más bien a mandatos superyoicos buscando evitar la emergencia del desorden, de lo heterogéneo, invisibilizando las búsquedas propias de cada uno en este camino. En este sentido, Cornu invita a la reflexividad, "a no tener una actitud militante en cuanto a los sentimientos unilaterales y petrificados del ideal" (2006, p.19). Un educador debiera estar atento a lo que hay que dar y también a lo que hay que negar. La relación puede desarrollarse y revelarse "educativa" desde un lugar no omnipotente; la confianza en el espacio y tiempo tiene un lugar relevante considerándola constitutiva de la relación pedagógica en tanto tomar riesgos cuando se presenta algo desconocido sin recurrir al control que le asegure una posición de supremacía.

Estar atentos a la productividad de cada niño o niña implica considerar no solo lo establecido sino también lo no dicho, lo que aparece a través del cuerpo, de los intercambios y de la producción. Frigerio (2006) menciona que hay algunas cosas que no son domesticables como contenido curricular, "*la pedagogía se ha encargado históricamente del cuerpo de una manera particular: borrándolo en una práctica de domesticación y negación*" (p.32). Por su parte, Duschatzky (2011) reflexiona sobre los "clisé perceptivos" basados en anticipaciones obturadoras (por ejemplo, la búsqueda del freno corporal sin otra propuesta alternativa al exceso de hipernormatividad) que bloquean las posibilidades de componer situaciones educativas complejas, definiéndolos como lo escolar. Aquí se pueden ubicar a las respuestas dadas desde una verticalidad que marca distancia y evita toda posibilidad de implicación del adulto en el proceso de aprendizaje de los alumnos, al no permitirse propuestas abiertas que contemplen el intercambio, tanto con el docente como con los pares. Por otro lado, esta autora invita a pensar la diferencia en la repetición, la formulación de las preguntas que abren el campo del pensamiento, incluyendo a los múltiples elementos que conforman la escena educativa (maestros, alumnos, situación de clase, recreo, entre otros), a esto lo ubica del lado de lo no escolar: se está refiriendo a lo que se presenta como caos, como el tejido que se resiste a la manipulación del orden.

Reflexiones acerca del uso de objetos tecnológicos

La investigación que orienta este trabajo no se propone realizar un análisis metódico o didáctico acerca de las escenas escolares conocidas, sino detectar deslizamientos e hipotetizar acerca de las implicancias que podrían tener en tanto ofertas simbólicas, especialmente en el uso de los objetos tecnológicos.

En esta ocasión se aborda los posicionamientos actuales en relación a las nuevas tecnologías entendiendo que no es la mera oferta de recursos tecnológicos lo que generaría restricción o enriquecimiento simbólico, sino el uso singular que cada sujeto le dá, claro está que, en edades tempranas, esto se acompaña del apuntalamiento y la mediatización que los adultos realicen en esta etapa escolar.

La experiencia en el jardín consiste en la presentación de propuestas exploratorias del uso de dispositivos tecnológicos, apuntalado por las investigadoras, en tanto representantes del sostén adulto. El modo de acompañamiento del uso de estos objetos involucra la tolerancia a los procesos exploratorios y no sistemáticos por parte de los niños, la curiosidad por el encuentro con lo novedoso, el deseo de experimentación de nuevos modos de producir simbólicamente (grabación de audios, videos, sacar fotos, jugar con aplicaciones, escribir o dibujar con nuevos soportes), entre otras variadas cuestiones. Los dispositivos que se comparten con los niños van desde tablets, cámaras fotográficas, grabadores, computadoras. Se fomenta el uso creativo y curioso de estos objetos, siendo para cada uno de los niños, según sus modos prevalentes de funcionamiento psíquico, más o menos enriquecedor. Las intervenciones de las investigadoras apuntan a abrir nuevos caminos de la simbolización, a sustituir modalidades de uso repetitivos por otros variados, a complejizar los usos en vacío o rigidizados.

Para finalizar, si consideramos que el paradigma educativo ha cambiado en relación a las nuevas formas de comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, en tanto el conocimiento asume el modo de la creación ya que no está dado de antemano, sino que se construye en y con los tiempos actuales. El uso, en términos winicottianos, de la tecnología, lleva implícita formas subjetivas de pensar. Por ello asumimos que tanto para el investigador como para el docente, será imprescindible integrar, de manera permanente y cotidiana, el registro de sí, el "*autoexámen"*, en términos de Edgar Morin, como acto potenciador de los procesos reflexivos necesarios para tan compleja tarea.

BIBLIOGRAFÍA

Aulagnier, P. (1975) La violencia de la interpretación. Bs. As., Amorrortu.

Casablancas, S. (2014) Enseñar con tecnologías….Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC. Editorial Mandioca

Castoriadis, C. (1993).Lógica, imaginación y reflexión. El inconsciente y la ciencia. R. Dorey. Buenos Aires, Amorrortu: 21-50

Cornú, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas, en Construyendo un saber sobre el interior de la escuela (Frigerio, G, Poggi, M., Korinfeld, D. comps). Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Cornú, L. (2006) en Carlos Skliar & Graciela Frigerio (ed.): Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados, Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Duschatzky, S. y otros (2011). Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá. Buenos Aires, Paidós. Cap. 3

Duek, C. (2013): Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos. Capital Intelectual.

Frigerio, G. y Diker, G. (2006) Educar: figuras y efectos del amor. Del Estante Editorial, Buenos Aires.

Green, A. (1972): "Notas sobre procesos terciarios", en La metapsicología revisitada, Buenos Aires, Eudeba, 1996.

Hornstein, L (2003) Intersubjetividad y clínica. Paidós. Buenos Aires.

Morin, E. (2014) Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Nueva Visión.

Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España. Ed. Gedisa.

Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires.

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.

ESCRITURA Y FIGURAS DE LA IMAGINACIÓN EN LA CLÍNICA CON PÚBERES Y ADOLESCENTES

Grunin, Julián Nicolás
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires - CONICET. Argentina

RESUMEN
Se presentan resultados de un proyecto de beca postdoctoral CONICET (2013-15) que tuvo desarrollo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, a través de la Cátedra Psicopedagogía Clínica que dirige la Dra. Silvia Schlemenson. El mismo tuvo por objetivo explorar las características de los procesos imaginativos en la producción escritural de púberes y adolescentes que concurrieron a un grupo de tratamiento en el servicio de asistencia psicopedagógica de la Cátedra. Se partió de la hipótesis que el trabajo clínico del tratamiento psicopedagógico promueve transformaciones en las modalidades inicialmente rígidas de simbolización de los jóvenes consultantes (sobreadaptación y vacío representacional, tendencias a la descarga), tendiendo a favorecer la incorporación de una mayor ductilidad y heterogeneidad en sus procesos de simbolización y elaboración de sentido sobre la experiencia. Se presentan resultados que permitieron elaborar categorías específicas de análisis de la actividad imaginativa comprometida en la producción escrita de los jóvenes (narrativa y de alcance figurativo) en su relación con los procesos de simbolización, evaluar sus modalidades restrictivas, a la vez que ponderar las estrategias de intervención que generan condiciones de transformación durante el proceso terapéutico.

Palabras clave
Adolescencia, Escritura, Simbolización, Tratamiento

ABSTRACT
WRITING AND IMAGINATIVE PROCESSES AT THE PSYCHOPEDAGOGICAL TREATMENT WITH YOUNG ADOLESCENTS
The following article present results of a postdoctoral fellowship project (CONICET 2013-15) who had development at the Clinical Psychopedagogy Department, directed by Mrs. Silvia Schlemenson's coordination at the Faculty of Psychology at the University of Buenos Aires. The aim of the project was to explore the characteristics of imaginative processes in the writing production of pubescent and adolescents who attended a treatment group psychology in the service of assistance of the Clinical Psychopedagogy Department. The hypothesis is that clinical work of treatment promotes changes in the initially rigid patterns symbolizing of youth consultants, who tend to favor the incorporation of ductility and heterogeneity in its symbolization processes (narrative and figurative). Results permitted specific categories of analysis of imaginative committed to writing for young people, in their relationship with the processes of symbolization production, assessing their restrictive arrangements, while pondering intervention strategies to generate processing conditions during the therapeutic process.

Key words
Adolescence, Writing, Symbolization, Treatment

1. Introducción

El presente trabajo se inscribe en el Programa de Investigación que la Cátedra Psicopedagogía Clínica[1] lleva adelante en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Los proyectos vigentes tienen como objetivo caracterizar las transformaciones de los procesos de simbolización implicados en la producción simbólica (escritural, lectora, discursiva, gráfica) de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje, quienes asisten semanalmente a los diversos grupos de tratamiento psicopedagógico que se concretan en el Servicio de Asistencia dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad. El programa profundiza así en la investigación de las problemáticas actuales de simbolización, sus formas específicas de asistencia clínica para el diagnóstico y tratamiento de las mismas, y sus implicancias en el contexto educativo.
El objetivo del proyecto de beca postdoctoral[2] que aquí se presenta, consistió en explorar las características de los procesos imaginativos en la producción escritural de púberes y adolescentes que concurrieron durante dos años a un grupo de tratamiento en el servicio de asistencia psicopedagógica de la Cátedra.
Los objetivos específicos consistieron engenerar estrategias clínicas para el desarrollo de los procesos imaginativos en la producción escritural de los jóvenes consultantes, que resulten transferibles al sistema educativo. Y al mismo tiempo, caracterizar -durante dos años de tratamiento- las transformaciones en las producciones escriturales incidentes en el despliegue de los procesos imaginativos, reflexivos y de autonomía de pensamiento.

2. Metodología

Para la recolección del material de análisis (producción escrita), en una primera etapa, se llevaron a cabo los procesos psicodiagnósticos de los púberes y adolescentes que luego integraron los dos grupos de tratamiento psicopedagógico seleccionados para la investigación:
· **Etapa 1:** Los diagnósticos constaron de dos entrevistas a padres y cinco entrevistas con los jóvenes, donde se suministraron diferentes pruebas: entrevistas iniciales con los padres (de motivo de consulta e historia vital), pruebas proyectivas gráficas (Dibujo libre y Familia kinética) y discursivas (CAT-A / TRO), pruebas psicométricas (Test Guestáltico Visomotor y WISC-IV) y pruebas pedagógicas de lecto-escritura. La implementación de instrumentos abiertos se propuso para facilitar el despliegue de la singularidad subjetiva en la producción simbólica, con el propósito de elaborar hipótesis acerca de la modalidad de simbolizar de cada sujeto, como de sus restricciones posibles, orientando así las estrategias de abordaje hacia la derivación posterior al espacio de tratamiento grupal.
La etapa diagnóstica permitió caracterizar determinados obstáculos para el despliegue de los procesos imaginativos en la escritura de los jóvenes consultantes, por prevalencia de modalidades restrictivas de la actividad representativa (producciones reducidas a la copia y la descripción de elementos facturales externos, ausencia de conflictivas, escasa inclusión de aspectos hipotéticos,

uso rígido de la temporalidad), de fuerte tendencia a la descarga (rayones, tachaduras, perforaciones), o bien dificultades significativas para la organización simbólico-formal de los escritos (precaria transmisibilidad de sentido, presencia de construcciones atípicas, disgregaciones de la trama narrativa). Sus producciones escritas no solo solían caracterizarse por la repetición de errores formales en su organización secundaria, sino que habitualmente denotaban maneras restrictivas o uniformes de simbolización que reducían la potencialidad de la imaginación, empobreciendo las oportunidades de apropiación de la escritura al servicio de la expresión de sus afectos, deseos y pensamientos.

· **Etapa 2:** Se registraron más de cincuenta sesiones de tratamiento durante dos años consecutivos, permitiendo así elaborar un instrumento de análisis longitudinal de las características y transformaciones de los procesos imaginativos y de simbolización involucrados en la producción escrita de los jóvenes, así como en la actividad asociativa verbal que acompañaba los procesos de producción. Dicha recolección se acompañó, tanto del registro de sus escritos narrativos (elaborados como respuesta a las consignas de trabajo de cada encuentro), como de sus marcas de autoría ensayadas espontáneamente en los márgenes de sus cuadernos de tratamiento (de características figurativas y particularmente representativas de sus procesos imaginativos y de construcción identitaria).

Dimensiones de estudio:

El análisis de la totalidad del material recolectado permitió elaborar dos dimensiones de estudio (escritura narrativa y figurativa de los márgenes). Se intervino sobre la escritura por considerarla una forma específica de producción simbólica especialmente elegida por los jóvenes para la expresión de conflictivas que suelen adquirir oportunidades novedosas de elaboración imaginativa y reflexiva en tramas narrativas y otras marcas singulares de su autoría (como aquellas que concretaban espontáneamente en los márgenes de sus cuadernos durante las sesiones del tratamiento psicopedagógico):

a) Escritura narrativa:

En primer lugar, fueron registradas aquellas producciones narrativas ficcionales (y también autorreferenciales) que cada joven desplegaba en su cuaderno como respuesta a las distintas intervenciones y consignas de trabajo que los terapeutas elaboraban y proponían en cada sesión con el objetivo de brindar condiciones de trabajo y apertura, sin una direccionalidad predeterminada, para que cada adolescente pudiera inventar y desplegar narrativas, historietas, ficciones, vinculadas a la tramitación de sus conflictivas preponderantes (como la representación de los cambios puberales, la elaboración de la modalidad posicional vinculada a los enunciados parentales, la historización de experiencias significativas, la nominación de afectos en relación a las mismas, la incorporación de nuevos emblemas identitarios sustitutivos, entre otras).

b) Escritura figurativa (de los márgenes):

Fue distinguida una segunda dimensión referida a un tipo distinto de escritura que los púberes y adolescentes desplegaban en los bordes, tapas, contratapas, notas al pie de sus cuadernos (incluso sobre las mesas o pupitres), y en distintos momentos de cada sesión grupal (en los inicios de la misma, en su transcurso, en simultáneo a momentos de escritura de narrativas plasmadas sobre el cuerpo central del cuaderno, o bien sobre el final de los encuentros).

Categorías de análisis

La construcción de las categorías de análisis y los indicadores para la caracterización de las transformaciones en cada modalidad de escritura, constituyó un resultado de la investigación. Las mismas operaron como mediaciones teórico-clínicas que permitieron generar un modelo de análisis de los modos singulares de complejización de los procesos imaginativos que tienen lugar en la producción simbólica de los jóvenes durante el tratamiento psicopedagógico.

i. a) Condiciones encuadrantes

Permitió aludir a los aspectos significativos del vínculo transferencial con los terapeutas, y aquellos establecidos con los otros pares, que operaban como condiciones encuadrantes, continentes, para el despliegue de los procesos imaginativos en la producción escrita. Su relevancia permitió identificar diversas modalidades de construcción de límite interno-externo (Green, 2005), y sus alcances para el despliegue de los procesos de creación y expresión de sentido subjetivo en la producción simbólica.

ii. Formas de entramado afecto-representación

Este segundo eje permitió dar cuenta de los modos de regulación de la descarga en función de la intencionalidad figurativa y simbólica, es decir, de la puesta en representación del afecto (formas de ligadura y desligadura) (Wald, 2010) en sus modalidades heterogéneas de presentación.

iii. Procesos de elaboración de sentido (figuras de la imaginación)

Permitieron dar cuenta de las características que adoptaban las figuras de la imaginación (Castoriadis, 1998) en la producción escrita. Es decir, los procesos de configuración de la trama y las modalidades de presentación, despliegue y resolución de conflictivas que allí se jugaban. En la escritura, los procesos figurativos pudieron distinguirse en producciones donde el trabajo de configuración de entramados narrativos, o bien de marcas singulares de alcance identitario sobre los márgenes, expresaba la amalgama de huellas distintivas de la subjetividad del autor en representaciones pasibles de intercambio hacia el exterior.

iv. Modalidad de organización simbólico-formal

Apuntó a dar cuenta de las modalidades subjetivas de apropiación del código compartido, para caracterizar cómo se articulan los procesos singulares de elaboración de sentido, con las significaciones instituidas (Cantú, 2011). Es decir, el modo en que el código es utilizado por cada joven para la expresión de sus conflictivas a través de la actividad imaginativa (como actividad figurativa de invención de representaciones indiciarias de la subjetividad de cada autor).

v. Actividad asociativa

Permitió identificar modalidades de intermediación entre las conflictivas internas de cada sujeto y la representación simbólica de sus sentidos subjetivos a través del discurso asociativo verbal (Álvarez, 2010), a la vez que caracterizar modalidades de interrelación entre códigos heterogéneos (plástico-figurativo, escrito y oral) en las distintas producciones (Wald, 2010).

Interpretación de resultados

a) Condiciones encuadrantes:

En algunos casos, los ejes de intervención clínica sobre el encuadre se orientaban, con mayor preponderancia, a promover condiciones de mayor ductilidad psíquica para el despliegue de la actividad imaginativa en sus producciones escriturales del cuaderno (inicialmente rígidas en los comienzos del tratamiento). En otros, las

estrategias de complejización de los procesos imaginativos en la producción escritural requerían de un trabajo previo activo (por parte de los terapeutas) para generar condiciones continentes que permitieran -como armado posible de encuadre de trabajo- acceder a la producción simbólica en el cuaderno. Por ejemplo, a través de la oferta de mediaciones por sobre la inmediatez de la descarga en la acción directa, o bien del realce de los procesos de simbolización, la apertura asociativa, imaginativa y reflexiva ante la presencia de aspectos de vacío representacional preponderantes.

b) Formas de entramado afecto-representación

Mientras que, en algunos casos, y en los inicios del tratamiento, prevalecían producciones escritas que presentaban secuencias reiteradas de tachaduras, rayones aislados, perforaciones de la hoja, uso indiscriminado del espacio, entre otros indicios convergentes de la tendencia a la descarga evacuativa del afecto, en otros, predominaban tendencias a la rigidez simbólica que se manifestaban por el control defensivo en tamaños de letra ilegibles, trazos tenues, inclusión de líneas "troqueladas" entre producciones y segmentos de la hoja (centro/margen) que actuaban como barreras rígidas, entre otros elementos indiciarios como la ausencia misma de trazos escritos (por la negación a escribir en el cuaderno, o la ausencia de actividad proyectiva en los márgenes en los primeros meses del tratamiento). Las transformaciones destacadas a lo largo del proceso terapéutico en las modalidades de simbolización de los sujetos, permitieron destacar posibilidades de apropiación y uso más dúctil del código escrito: mayor plasticidad en la producción simbólica, pérdida de rigidez en el trazo, complejización de la trama narrativa (nominación de cualidades del afecto, inclusión y elaboración de conflictos) y del proceso proyectivo sobre los márgenes (disminución de borroneados y tachaduras de marcas inscriptas, mayor dinamismo y expresividad en los códigos, referencias y figuras identitarias bosquejadas).

c) Procesos de elaboración de sentido (figuras de la imaginación)

Inicialmente solían prevalecer formas narrativas de referencia objetivizante sobre lo narrado, en general, de tipo estereotipado y autorreferencial, predominando el uso de un solo tiempo verbal (presente) en modo indicativo, la adopción de perspectivas externas sobre lo representado (así descriptivo), la ausencia de conflictivas en la trama, así como la anulación del conflicto (cuando este era presentado) a través de referencias de tipo compensatorias.

Por otro lado, aquellas consignas de escritura que incluían la ficción, la terceridad, la promoción de situaciones hipotéticas y potenciales, la activación de la inclusión del semejante en el intercambio y la confrontación de las producciones, entre otros ejes de intervención clínica, solían promover -durante el tratamiento- una distancia narrativa óptima, que facilitaba la apertura de un espacio de autoría posible para ensayar alternativas de elaboración de sentido sobre la propia experiencia en las producciones del cuaderno.

Este tipo de consignas e intervenciones ponían de realce ejes de ausencia de resoluciones pre-establecidas para dar lugar a la apertura de lo incierto e imprevisto, como ejes dirigidos a activar el despliegue de los procesos imaginativos en la escritura. Los mismos pudieron interpretarse en los modos de organización de la temporalidad, allí donde la escritura narrativa ficcional de los jóvenes lograba incorporar tiempos verbales diversos (condicionales) y/o modos subjuntivos que le otorgaban un cierto valor de apertura (deseante) a producciones inicialmente rígidas desprovistas de adjetivaciones, tiempos prospectivos, y otros índices subjetivos.

En el caso de la escritura de los márgenes, las características figurales de las producciones de los jóvenes nos permitieron distinguir el compromiso de los procesos imaginativos cuando la producción de cada sujeto lograba transformarse, con el transcurso del tratamiento, con la inclusión de nuevos atributos que alteraban la repetición uniforme, para dar lugar a la invención de otras formas de representación indiciarias de la subjetividad y el pensamiento autónomo de cada autor (ensayos de firmas, invención de códigos, creación de figuras creativas de representación, inclusión de fragmentos de canciones, entre otras marcas singulares de su autoría).

Se corroboró que las transformaciones en los procesos de simbolización no resultaban asociables a una propuesta externa, sino que derivaban -por la continuidad y estabilidad de un encuadre adecuado- de un intenso trabajo de *ensayo* (diferente para cada sujeto) sobre sus conflictivas preponderantes.

Se concluyó que a partir del despliegue del lenguaje escrito o figurativo, se instituían modos de producción simbólica que transferían aspectos subjetivos e imaginativos de cada joven que enriquecían la apertura de alternativas para la elaboración de sus conflictivas particulares.

d) Modalidad de organización simbólico-formal

La prevalencia de modalidades sobreadaptadas de producción, caracterizadas -por ejemplo- por la presencia de construcciones verbales definidas por la sumatoria de acciones simples, en escritos breves o descriptivos con fuerte adherencia a lo real, factual y concreto, pudo adquirir transformaciones. Cuando se ofrecían a los pacientes propuestas escriturales que incorporaban elementos ficcionales en la tramitación de las conflictivas movilizadas durante cada encuentro, se incentivaba una distancia ("como si") que generaba condiciones adecuadas para que la subjetividad de cada autor pudiera integrarse en componentes proyectivos que enriquecían la organización secundaria (inicialmente rígida) de sus producciones narrativas, al entramarla con atributos imaginativos y cualidades singulares del afecto que la dinamizaban y complejizaban.

En el caso de la escritura espontánea de los márgenes, la repetición de trazos aislados y uniformes, en algunos casos ilegibles o carentes de sentido y dinamismo, solía dar lugar al despliegue de los procesos imaginativos entramados en el ensayo de alternativas (singulares y creativas) de uso del código formal compartido. Por ejemplo, a través de la combinación de recursos gráficos y discursivos, mixturas de condensación figural entre el lenguaje oral y escritural, prolongación y/o reproducción de signos escritos, abreviación de palabras, reemplazo de letras, alteración de las mismas (inversión, inclusión de caracteres espejados, ondulaciones, rellenos y relieves, entre otros indicios significativamente vinculados a las formas contemporáneas de uso de la escritura que los adolescentes despliegan a través del uso de las nuevas tecnologías).

e) Actividad asociativa

Ante la presencia de asociaciones verbales remitidas a la repetición de enunciados descriptivos sobre la propia producción, con escasa articulación en procesos imaginativos singulares, o vinculadas a aspectos de vacío representacional ("*Nada*", "*No sé que pienso*") el tipo de encuadre grupal en el que se concretaba la escritura de los pacientes, favoreció la puesta en intercambio y confrontación con las producciones de los otros semejantes, habilitando así el encuentro con la diferencia, lo incierto y potencial en el despliegue de los procesos imaginativos sobre la propia producción (apertura de alternativas de interpretación de la producción, inclusión de situaciones hipotéticas, despliegue de interrogantes).

NOTAS

[1] Cátedra Psicopedagogía Clínica. Prof. Titular: Dra. Silvia Schlemenson. Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires (UBA). Mail de Cátedra: psicoped@psi.uba.ar

Proyecto UBACyT (2014-17): "Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje". Directora: Dra. Schlemenson.

[2] Dr. Julián Grunin (julian.grunin@gmail.com). Becario CONICET, Ministerio de Ciencia (Posdoctoral 2013-15). Proyecto: "Procesos imaginativos y escritura en jóvenes con problemas de aprendizaje". Directora de beca: Dra. Silvia Schlemenson.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, P. (2010). Los trabajos psíquicos del discurso. Buenos Aires. Teseo.

Aulagnier, P. (1994). Los destinos del placer. Buenos Aires. Paidós.

Botella, C. y. B., S. (2003). La figurabilidad psíquica. Buenos Aires. Amorrortu.

Cantú, G. (2011). Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires. Noveduc.

Castoriadis, C. (1993). Lógica, imaginación, reflexión. En El inconciente y la ciencia (pp. 21-50). Buenos Aires. Amorrortu.

Castoriadis, C. (1998). Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Buenos Aires. Eudeba.

Coccia, E. (2008). Filosofía de la imaginación. Buenos Aires. Adriana Hidalgo editora.

Derrida, J. (1989). La escritura y la diferencia. Barcelona. Ed. Anthropos.

Gonzalez Rey, F. (1999). La Investigación Cualitativa en Psicología. Sao Paulo. Educ Editora.

Green, A. (2005). Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Buenos Aires. Amorrortu.

Green, A. (2010). El pensamiento clínico. Buenos Aires. Amorrortu.

Grunin, J. (2013a). Escritura y proceso identificatorio en la clínica de púberes y adolescentes con problemas de aprendizaje. Tesis Doctoral por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Grunin, J. (2013b). Los márgenes de la escritura en la adolescencia: Aportes investigativos en diálogo con el psicoanálisis contemporáneo. En Querencia. Revista de Psicoanálisis (pp. 1-25). Nro. 15. Universidad de la República. Uruguay.

Grunin, J. (2014b). La escritura en el tratamiento psicopedagógico: Producción simbólica y proceso identificatorio. En Psicología em Revista (pp. 177-197). Vol. 20, nº 1. Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas GeraisBelo Horizonte. Brasil.

Klein, I. (2007). La narración. Buenos Aires. Editorial Eudeba.

Kristeva, J. (2001). La revuelta íntima. Literatura y psicoanálisis. Buenos Aires. Eudeba.

Mitjáns Martinez, A. (2006). Creatividad y subjetividad. Una aproximación desde la complejidad. En De La Torre, S. y Violant, V. (coord.), Comprender y evaluar la creatividad (pp. 115-121). Málaga. España. Ediciones Aljibe.

Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa.

Prol, G. (2004). La escritura y la clínica psicopedagógica. En S. Schlemenson (Ed.), Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. (pp. 75-97). Buenos Aires. Paidós.

Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción. México. Siglo Veintiuno Editores.

Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires. 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. Escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas. Buenos Aires. Paidós.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós.

Tisserón, S. (1994). All Writing is Drawing: The Spatial Development of the Manuscript. Yale French Studies, No. 84, pp. 29-42, Yale University Press. www.jstor.org/stable/2930178

Vigotsky, L. (2003). Imaginación y creación en la edad infantil. Buenos Aires, Nuestra América.

Wald, A. (2010). Los procesos imaginativos en niños y niñas con problemas de aprendizaje. Psicología em Revista (pp. 437-447). v. 16, n. 3. Belo Horizonte. Brasil.

Winnicott, D. (1986). Realidad y juego. Buenos Aires. Gedisa.

ABORDAJE GRUPAL EN EL TRATAMIENTO DE NIÑOS Y PÚBERES CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Hamuy, Erica Nadia; Lucero, Andrea A. R
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
El presente escrito surge a partir del trabajo realizado en el Servicio de Asistencia de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la facultad de Psicología (U.B.A) dirigido por la Dra. S. Schlemenson, donde concurren niños y púberes con problemas de aprendizaje. El tratamiento que se ofrece para su abordaje tiene un encuadre grupal. El dispositivo grupal nos ofrece la posibilidad de trabajar a partir de la resonancia en lo conocido y semejante, lo más distante y desconocido que cada uno porta sin saber. Habilitando un posible camino hacia el encuentro de lo novedoso. El marco de tratamiento se oferta como espacio de simbolización, a través de los diferentes modos de producción simbólica (discurso, gráfico, escrito). El tratamiento terapéutico con modalidad de abordaje grupal ofrece una oportunidad para el encuentro de una multiplicidad de referencias identitarias, que generará las condiciones para poner a trabajar la problemática psíquica de cada paciente dinamizando su modalidad de producción subjetiva. Nos proponemos reflexionar sobre las implicancias subjetivas, en niños y adolescentes, surgidas del encuentro con semejantes dentro de un marco clínico .A modo de ejemplo reflexionaremos en función de dos casos clínicos, e intentaremos pensar sobre las transformaciones observadas durante el tratamiento.

Palabras clave
Problemas de aprendizaje, Intersubjetividad, Pares, Transformaciones

ABSTRACT
GRUPAL APROACH IN TREATMENT OF CHILDREN AND TEENS WITH LEARNING DISORDERS
The actual article is done from the work of the asistential service at the Psycopedagogical clinic ,directed by Dra.S.Schlemenson at the Psychology University of Buenos Aires (UBA) wich atends children and teenagers with learning dificulties. The offered treament has a methodoligical direction by group approach. The group dynamics offers the possibility to work from the known and similar,through the most distant and unknown that everyone cares, without realizing. Making the path to discover new aspects until that moment unknown. The treatment is offered as symbolizing place, through the different ways of symbolic production (discourse, graphic, written). The therapeutical treatment with a group approach offers the opportunity to face the encounter of a multiplicity of identities references, that will generate the conditions to start working the psychic issues of every patient promoting the subjective production. We propose to reflect about the subjective implicancies in children and teenagers, that apears from the encounter with similars in a clinical situation. As an example we will present two clinical cases and will try to think about the observated transformations during the treatment.

Key words
Learning disorders, Intersubjetivity, Peer, Transformation

Introducción:
El presente escrito surge a partir del trabajo realizado en el Servicio de Asistencia de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la facultad de Psicología (U.B.A) dirigido por Dra.S.Schlemenson .Allí concurren niños con problemas de aprendizaje, donde se les realiza un diagnóstico, luego los casos que así lo requieran, son derivados a tratamiento con una modalidad de abordaje grupal. A partir de nuestra experiencia clínica nos interesa reflexionar sobre los efectos subjetivos que se producen en los niños y adolescentes, teniendo en cuenta el encuentro con semejantes, dentro de un marco clínico.
Teóricamente la presencia del semejante, no queda reducida a lo homogéneo y similar que el otro convoca. Cuando hablamos de otros, nos referimos al otro en tanto par y no al otro como prójimo. Este último abarcaría prioritariamente la uniformidad, esa dimensión del otro que ofrece la posibilidad de asimilarlo , relacionándolo con lo próximo y cercano, " lo conocido" que encuentra rasgos identitarios, estableciendo una semejanza .Si bien no descartamos ésta variable, como terapeutas nos interesa sobre todo, realzar aquello más distante y extraño que el otro impone, eso que conmociona, que abre una puerta a la pregunta , a la duda y que requiere de un trabajo donde la propia subjetividad se vea conmovida y posible de ser modificada . Cuando sólo se focaliza en lo homogéneo y lo similar, predomina la confirmación, la insistencia en lo ya conocido, se anula la posibilidad de apertura hacia un posicionamiento más activo, se deja al margen la interrogación y los procesos de reflexión. Entendiendo la reflexión desde Castoriadis, como la posibilidad de volver sobre lo propio, cuestionar-se .En consecuencia, consideramos que el realce de lo desconocido y extraño que el otro impone, se vuelve una posible vía de acceso para nuevos investimientos de objetos y espacios nuevos.
Trabajar con lo ajeno y diferente favorece el ingreso de la novedad .Y en este sentido, hacer lugar a la inscripción de lo novedoso es un trabajo costoso, que exige poder simbolizar aquello que se presenta como extraño, aquello que la alteridad imparte.Hornstein,L (2013) sostiene que la alteración (Alterarse) posibilita convertirse en otro sin dejar de ser uno mismo.
De este modo el encuentro que se produce en el encuadre terapéutico con un par , ofrece la oportunidad de convocar aspectos de la dinámica intrapsíquica, donde se pueden ver conmovidos y condensados aspectos históricos puestos en juego, modalidades defensivas, aspectos conflictivos, que se activan en el encuentro con otros y que muchas veces no son reconocidas como propias. El otro con su decir, su callar, su presencia, despierta resonancias fantasmáticas. En los grupos, las transferencias laterales que se producen movilizan representaciones antiguas y a su vez abren a la posibilidad de construir nuevas.
El trabajo sobre la dinámica intersubjetiva singular del paciente posibilita la actualización de la calidad de los encuentros significativos anteriores para ponerlos a trabajar. Las características que adquiere el encuadre en el tratamiento terapéutico con abordaje grupal, a través de las relaciones intersubjetivas: potencia la actividad fantasmática, promueve elaboraciones que permitan otras formas de

tramitación de lo pulsional y consolida un mayor dinamismo en la organización de la actividad psíquica.
Los niños y adolescentes con problemas de aprendizaje que nos consultan suelen presentar poca ductilidad en la actividad representativa, que empobrece las posibilidades de complejización del psiquismo. La modalidad más rígida de investir los objetos del mundo circundante, entre ellos los objetos de conocimiento, restringe el interés y curiosidad por lo novedoso. En estos casos, el estar incluídos en un tratamiento con un abordaje grupal, se vuelve una oportunidad para el trabajo con lo diverso que el otro oferta, en el camino hacia nuevos investimientos.
En la pubertad la metamorfosis corporal, los cambios hormonales que se imponen, generan en el yo desconcierto ,exigiéndole un trabajo de representación de aquello pulsional que irrumpe. Es una etapa en la que se llevan a cabo diversos duelos : por el cuerpo infantil, la identidad , los padres de la infancia. Todas estas cosas exigen un fuerte proceso de representación y elaboración.
La elaboración de estos duelos en el púber / adolescente , le irá posibilitando mejores condiciones para simbolizar aquello convocante y desconocido. Durante este proceso la presencia de los pares, se ofrece como soporte en el trayecto hacia el encuentro de nuevos referentes, que exceden el campo de lo familiar, promoviendo una reorganización identificatoria.
En este contexto, hemos tomado dos casos clínicos que ayudan a ejemplificar y reflexionar los temas propuestos . Se trata de una niña y un niño púber con dificultades en el aprendizaje asistidos en el servicio en el que nos desempeñamos como terapeutas.

Caso 1

Martina es una niña de 8 años, hija única. La madre queda embarazada luego de 4 años de tratamientos de fertilización. Analizando el discurso de los padres se observa buena organización, con un excesivo control ,que anula las diferencias al servicio de evitar situaciones conflictivas. En Las transmisiones parentales predomina cierto sobreinvestimiento de lo endogámico. El padre comenta que Martina es una niña que juega sola ,se siente incómoda cuando hay otros chicos, no confía en nadie ,no va a los cumpleaños, y su propio cumpleaños lo festeja con las tías. El padre le prohíbe jugar a la pelota o a la soga porque puede accidentarse.El mismo se presenta con una modalidad autoritaria, refiere que ella se asusta cuando él le habla porque tiene un tono fuerte. Se observa en la madre un posicionamiento más pasivo, como sometida a las órdenes que le da el marido o incluso la niña.
Martina es derivada por la Escuela. Presenta dificultades en su escritura, separa arbitrariamente las palabras, se olvida aquello que estaba escribiendo o diciendo. Manifiesta fuertes restricciones simbólicas, con un control excesivo, y escaso despliegue fantasmático en su discurso. Sus respuestas son acotadas, “no sé”, “no me acuerdo” , o bien responde de manera inconsistente, y confusa como para cumplir con la pregunta. Sin embargo se observa que logra mayor heterogeneidad y riqueza en la producción gráfica.
En los inicios del tratamiento se presenta muy inhibida .En el grupo le cuesta interactuar con los otros, se dirige casi exclusivamente a los terapeutas. Por momentos toma su cuaderno a modo de refugio narcisístico(mirando lo que hizo, pintando algo que le quedó incompleto) ,evitando el encuentro con los otros.En sus relatos persiste esta concepción del malestar que le genera la presencia del semejante, “las compañeras que le sacan los útiles, los vecinos que le dieron comida que la descompuso”. El otro se presenta como amenazante(es el que molesta, le saca cosas, le dice secretos). Retomando las transmisiones parentales se presenta en la niña el sobreinvestimiento de lo endogámico en desmedro del investimiento social. Sus producciones gráficas así como su discurso se centra en la familia, y muy rara vez realiza alguna escena con semejantes .
El trabajo grupal en esta niña resulta un dispositivo interesante .Desde la coordinación se intenta propiciar el intercambio con los compañeros que se presenta muy restringido, realzando aspectos intrapsíquicos asociados al conflicto y a las modalidades restrictivas de investimiento de objetos. Se va interviniendo desde lo singular, señalando el control, trabajando la discriminación, lo confuso de su discurso, en tiempo, espacio y persona, con la necesidad de preguntarle una y otra vez a quién se refiere , a quién le sucede tal o cual cosa, a quién le gustaría de ese modo , etc. Se trabaja a su vez el realce de la alteridad, la presencia de otros, a los cuales no registraba, y que cuando se dirigían a ella, los ignoraba.
Luego de un tiempo de tratamiento empieza a surgir, alternando con la evitación del otro, el intentar imponerle lo que ella tenía pensado. Modalidad relatada en el discurso parental,(quien refiere que la niña impone a la madre dormir con ella y se enoja cuando no lo hace), pero que hasta el momento no había surgido en el grupo.
Frente a una propuesta de crear un dibujo entre todos, donde cada uno pueda ir aportando algo, ella inicia el gráfico y manifiesta que es una nena en un jardín, otra compañera interpreta que el jardín es un” jardín de infantes “ aclarando que es “ donde fuiste cuando eras chica” y le agrega ventanas y puertas. Martina le dice que era un jardín con flores no uno con ventanas. Luego de aceptar que la compañera haya interpretado “otro jardín” le indica que color pintar el techo.
Así se ve confrontada con lo equívoco del lenguaje y con lo diferente que la presencia del otro puede generar. El registro de un otro que convoque a lo diverso es aquello que intenta evitar. Simultáneamente hay otro compañero que se ofrece desde un lugar cálido, a enseñarle un juego de cartas. Si bien en un principio ella se muestra reticente a jugar, contando que ella juega sola o con la mamá , ante la insistencia afectiva del compañero acepta jugar y se incluye. Así la presencia de pares se transforma en una oportunidad de vivenciar al otro desde un lugar inaugural.
La posibilidad de ir experimentando y construyendo otras formas de vivenciar la alteridad, sin que sea invasiva, es una oportunidad novedosa, que se vió favorecida con la presencia de los pares, enriqueciendo y dando más ductilidad al psiquismo.

Caso 2

Joaquín(11 años))presenta dificultades importantes para expresarse: tartamudez , una voz muy baja, sin fuerza . Extrema vergüenza frente a pares y adultos que se manifiestan con un incremento de nerviosismo a nivel corporal con altos niveles de tensión, e importantes dificultades para fijar los contenidos escolares.
La madre mantiene con el niño un vínculo de atrapamiento, con fuerte indiscriminación, dificultades para lograr una separación y tendencia a interpretar lo que le pasa al niño a partir de su propio narcisismo. Una madre que completa y un niño al que parece costarle pensarse solo.
Cuando Joaquín ingresa al grupo formado por niños y niñas de su edad, se presenta como un niño con mucha dificultad para vincularse con los otros, sean pares o adultos. Se mantiene en una posición evasiva, concurre con una gorra que le oculta parte del rostro. Se tapa la boca para hablar y reduce sus participaciones a respuestas afirmativas o negativas en forma gestual, solamente cuando las preguntas se dirigen directamente a él.
Durante el tratamiento se trabaja con un cuaderno que cada niño trae y que queda a resguardo de los coordinadores[1]. En el caso de Joaquín se sucedieron varias sesiones sin que trajera su cuaderno.

En una oportunidad comienza a usar un cuaderno azul que luego de un par de encuentros pudimos darnos cuenta que pertenecía a un compañero que se había ausentado por problemas de salud. Al hacérselo notar, no puede dar cuenta de lo sucedido quedando la situación en suspenso. Podríamos inferir que a Joaquín le costaba implicarse. Era como si desde lo discursivo y lo gestual intentará invisibilizarse, lo propio quedaba anulado. En esta dirección podemos pensar como lo intersubjetivo da cuenta de dinámicas intrapsíquicas marcada por la calidad de esos encuentros significativos primarios de captura y atrapamiento.
Las intervenciones de los coordinadores apuntaron a ofertar apuntalamiento, convocándolo directamente a él , capturando sus gestos y ayudándolo a poner palabras a sus actos. Cuando el discurso parecía confuso, se intentaba establecer preguntas, medicaciones y reordenamientos discursivos que lleven a una mayor transmisibliidad.También generando apertura al grupo, para que sean los pares los que pudieran realizar las preguntas o pedido de aclaraciones.

Promediando el tratamiento empezamos a notar progresivas transformaciones. Comienza a relacionarse mucho con otro compañero con el que logra establecer una alianza, lo nombra y pregunta por él cuando está ausente. Establece una relación más estable con un par. Comienzan a compartir entre ellos secretos en relación a una nena del grupo, como si a partir de inquietudes semejantes, puede establecer pactos puberales con resguardo narcisístico. A partir de allí comienza a circular una nueva dinámica de curiosidad e interés. De a poco vimos como iba logrando investir el entorno, el encuadre. En una oportunidad pregunta si puede traer otro cuaderno donde comienza a escribir y dibujar. Hace grafittis, carteles con su nombre. Desde lo discursivo se lo ve participar activamente , confrontar con sus limitaciones , expresar lo que le resulta difícil, decir lo que no le gusta, preguntarle a los compañeros cuando no entiende algo o cuando quiere saber algo de los otros . De a poco los demás niños y niñas comenzaron a verlo de una manera diferente , comenzó a ser escuchado , los compañeros le preguntaban cuestiones propias de él como preferencias musicales, salidas, etc .
Las intervenciones apuntaban a abrir caminos puberales incorporando lo semejante y lo diferente por ejemplo a través de la ropa, la música o los juegos de PC.
Hacia los finales de tratamiento, luego de 2 años, lo veíamos llegar al grupo arreglado, sin gorra, más vital , con sentido del humor. Los cambios subjetivos producidos en Joaquín le daban disponibilidad para investir nuevos objetos, el entorno. Aumentó el interés e implicancia en los relatos de sus compañeros, la posibilidad de intervenir por propia iniciativa con referencia a sus experiencias, realizar escritos con mayor implicancia subjetiva. Los cambios también se expandieron por fuera del tratamiento. Progresivamente el entorno social fue cobrando importancia, fue ampliando su ámbito de pertenencia, comenzó a visitar a sus amigos, se quedaba a dormir en casa de ellos e inclusive algunos venían a su casa; cosa que al principio no aparecía , después quería pero no podía y al fin lo logró. Del mismo modo, llegó a contar que estaba de novio con una excompañera del primario situación que le otorgó otro lugar en el grupo por ser “el que estaba de novio”.
En el caso de Joaquín el marco de tratamiento se ofertó como espacio de simbolización. A partir del reconocimiento de los otros, pares y adultos, y de uno mismo como semejante pero a la vez distinto y ajeno , se fue habilitando al investimiento de nuevos objetos.

Cierre

El tratamiento terapéutico con un encuadre grupal es una oportunidad que oferta una multiplicidad de referencias identitarias generando condiciones para poner a trabajar la problemática psíquica de cada paciente dinamizando su modalidad de producción subjetiva. dice Green (2010)“Allí donde lo intersubjetivo abre caminos hacia lo intrapsíquico, la intersubjetividad se convierte en la mediación necesaria para arribar a la toma de conciencia de lo psíquico”. (El Pensamiento Clínico,p 56).
El trabajo grupal, en tanto multiplicidad de subjetividades, intenta favorecer que las modalidades intrapsíquicas particulares de cada niño puedan ser elaboradas, complejizando el psiquismo. A partir de las intervenciones de los coordinadores y/o de los pares se habilita a cada integrante al encuentro con aquello desconocido El trabajo apunta a la aproximación del modo sufriente de resolución de conflictos y defensivos que restringen la producción simbólica para ir encontrando nuevos formas más elaboradas y heterogéneas. La resolución diferente del conflicto, mediante nuevas sustituciones simbolizantes en lugar de generar un empobrecimiento libinal y narcisista, propiciarán nuevas investiduras y novedosas formas de vínculos. Lo intersubjetivo se vuelve una vía posible de acceso hacia la complejización psíquica.

NOTA

[1] ver “El cuaderno un documento de la historia” en tratamiento de los problemas de aprendizaje, cap 4. Buenos Aires. Novedades Educativas Editorial.

BIBLIOGRAFÍA

Castoriadis,C. (1993). Lógica, imaginación, reflexión. En R.Dorey y colaboradores. El inconciente y la ciencia (pp.21-50). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Green, A. (2010). El Pensamiento Clínico. Argentina: Amorrortu editores.

Hamuy, E. (2006). El cuaderno, un documento de la historia. En, G, Prol & L, Wettengel (Comp) Tratamiento de los problemas de aprendizaje. (p53-62) Argentina: Novedades Educativas editorial.

Hornstein, L. (2013). Las Encrucijadas Actuales del Psicoanálisis. Argentina: Fondo de Cultura Económica Editorial.

Hornstein, L. (2013) “Repensando el edipo” Revista de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados. nº 34, Noviembre. 2013

Schlemenson, S. & Grunin, J. (2014). Adolescentes y problemas de aprendizaje. Argentina: Paidos Editorial.

PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Iglesias, Irina; Denegri, Adriana; Espinel Maderna, María Cecilia; Scharagrodsky, Carina Judith; Roldan, Luis ángel; Fernández Knudsen, Marianela Marta
Secretaría de Investigación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN
La presente ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación "Construcción y apropiación del conocimiento profesional de psicólogos y trabajadores sociales en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos" (Programa de Incentivos a los Docentes, UNLP, 2014-2015), dirigido por Mg. Cristina Erausquin. El mismo tiene como objeto la construcción y apropiación del conocimiento profesional de "psicólogos/as y trabajadores/as sociales en formación" de la UNLP y el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional en Educación. Se analizarán intervenciones que estudiantes y tutores co-construyen a través del aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica, en intercambios de saberes y experiencias con agentes educativos en la ejecución de Proyectos de Extensión. Se articulan categorías del enfoque sociocultural y la teoría de la actividad con perspectiva contextualista del cambio cognitivo. En esta instancia se focalizará en el análisis de siete entrevistas desarrolladas con Director/as de Proyectos de Extensión, que dan cuenta de la participación y aprendizaje de estudiantes en Proyectos de Extensión en el ámbito educativo. Dicho análisis nos permite aportar a la discusión de diferentes dispositivos de formación y su impacto en la construcción del conocimiento profesional de estudiantes de psicología y trabajo social de la UNLP.

Palabras clave
Conocimiento profesional, Comunidades de práctica, Extensión, Estudiantes Psicología Trabajo Social

ABSTRACT
PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK STUDENTS PARTICIPATION IN UNIVERSITY EXTENSION. TOWARDS THE CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN COMMUNITIES OF PRACTICE
This paper is part of the research project called "Construction and ownership of professional knowledge in psychologists and social workers in training to develop inclusive practices in educational settings" (Incentive Program for Teachers, UNLP, 2014-2015) directed by Mg. Cristina Erausquin. The construction and ownership of professional knowledge in "psychologists and social workers training" at the UNLP and the development of skills for professional practice in Education are the object of this Project. Students and tutors Interventions co-constructed through collaborative learning in communities of practice by exchanging knowledge and experience with educators during University extension projects will be analyzed. Categories taken from Socio-cultural approach and the Activity theory of cognitive change from a contextualist perspective are articulated. In this instance the paper will focus on the analysis of seven interviews given to University Extension Projects Directors as they realize the participation and learning of students who joined those projects in educational context. This analysis lets us make a contribution to the discussion of different training devices and their impact on the construction of professional knowledge in psychology and social work students at the UNLP.

Key words
Professional knowledge, Communities of practice, Extension, Psychology/social work students

Introducción
La presente ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación *"Construcción y apropiación del conocimiento profesional de psicólogos y trabajadores sociales en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos*", dirigido por Mg. Cristina Erausquin, acreditado en el marco del Programa de Incentivos a Docentes de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo tiene como objeto la construcción y apropiación del conocimiento profesional por parte de estudiantes, entendidos como "psicólogos/as y trabajadores/as sociales en formación" de la UNLP, y el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional en educación. Se pretende identificar modelos mentales construidos para el análisis y la resolución de problemas por los estudiantes, en sistemas de apropiación participativa, guiados por tutores de prácticas profesionales supervisadas y en el marco de proyectos de extensión.
En esta instancia, nos proponemos identificar y analizar, a través del discurso de Director/as de Proyectos de Extensión Universitaria, las prácticas de intervención que estudiantes y docentes tutores co-construyen a través del aprendizaje colaborativo en *comunidades de práctica* en intercambios de experiencias y saberes entre la Universidad y las escuelas de la región.

Marco teórico
Se articulan categorías del enfoque socio-cultural y la teoría de la actividad con perspectiva contextualista del cambio cognitivo. La indagación enriquece el conocimiento sobre formación profesional en comunidades de práctica, focalizando sistemas de actividad, construcción de significados, implicación/reconceptualización y apropiación del rol.
La perspectiva sociocultural define a la educación como un proceso psicológico y cultural que supone comprender y participar en prácticas sociales de diverso tipo. Desde esta mirada se concibe a la práctica educativa como construcción social históricamente si-

tuada y construida a partir de un proceso de sentidos compartidos. En esa línea, se configura lo que se ha denominado "giro contextualista" en la concepción del aprendizaje (Baquero, 2006). Desde el enfoque de "las prácticas humanas en interacciones" convergen la psicología, la pedagogía y la sociología críticas, el constructivismo social y socio-histórico-cultural.

El marco epistémico se inspira en el pensamiento de Lev Vigotsky, en su conceptualización de la "zona de desarrollo próximo" como sistema funcional de interacciones y aprendizajes, desde la asimetría y la heterogeneidad, en la línea de la "participación guiada" y "apropiación participativa" de Rogoff (1997) la acción mediada de Wertsch (1999) y los "sistemas de acción", aplicados al estudio del trabajo en equipos de salud de Engestrom (2001).

La unidad de análisis, articula la experiencia inmediata de la "cognición en la práctica" con la trama del "orden constitutivo" del sistema social. Como plantea Castorina (2002), dicho marco implica un cambio de la concepción epistemológica de la modernidad que establece la externalidad entre causas y efectos, la "escisión" entre mente-cuerpo, conocimiento-emoción, individuo-sociedad. Valsiner y Van der Veer (1994) señalan que Vygotsky (1934) ha postulado en los últimos años de su obra a la "vivencia" como la última de sus "unidades de análisis" más vinculada a su perspectiva sobre el desarrollo subjetivo- síntesis entre la Pedagogía y la Psicología del Desarrollo que postulaba-. La *vivencia* articula el desarrollo de la subjetividad en construcción, con la situación social, cultural, ambiental que promueve, facilita y restringe sus reproducciones, estancamientos, creaciones y transformaciones (Vigotsky, 1993)

Analizar nuestra propia práctica docente desde los distintos dispositivos de formación que contempla la Universidad, nos conduce a reflexionar sobre sus posibles efectos. Los afectos, valores, motivos y sentidos presentes en la implicación de los/as docentes en la práctica, pueden introducir discontinuidades en el "cambio conceptual" concebido como "cambio cognitivo" por Newman, Griffin y Cole (1991), o "educativo-evolutivo" por Rodrigo (1999). Esto nos convoca permanentemente a evaluar, no sólo los resultados de nuestras propuestas de formación académica en docencia, extensión e investigación, sino las modalidades y los efectos de los procesos puestos en juego para todos/as los/as sujetos participantes.

Autores como Schön (1992) y Perrenoud (2004) recorren un interesante debate sobre los encuentros y desencuentros entre formación académica y ejercicio de la profesión. Invitan a la discusión didáctica, es decir, a poner en cuestión modelos de transmisión que parecen reducir lo epistemológico a la lógica de producción de saberes científicos y que parecen desconocer, por un lado, aquello que es necesario construir en situaciones particulares y, por otro, la necesidad de estar inmersos en las situaciones.

Según de la Fuente Arias (2003), el conocimiento profesional es un conocimiento específico construido, en buena medida, en las situaciones profesionales. Se diferencia tanto del conocimiento cotidiano como del académico. Sería un conocimiento propio de las sociedades desarrolladas y especializadas en las que se transmite a los sujetos una concepción de profesión que define el estatus personal, social y cultural.

Dentro de los dispositivos de formación del nivel superior, la Extensión Universitaria posibilita una práctica pedagógica en la que la participación de docentes y estudiantes contribuye singularmente a la construcción del futuro conocimiento profesional.

El presente trabajo analiza específicamente la formación académica dentro de proyectos y actividades de Extensión Universitaria llevados adelante desde la Facultad de Psicología y la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

La Extensión Universitaria se define como la presencia e interacción académica mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad -en forma crítica y creadora- los resultados y logros de su investigación y docencia, y por medio de la cual, al conocer la realidad nacional, enriquece y redimensiona toda su actividad académica conjunta. La Extensión, en una universidad democrática, autónoma, crítica y creativa, parte del concepto de la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad.

Por lo tanto, consideramos que está en nuestros objetivos de extensión construir vínculos, pero sin perder de vista que la Universidad tiene un objetivo social que la justifica y es la construcción de conocimiento. Pero no un conocimiento que sólo sirva para llevar a los claustros o "pasear" por jornadas y congresos, sino un conocimiento que "se quede" y sea usado en el contexto que lo ha generado. En este sentido, consideramos que es nuestra obligación sistematizar los aprendizajes producidos en dichas experiencias, generando la participación comunitaria en esta construcción.

Metodología

Este escrito se desprende de un proyecto pensado desde un enfoque de investigación cualitativo, de diseño flexible (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Se intentan abordar las dimensiones vinculadas fundamentalmente al aprendizaje de los estudiantes de Psicología y Trabajo Social que han participado de proyectos de Extensión Universitaria, en este trabajo, desde la mirada de sus Directores/as.

La estrategia metodológica utilizada consiste en la implementación de una entrevista semi-estructurada, diseñada ad-hoc. La misma presenta dimensiones que integran aspectos descriptivos y meta-reflexivos, relevando cinco áreas de análisis: 1) Motivación inicial por la extensión y experiencias significativas en extensión, 2) Participación y aprendizaje de estudiantes de Psicología /Trabajo social. 3) Entrecruzamiento de Extensión en general y Extensión en el área educativa, 4) Sostenimiento de actividades propuestas en los proyectos, 5) Instrumentos de indagación del aprendizaje profesional.

En esta presentación se abordarán sólo dos: Participación y aprendizaje de estudiantes de Psicología /Trabajo social y Entrecruzamiento de Extensión en sentido amplio y Extensión en el área educativa.

Los sujetos participantes del estudio conforman una muestra intencional compuesta por directores/as de proyectos de Extensión desarrollados por las Facultades de Psicología, Humanidades y Cs de la Educación y Trabajo Social de UNLP en los últimos diez años. (7 casos: 4 Psicólogas, 2 Licenciadas en Ciencias de la Educación y 1 Trabajador social).

Estos proyectos de Extensión contaron con la participación de estudiantes de diferentes Facultades y carreras de la UNLP. En nuestra investigación haremos referencia al aprendizaje de los estudiantes de las carreras de Licenciatura y Profesorado de Psicología y Licenciatura en Trabajo Social

Análisis de la información

Del análisis del relato de quienes integran la muestra en el área ***Participación y aprendizaje de los estudiantes*** pudimos relevar mayor recurrencia de las siguientes categorías*:* 1-"*Acercamiento a situaciones reales", 2-"Relación entre teoría y práctica", 3-"Aprendizaje del funcionamiento de otras instituciones y leyes que regulan los ámbitos de prácticas", 4-"Variación de la intensidad del compromiso con la tarea", 5-"Desarrollo del trabajo y aprendizaje con otros".*

Teniendo en cuenta que el trabajo de Extensión Universitaria es una labor en territorio y generalmente en contextos de vulnerabilidad, en la primera categoría "*Acercamiento a situaciones reales"* se pre-

sentan escenarios que impactan significativamente a estudiantes sin experiencias previas. Al respecto una directora expresa:
"les impactó mucho encontrarse con el niño real (…) que no tiene costumbre práctica, de estar enfrente de un niño (…) que llegaba llorando o con situaciones familiares muy pesadas". (E. Nº 1)
Así como otro director manifiesta:
"con los pueblos indígenas sigue habiendo mucha representación romántica, esencialista, muy básica de la cultura dominante, y por lo tanto muchos chicos se desilusionan…hay una representación que no pueden superar (…) lo más importante es que se dan cuenta que la realidad no siempre es como está representada". (E. Nº 4)
La categoría "*Relación entre teoría y práctica"*, asociada a la anterior, da cuenta de la distancia entre la vida académica del estudiante universitario y el trabajo en terreno. Ejemplificada así:
"En la facultad la tendencia es transmitir un conocimiento teórico, abstracto, inerte, poco ligado a la práctica y al trabajo en terreno, por eso es necesario hacerlos participar en trabajos en terreno. En última instancia como devolución a la sociedad de lo que la UNLP les ha dado (...) muchas veces uno ve universitarios que antes de ir al barrio o al lugar donde vayan, ya tienen pensado lo que van a hacer y todavía no saben lo que le va a traer la gente, o sea, lo suponen y se trabaja mucho desde el supuesto, desde el supuesto del que tiene el saber. Y a mí me parece que es fundamental ésto de la construcción in-situ". (E. Nº 5)
En la mayoría de los dichos de directivos de estos Proyectos de Extensión, si bien se reconoce la importancia de llevar a cabo una reflexión sobre la práctica a través de la escritura de trabajos colaborativos, se admite la presencia de dificultades para llevar a cabo esta actividad con el objetivo de sistematizar la experiencia y compartirla con otros. De este modo, se encuentra dificultado un verdadero proceso de revisión de las prácticas que a su vez contribuiría a la construcción de nuevos conocimientos.
Con respecto a la tercera categoría "*Aprendizaje del funcionamiento de otras instituciones y leyes que regulan los ámbitos de prácticas"*, es un aprendizaje que introduce a profesionales en formación al trabajo en red y a entender sus legalidades:
"*Después el trabajo colaborativo, tanto interdisciplinario al interior de los grupos, como con el espacio con el que trabajan, esta cuestión de empezar a negociar y hacer contratos con las instituciones con las que se trabaja, te brinda la posibilidad de entender cómo posicionarte como profesional en una institución".* (E. Nº 3)
"los obstáculos hacen que veamos prioritario relacionarnos con otras instituciones de la comunidad (Escuelas, Centro de Salud, Servicio local) y sobre los nuevos lineamientos que marcan las nuevas leyes (por ej de Promoción y protección de derechos de la niñez, de Salud mental). (E. Nº 2)
Con referencia a la categoría*: "Variación de la intensidad del compromiso con la tarea*" se observan diferencias en cuanto a las valoraciones e implicaciones que los estudiantes de las Facultades de Psicología y de Trabajo Social demuestran respecto a los Proyectos de Extensión, en relación a las características de sus respectivos planes de estudio:
"trabajamos con estudiantes de la carrera de psicología y a mí me llamaba la atención la seriedad y la profesionalidad con la que los chicos trabajaban, eran de los más responsables, de los grupos de las distintas carreras que teníamos, la seriedad, el compromiso con las personas con la que trabajaban". (E. Nº 3)
"la gente de trabajo social vienen con mucha práctica, y creo que no valorizan tanto los proyectos de extensión. Por eso noto una gran diferencia, que la gente de psicología valoriza muchísimo los proyectos de extensión". (E: N°2)
La siguiente categoría "*Desarrollo del trabajo y aprendizaje con otros"* grafica muy claramente que el trabajo en Extensión compromete a un aprendizaje con otros - docentes y pares- en una construcción situada y construida a partir de un proceso de voces y sentidos compartidos:
"esos trabajos en dupla implican un proceso de encuentro y conocimiento previos, porque hay que aprender a trabajar con otros. Las chicas que coordinan tampoco tienen tantos años de experiencias y es importante porque a veces en la coordinación te perdés de ciertas cosas, y que haya alguien más despojado de la responsabilidad de coordinar te ayuda". (E. Nº 7)
Estas categorías giran en torno a nociones vinculadas al aprendizaje, comprometiendo aspectos singulares y afectivos de la experiencia. En tal sentido la *vivencia* como unidad de análisis reúne emoción y cognición para articular sujeto y contexto, se continúa y profundiza en la noción de "entramado" (Cazden, 2010, en Erausquin, 2014) que denota la articulación entre un sujeto en desarrollo y un ambiente facilitador y apuntala la comprensión de ese proceso.
Otro grupo de respuestas del área ***Participación y aprendizaje de los estudiantes*** giran en torno a dimensiones de aprendizaje prevalentemente organizacionales. Tal es el caso de la planificación y el diseño de las actividades, la sistematización de la memoria de las actividades y a la realización de relatorías de taller con distintos lenguajes (como material para investigar, leer, reflexionar, etc).
En cuanto a los aprendizajes que promueven diferentes dispositivos de formación, los/as entrevistados/as rescatan las siguientes características:
-Las Prácticas Profesionales Supervisadas son pensadas como un dispositivo más orientado y estructurado, con diferente proporción en la cantidad de alumnos a cargo de cada docente tutor, brindando otras posibilidades de seguimiento y supervisión.
-Los proyectos de investigación, se asocian a la diferencia de impacto entre investigación básica y aplicada (formación teórica - formación profesional).
- La cursada regular de la asignatura aparece también ligada al impacto de la práctica en el marco de asignaturas que la incluyen como requisito de aprobación**.**
-Los Proyectos de Extensión, traen la expresión de ser "Aprendiz de un oficio, poniendo el cuerpo". Lo podemos sintetizar en la siguiente expresión:
"Creo que en todas se aprenden, pero la diferencia específica para mi es el cuerpo, ponerle el cuerpo a la realidad. Poder desarrollar esas competencias, habilidades, aprendizajes es re importante. Está bueno construir pequeñas teorías, hipótesis de trabajo. Hay situaciones problemáticas que las respuestas no están escritas sino que hay que encontrarlas en esa experiencia de encuentro que produce la Extensión. En ese proceso se producen los aprendizajes más consistentes, se aprende a hacer, haciendo. Hemos logrado una experiencia interdisciplinaria. (…) Salir a hacer extensión es salir de ese lugar cómodo, nos podemos encontrar con algo que no sabemos cómo resolverlo. Y la comunidad es comunidad de pensamiento, comunidad geográfica, y bueno, todo eso implica hacer Extensión". (E: Nº 7)
El área de análisis ***Entrecruzamiento entre "proyecto de extensión en sentido amplio" y "proyecto de extensión en educación"*** refiere a la especificidad de la práctica en escenarios educativos y la importancia del vínculo con la realidad escolar. A partir de los dichos de los/as director/as entrevistado/as se rescatan tres categorías en cuanto a las particularidades del aprendizaje de los estudiantes en experiencias de Extensión en campo psico-socio-educativo:
1- "Expansión de la representación sobre el ejercicio profesional

del psicólogo"; 2-"Experiencia en lo educativo como un antecedente para la clínica, lo institucional y lo comunitario" y 3-"Sensibilidad y descubrimiento de la orientación educativa". Representado por las siguientes palabras referidas a psicólogos/as en formación:
"se les sensibiliza el aspecto educativo, a través de los proyectos educativos de extensión, siempre la extensión tiene una faceta educativa, terminan sensibilizados para el ámbito educativo. Tengo dos casos paradigmáticos de dos estudiantes de Psicología que fueron extensionistas y que están dedicados al ámbito de la Psicología Educacional". (E. Nº 3)
"Los chicos un montón de veces salen de la facultad y no se les ocurre más que hacer clínica en un consultorio privado". (E. Nº 5)

Reflexiones finales

El análisis del proceso reflexivo llevado a cabo por los/as directores/as de los proyectos y sus representaciones respecto del quehacer extensionista aporta información sobre los *procesos de profesionalización* que desarrollan estudiantes de ambas facultades. Esto nos posibilita dar cuenta de cómo la experiencia en campo en el marco de proyectos de Extensión contribuye en distintos sentidos a construir posicionamiento y aprendizaje profesional tanto a "psicólogos/as como a los trabajadores/as sociales en formación".
Con referencia a la relación entre teoría y práctica, es posible visibilizar una distancia entre la vida académica del estudiante universitario y el trabajo en terreno y en consecuencia se alude a la necesidad de "vivificar" el conocimiento a partir del encuentro con el "sujeto real".
Las prácticas de intervención que estudiantes y docentes - tutores co-construyen a través del aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica se enriquecen a través de intercambios de experiencias con otros actores sociales y agentes educativos. En este sentido la Universidad intenta aportar a la sociedad los resultados y logros de su investigación y docencia a la comunidad y redimensionar toda su actividad académica conjunta.
Para finalizar, destacamos la importancia de la escritura y la sistematización de las experiencias de Extensión Universitaria, para colaborar al enriquecimiento de las distintas propuestas de formación académica y consecuentemente en la formación del conocimiento profesional de los estudiantes con los que trabajamos en las distintas unidades académicas de la UNLP.

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (2006). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.

De la Fuente Arias (2003) ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación. Papeles del Psicólogo, Nº 86. Versión electrónica.

Engeström, Y. (2001). Making expansive decisions: An activity-theoretical study of practitioners building collaborative medical care for children. In C. M. Ilwood, & M. Selart (Eds.), Decision making: Social and creative dimensions. Dordrecht: Kluwer.

Erausquin C. (2013) "Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. La Etica Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo: los "verdaderos conceptos" y la "vivencia" en Vygotsky ayudando a pensar la inclusión educativa". Ficha publicaciones UBA y UNLP 2013

Erausquin C., Basualdo M.E. Y González D.N (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" En: Anuario de Investigaciones, volumen XIII. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

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, Volumen XV. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Paidós.

Newman, Griffin y Cole (1991) La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación. Morata. Madrid.

Rodrigo (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 aplicaciones. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid. Paidós.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Perrenoud (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona.

Wertsch, J. (1999). La mente en acción. Buenos Aires: Aique.

EL DISCURSO DOCENTE EN LA COMPRENSIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES INGRESANTES A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Iturrioz, Graciela
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Argentina

RESUMEN
Es intención de este trabajo exponer acerca de los procesos de comprensión académica de los estudiantes ingresantes a carreras universitarias del campo de las humanidades y ciencias sociales mediante herramientas discursivas docentes que se despliegan específicamente en una particular comunidad: la comunidad universitaria. Para construir conocimiento al respecto, se llevó a cabo un estudio de campo radicado en el ingreso universitario a carreras humanísticas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. El conjunto de resultados, en términos generales, nos ha mostrado que el primer año de estudios representa algo así como una matriz de aprendizaje. Los alumnos se aproximan por vez primera al pensamiento especializado de las disciplinas científicas donde construyen los cimientos en que se apoyarán a lo largo de su carrera. Observar a los docentes en su preocupación por la apropiación de esta herramienta desde el ingreso, como un hito clave, es el núcleo central de este estudio. El foco puesto en la actividad docente, en sus estrategias discursivas, lo sitúa en el ámbito de la comunicación didáctica en clase.

Palabras clave
Discurso, Comprensión, Cognición, Aprendizaje universitario

ABSTRACT
SPEECH TEACHING IN UNDERSTANDING THE ACADEMIC COLLEGE STUDENTS ENTERING
This paper is intended to explain about the processes of academic understanding of entrants to university courses in the field of humanities and social sciences through discursive teaching tools specifically deployed in a particular community students: the university community. To build knowledge about it, it was conducted a field study based in the university entrance humanities courses of the Faculty of Humanities and Social Sciences of the National University of Patagonia San Juan Bosco. The set of results, in general, has shown us that the first year of studies represents something of a learning matrix. Students are coming for the first time thought of specialized scientific disciplines where they build the foundations on which they will be supported throughout his career. Observing teachers in their concern for the appropriation of this tool from the income as a key milestone, is the core of this study. The focus on teaching, in its discursive strategies, places it in the field of communication in class teaching.

Key words
Speech, Understanding, Cognition, Learning university

El gran legado de la obra vygotskiana fue su devoto interés por el estudio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Desde allí, se ha desarrollado profusamente un campo de investigación que ha derivado en numerosas producciones en distintos campos disciplinares. La constitución humana, desde una perspectiva ontogenética, no acontece sin el lenguaje; esta herramienta resulta decisiva en los procesos de construcción del conocimiento en la vida social, donde se despliega en aras de compartir intergeneracionalmente la cultura. Por ello, lejos de portar mensajes o nombrar objetos o sucesos, el lenguaje es un poderoso instrumento que construye y produce realidades, que permite crear cosas hasta el momento inexistentes, decir algo que nunca antes fue dicho, y configurar cosas nuevas en el mundo.

La brevedad de la brillante obra de este gigantesco pensador no significó su desaparición. Afortunadamente, otros célebres intelectuales de su tiempo histórico dieron continuidad a su gran genialidad. Un ícono de esta inventiva es el reconocido pensador **Jerome Bruner,** quien en su intento de virar el rumbo del cognitivsmo contemporáneo hacia un mayor compromiso con los conceptos sociohistóricos particularmente de la obra vygotskiana, estudió, entre otros aspectos, los procesos de adquisición del lenguaje. Línea de investigación en la cual expuso que el principal motor del desarrollo lingüístico es la finalidad comunicativa que nos induce a comunicarnos *para* conseguir algo. Aprender un lenguaje consiste no solo en aprender la gramática de una lengua particular sino también lograr los propósitos del *uso apropiado* de esa gramática como medio óptimo para conseguir otros fines. De ahí que, según esta perspectiva, adquirir el lenguaje supone el acceso a las normas y modos convencionales de una sociedad. En términos de Bruner, implica la convencionalización.

En esta línea de pensamiento, el autor explica el desarrollo de la referencia en el lenguaje, es decir, cómo acontece en el niño la indicación a otra persona acerca de algo que quiere obtener. Nuevamente, el lenguaje no aparece como un fin en sí mismo sino como un medio para la obtención de algún beneficio. De este modo, el problema de cómo se desarrolla la referencia puede ser estudiado observando cómo es posible dirigir la atención de otros hacia ciertos objetos por medios lingüísticos. La orientación de la atención no es un acto de manipulación, sino que se basa en intereses compartidos, que en realidad se incrementan cuando la mirada de quien orienta va acompañada de expresiones lingüísticas. Tratándose de un proceso educacional formal, la comunidad hablante apelará a la indicación para orientar al estudiante hacia formas estándares de referencia o convenciones lingüísticas.

En este marco, el papel del adulto se refiere no tan solo a proporcionar oportunidades de diálogo sino a transmitir a los niños los requerimientos típicos de la comunidad hablante. Estos diálogos no son tan solo lingüísticos. Bruner los inscribe en un dispositivo que denomina “sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje”,

que son marcos rutinarios asociados al lenguaje, esto es, hechos cotidianos que son significados mediante el lenguaje. De modo tal que el ingreso a la comunidad hablante no se produce tan solo mediante lo lingüístico, sino a través de las pautas culturales asociadas al lenguaje.

Sin procurar adelantarnos prematuramente en las definiciones teóricas, observamos, en línea con esta acepción bruneriana, que el lenguaje es un recurso óptimo para el acceso a la cultura académica, que exige comunicarse de acuerdo a ciertas pautas convencionalizadas; de lo cual se desprende que el lenguaje es herramienta potente para el aprendizaje de convenciones académicas. El lenguaje, integrando ciertos formatos, es entonces la puerta de acceso a la comunidad hablante propiamente académica. Así como la madre emplea los formatos para favorecer el ingreso del niño a la sociedad, a sus rutinas y códigos convencionalizados, el enseñante apelará a los formatos típicamente académicos configurados lingüísticamente. Dominar estos formatos significará el gradual acceso a los códigos propios del contexto académico. Y desde allí, el acceso a la comprensión de sus particulares conceptos y modos de producción. El marco en que se desarrolla son los "formatos"[1] que aluden a particulares interacciones en clase, en los que se apela al diálogo interactivo en pos de resolver conjuntamente una situación problemática que presenta el docente. No cualquier situación sino aquella en las que subyacen convenciones propias de la vida académica en general y de la disciplina en particular.

Interesa destacar inicialmente este aporte, en tanto que serán los conceptos vygotskianos y brunerianos del campo de los estudios sobre lenguaje y pensamiento los que enmarcarán globalmente este estudio. Desde este marco, este trabajo se sitúa en el estudio de estas relaciones en el ámbito educativo, en tanto que, desde la mirada de los procesos de construcción lingüística y psicológica, aspira a trabajar sobre la comprensión de los significados académicos en el estudio universitario, mediante el reconocimiento de algunas herramientas discursivas en sala de clase generadoras de comprensión.

Para pensar el problema de la comunicación lingüística en sala de clase, apelaremos a lo discursivo, que remite a pensar un uso lingüístico en contexto, que hace que el lenguaje tome forma en torno a las prácticas sociales donde se despliega, de sus instituciones y estructuras, y a la vez lo configure. Este modo de entender la producción lingüística es el corazón de este trabajo, en tanto pretende explicar la construcción discursiva en un ámbito peculiar: la comunidad de estudios universitarios, una c*omunidad discursiva*. Sitio donde se comparten códigos acerca de las formas de producir, interpretar y comunicar significados en pos de la construcción de conocimiento científico, a partir de prácticas y representaciones que impregnan a sus actores de manera envolvente. Estos códigos incluyen, entre otros recursos, un conjunto de acuerdos referidos a cómo se debe procesar el discurso en pos de apropiarse de los significados de las disciplinas científicas que perviven en la comunidad universitaria, y desde allí, ser parte de ella. Tal como expresa Tony Becher *"…Junto a las características estructurales de la comunidad de cada disciplina (…) están sus elementos más explícitamente culturales: tradiciones, costumbres y prácticas, el conocimiento transmitido, las creencias, los principios morales y las formas de conducta, como sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y los significados que se comparten. Ser admitido como miembro (…) implica no solo un nivel suficiente de competencia sino una medida adecuada de lealtad y adhesión a sus normas. Analizar cómo un individuo es iniciado en la cultura de una disciplina es importante para la comprensión de esa cultura…"* (2001:44).

En este punto, un recurso esencial es el género discursivo, desplegado junto a otras herramientas que lo configuran.

En el análisis de la construcción de estas comprensiones, importa observar cómo ocurren dichos procesos. Procuramos hacerlo desde dos perspectivas, que posibiliten girar en los planos micro y macro del análisis. Por un lado, merced a experiencias de transacción y negociación de significados, que se dan en espacios intersubjetivos entre docentes y alumnos en pos de asignar valores compartidos a los significados científicos. Tal como explica Tomás Popkewitz: *"La investigación sobre la comunicación en el aula exige la realización de un trabajo de campo mediante el que determinar cómo los individuos razonan acerca de la situación e identificar el lenguaje que permite a éstos participar de un mundo de símbolos colectivos y significados compartidos…"* (1988:72). Por otro lado, por medio de procesos de generación de conciencia como mecanismos legitimadores de la instauración de un nuevo signo lingüístico. En términos del pensamiento vygotskiano, la palabra es un instrumento de la conciencia que acompaña toda creación ideológica. Creaciones que acontecen en los planos individual y social en tanto que los significados que estudiamos se comparten en el seno de una comunidad discursiva, y no para cada individualidad. Por ello, es menester remitir este entramado a un contexto discursivo, concepto que, en tanto no se concibe tan solo como lugar donde algo se aloja, será el factor dinámico que lo ponga en movimiento.

En este marco, es objetivo central de este trabajo analizar los procesos de comprensión académica de los estudiantes ingresantes en contextos discursivos universitarios a partir del reconocimiento de herramientas que se despliegan específicamente en una particular comunidad: la comunidad universitaria. Herramientas que se despliegan en tres planos de la actividad: discurso, cognición y sociedad.

El estudio de campo se ha radicado en el ingreso universitario a carreras humanísticas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Para su construcción, ha resultado decisiva la experiencia construída a través de proyectos de investigación realizados en el sistema de ciencia y técnica de dicha Universidad y de activas participaciones en seminarios de ingreso a la Facultad desde el año 2002 hasta la fecha, de los que ha resultado un estudio exploratorio que ha sustentado esta producción. El conjunto de resultados, en términos generales, nos ha mostrado que el primer año de estudios representa algo así como una matriz de aprendizaje. Los alumnos se aproximan por vez primera al pensamiento especializado de las disciplinas científicas donde construyen los cimientos en que se apoyarán a lo largo de su carrera. Observar a los docentes en su preocupación por la apropiación de esta herramienta desde el ingreso, como un hito clave, es el núcleo central de este estudio. El foco puesto en la actividad docente, en sus estrategias discursivas, lo sitúa en el ámbito de la comunicación didáctica en clase.

Han sido sus objetivos:

· Definir los procesos de comprensión académica de los estudiantes ingresantes a partir de los rasgos que adoptan los contextos discursivos universitarios. Entendemos que la definición ha estado dada, a priori, por el establecimiento de dimensiones cognitivas, ligüísticas y comunicativas, a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica y un trabajo empírico anterior expresado en numerosas experiencias. A partir de la recolección de datos y su análisis, hemos vislumbrado la preocupación por la comprensión a través de un sinnúmero de expresiones de docentes, en sus clases y en entrevistas, complementadas con las visiones de los alumnos. Procuramos, en los tramos finales de este trabajo, definir conceptualmente este concepto, en tanto es un hallazgo central, no descubrirlo sino darle entidad

mediante herramientas conceptuales.
Sin embargo, restringimos este concepto al despliegue de herramientas discursivas docentes, esto es, no arribaremos a definir qué es comprensión académica desde el aprendizaje, ya que, como hemos dicho en otro tramo, no es el objeto central de este trabajo. Entonces diremos que hay comprensión académica porque están tales herramientas discursivas presentes y no porque hayamos analizado el proceso de aprender. Herramientas que se inscriben en *contextos,* donde los discursos se entrelazan de manera envolvente con los objetos del entorno, que, al decir de Pilar Lacasa[2], se inscriben en un grupo social que expresa metas, conocimientos, representaciones. Estos y otros constructor acerca de lo contextual pueden ser ampliados mediante futuras investigaciones.
· Reconocer herramientas discursivas en la enseñanza que faciliten la comprensión académica de los estudiantes ingresantes universitarios: estas herramientas han sido reconocidas de manera específica, como decíamos para el objetivo anterior. Hemos acotado el análisis al registro de habla en clase y su completamiento mediante entrevistas y algunos materiales de estudio. Nuevamente, siendo que visualizamos la importancia de ciertos recursos (organización textual, pregunta retórica, género discursivo, entre otros) podría suscitarse un trabajo posterior que se aboque a estudiar específicamente estos recursos. Y un punto crucial sería los criterios de selección de textos bibliográficos para los estudiantes ingresantes universitarios en este dominio de conocimiento. En pocas palabras, se ha cumplido este objetivo.
· Establecer relaciones entre procesos de comprensión académica y mejora en el rendimiento intelectual de los estudiantes: este análisis no se ha realizado porque, como antes decíamos, no se ha trabajado en el problema del rendimiento intelectual. La exhaustiva concentración en los decires docentes y de estudiantes concentró los esfuerzos de manera absoluta. Por lo demás, referir al rendimiento intelectual podría suponer otro trabajo. Este objetivo no se ha cumplimentado en lo referido a la segunda. Sí en la primera.
· Efectuar aportes conceptuales y metodológicos al campo de la investigación cognitiva y didáctica, en el aprendizaje universitario: entendemos que este objetivo se cumple plenamente, en cuanto a los hallazgos planteados y a las proyecciones de futuros estudios.

De lo expuesto, afirmamos que hemos dado cumplimiento a los objetivos de este trabajo, en tanto documentamos extensa prueba de registro de clase docente donde se generan recursos discursivos a favor de la comprensión.

Conclusiones y nuevas aperturas
En este apartado, el análisis se orientará a revisar la problemática estudiada desde un punto de vista global, esto es, integrando los casos de estudio en sus diferentes aristas y a la vez, como es propio en un sitio de este tenor, interpelando los resultados empíricos desde los conceptos teóricos originales. Y lo haremos desde la categoría "comprensión académica", procurando definirla. Y esbozando algunos "niveles" que la integran. Que a nuestro juicio representa el principal hallazgo de este trabajo, expuesto en un estado inicial y dispuesto a ser dimensionado obviamente desde futuros estudios.
En el recorrido exhaustivo de conceptos asociados, definimos algunas notas constitutivas de la comprensión académica, para lo cual acudieron diferentes ciencias y disciplinas como la Psicología Cognitiva, la Lingüística, la Didáctica, entre otras. El carácter analítico de esta construcción fue debido a la gran cantidad de dimensiones que percibíamos se pondrían en juego a partir de los estudios previos.
Básicamente, concebimos a la comprensión como un proceso de aprehensión y atribución de significados culturales, que representa el desafío de entender de qué se trata una cosa, un objeto o un acontecimiento. Y para que ello suceda debe ser en un contexto donde esos objetos o prácticas tengan un altísimo valor en sí mismos. Cuando se trata de pensar esto en una familia, por ejemplo, seguramente esta valoración debe darse al calor de las interacciones cotidianas, con altísimo valor funcional, tal como lo ha expresado Bruner cuando aludió al concepto de formato. Sin embargo, cuando se trata de transmitir prácticas científicas como acontece en la vida universitaria, cuando un docente trata de transmitir a un estudiante la esencia de una ciencia mediante la enseñanza y que esto sea comprendido, el desafío es muy alto. Sobre todo si se trata de estudiantes novatos ingresantes y si el propósito del enseñante es incluirlos, a manera de principiante, en la vida íntima de la comunidad académica. En los términos que estamos analizando aquí, se enfrentan al complejo desafío de favorecer la comprensión de significados propios del quehacer científico, para lo cual se vale de herramientas explícitas e implícitas, de convenciones, de palabras y también de gestos, de expresiones, de actuaciones implícitas. A nuestro juicio, la herramienta privilegiada en estos procesos de construcción de significados es el lenguaje.
Siendo conscientes que situamos comprensión académica en el contexto de una comunidad académica, retomamos el concepto de "comunidad de práctica" (Wenger, E.,op cit), que define el aprendizaje al interior de una comunidad en términos de procesos de "afiliación". Este complejo proceso, que representa una posición de profundo involucramiento de un sujeto con el quehacer de una determinada comunidad, se define a través de tres grandes dimensiones: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. En ellas, ocupa un lugar clave la tercera dimensión en tanto que remite a un repertorio conjunto de recursos compartidos, que incluye artefactos materiales, espacio, tiempo, lenguaje, historias, entre otras, y que constituyen el núcleo central de los procesos de construcción de identidad de las personas que integran la comunidad de práctica. Para esta autora, el aprendizaje es justamente la posibilidad de que los estudiantes participen en practicas significativas, de proporcionar acceso a recursos que refuercen su participación, de ampliar sus horizontes para que se puedan situar en trayectorias de aprendizaje con las que se puedan identificar y de hacer que participen en acciones, discusiones y reflexiones que influyen en las comunidades que valoran.
En este repertorio, se encuentra el lenguaje, que desde la perspectiva que analizamos se expresa mediante el discurso académico, que, en tanto género discursivo específico, se define como un conjunto de textos que se articulan en sistemas semióticos complejos, tienen rasgos linguísticos propios y léxico especializado y que integra un aspecto comunicacional como soporte y transmisor de conocimiento.
Para estudiar cómo acontece aquella afiliación, observamos justamente lo que pasa con el lenguaje. Y para ello recorrimos los aportes inherentes al estudios de los diálogos que acontecen en el aula, fundamentalmente desde los planteos discursivo lingüísticos de Teun van Dijk, Helena Calsamiglia, Amparo Tusón Valls y Alejandro Raiter, Neil Mercer y Antonia Candela. Observamos que cuando se trata del aula el discurso asume varias funciones, es decir, que no se dirige tan solo a indicar consignas de trabajo sino también a valorar los aprendizajes de los alumnos, a controlar su comportamiento, a regular, en general, la actividad de aula. Y en particular, la conversación, que cuando apela no tan solo a los diálogos explícitos sino también a otras herramientas lingüísticas para la transmisión de conocimientos, ha resultado, tal como se ha demostrado, tan po-

tente en sus finalidades discursivas. Nos interesó entonces observar las aulas universitarias en contextos de conversación en aras de la comprensión de conocimientos.

Por lo expuesto entonces, comprensión académica es el proceso de apropiación de un repertorio compartido en una comunidad académica mediante la participación e inmersos en sus prácticas y a través de la conversación. En este punto, el lenguaje es contenido y forma, porque es herramienta de comunicación y repertorio.

¿Qué observamos en los casos estudiados?. En primer lugar, las modalidades distintivas en la transmisión del lenguaje de su disciplina. Así, mientras en una predominaba la referencia a las prácticas profesionales, en otra lo hacía la preocupación por el género discursiva y en otra la pregunta retórica. En segundo lugar, la congruencia entre las dinámicas observadas en las clases mediante los registros de habla, las explicaciones docentes, los materiales de estudio y las visiones de los alumnos. En tercer lugar, una notoria conciencia de todos los docentes por la condición de ingresantes a la institución universitaria de sus alumnos, lo que explica que en sus respectivas agendas incluyen la preocupación por las estrategias de estudio. En cuarto lugar, es importante reconocer y ponderar el clima ameno y cálido que el tipo de lenguaje utilizado en clase genera en los estudiantes: basado en diálogos, preguntas retóricas, con referencias a narrativas personales, con gestos cordiales, entre otros. En quinto lugar, y este es el aspecto crucial en nuestro análisis, que es la destacada preeminencia de todos los docentes a los relatos de sus prácticas, en sus condiciones de representantes de sus respectivas comunidades académicas, historiadores, trabajadores sociales y pedagogos. Historias que significan al calor de un modo de ser en la comunidad, de construir el conocimiento, de desempeñarse procedimentalmente, de sostener posicionamientos éticos. Relatos que consolidan en sus materiales escritos, de puño y letra, tal como lo hacen con sus guías orientadoras para el caso de Práctica Profesional y de los trabajos prácticos y fichas de cátedra para el caso de Física, o de las visitas de expertos con destacada experiencia como lo hace Trabajo Social I. Docentes profundamente conscientes de que ahí radica el instrumento más potente para transmitir al recién iniciado el primer repertorio para el ingreso gradual a la comunidad.

Y para nosotros, ahí se inscribe la comprensión académica. Esto es, para este estudio la comprensión académica es el reconocimiento de la lógica del quehacer en una determina disciplina. Que se corresponde con una enseñanza basada en el relato reflexivo y compartido de las propias prácticas.

Finalmente, lo que se es parte también de esta producción es el reconocimiento de unos **"niveles de comprensión académica".** ¿De dónde proviene esta conceptualización?. Tal como expresábamos en el capítulo 4, cuando recorríamos los tablas de resultados observábamos una cierta secuencia de aparición de este aspecto particular que es la referencia a las prácticas profesionales. Metodológicamente, estos rasgos fueron observados no a priori como en el caso de las dimensiones sino a raíz del análisis de profundidad de la primera tabulación. Como consecuencia entonces de una segunda tabulación que se genera en esta mirada revisora, vislumbramos que estas referencias aparecían en momentos avanzados de la secuencia, en algunas en la clase 4, en otras en la clase 6, etc., mientras que otros lo hacían en las primeras clases.

Decíamos que los resultados obtenidos en esta tabulación han permitido indicar que en las primeras clases predominaron recursos que generaron contextos mentales, y continuidad, desempeños de comprensión y lenguaje de pensamiento, mientras que en las clases más avanzadas aparecieron referencias al género discursivo académico, a las prácticas profesionales de la disciplina, que suponen los recursos anteriores y que a la vez son de una complejidad propia.

Pareciera entonces que existen primeros momentos de trabajo con el lenguaje específico de la disciplina apelando a recursos que procuran hacerlo accesible y cálido, mientras que en segundos o momentos avanzados vislumbramos graduales referencias a prácticas profesionales. Reconocemos entonces niveles de comprensión académica, desde la frecuencia y modalidad de uso del lenguaje de la disciplina.

A saber:

- **frecuencia de uso**: algunos conceptos básicos y claves de la disciplina se emplean con notoria frecuencia, en su propia especificidad y en su respectiva red de relaciones conceptuales; esto se observa cuando aumenta la cantidad de referencias a la dimensión "lenguaje de la disciplina". En general, acontece en las primeras clases.
- **extensión de uso**: algunos conceptos básicos y claves de la disciplina se emplean, inscriptos ya no en su propia lógica conceptual sino inscriptos en consignas de trabajo que suponen desempeños de comprensión, lenguaje del pensamiento, que apelan a narrativas y que generan contextos mentales y continuidad, esto es, un concepto referenciado y apoyado en otros recursos. Este concepto está referenciado en varias dimensiones, por eso lo denominamos "extensión de uso";
- **profundización de uso:** los conceptos de la disciplina se aplican creativamente para explicar las prácticas profesionales; y esta modalidad aparece en las clases más avanzadas

Los resultados obtenidos han permitido indicar que en las primeras clases predominan recursos que generan contextos mentales, y continuidad, desempeños de comprensión y lenguaje de pensamiento, mientras que en las clases más avanzadas aparecen referencias al género discursivo académico, a las prácticas profesionales de la disciplina, que suponen los recursos anteriores y que a la vez son de una complejidad propia.

Entendemos que esto sucede porque, si bien la comprensión académica en algunos puntos tiene que ver con la creación de contextos cálidos, el aprendizaje de los códigos se dá efectivamente cuando aparece la referencia a las prácticas al interior de una determinada comunidad académica.

Un desafío futuro de estas conclusiones ha de ser el de exponer, socializar, compartir con los docentes de estudiantes ingresantes las potencialidades de esta lógica, que genera un contexto favorecedor del aprender. Como también pensar estructuraciones curriculares que se apoyen en estos niveles que, como hemos dicho ya, es tan solo un primer esbozo para seguir pensando. O quizá, saliendo de esta dimensión, repensar los núcleos duros de la organización institucional, buscando una modalidad que efectivamente favorezca esos entornos cálidos. Como expresa Ricardo Baquero en diferentes trabajos *"… la organización de la enseñanza escolar moderna con su formato simultáneo y graduado, por ejemplo, resulta un ámbito ajustado o al menos neutral para la promoción de tales aprendizajes. Parece necesario incorporar la perspectiva histórica y también política sobre los procesos de escolarización masiva, para poder advertir que no se ha tratado nunca precisamente de una práctica neutral…" (2008:24).*

Y pensando en los estudios acerca de los procesos que atraviesan los ingresantes, hemos observado, ya desde nuestros primeros recorridos, que estudios se han hecho muchos. Aún así, el componente novedoso en el presente estudio es que hemos interpelado un componente central de estos procesos, que son los discursos docentes y su concienzuda preocupación por colaborar en ellos. Como han

expresado Ricardo Baquero y otros (1996), una arista importante para estudiar los procesos de ingreso a la universidad es visualizar la apropiación gradual y contingente de prácticas sociales específicas que regulan actividades y posiciones subjetivas también específicas. Y añaden *"… esta perspectiva institucional de las actividades como dispositivos institucionales, y por otra, el desarrollo de "competencias" para la participación plena en la vida académica como un proceso de apropiación de sistemas de actividades específicos y contextual o situacionalmente definidos…" (1996:105)*
En el estudio de dichos dispositivos, nuestro recorte novedoso ha sido el discurso docente.

Otros hallazgos y estudios futuros

En el análisis de los recursos docentes, hemos vislumbrado el uso de la "pregunta retórica" como recurso organizador del discurso docente y puente generador de conversaciones entre docentes. En aras de dar continuidad a estudios en este sentido que se circunscriban al aprendizaje universitario[3] podrían pensarse algunas perspectivas posibles para su tratamiento.
Desde la teorización cognitiva, tal como lo hemos expuesto en el capítulo 2, hablábamos del ejercicio de la competencia mentalista en la actividad humana a la hora de comunicarse. En este sentido, la construcción de conocimientos en la escuela depende de procesos de "reconstrucción recíproca" de los estados mentales de los individuos que se relacionan en ella. Es más, la comprensión de sistemas conceptuales científicos que el aprendizaje escolar requiere, sería imposible de adquirir sino fuera por esta capacidad mentalista. En estas altísimas posibilidades, es que descansa la posibilidad de aprender. En este punto, el uso de la pregunta retórica colaboraría en el desarrollo de esta competencia mentalista.
En una perspectiva sociocognitiva, la comprensión requiere procesos de negociación de significados y sentidos que supone un espacio de comprensiones compartidas entre profesores y alumnos. Esta negociación supone conocer y respetar los significados y sentidos de los otros, reconocer las diferencias y valorarlas como un factor de enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La pregunta retórica podría ser un recurso que coadyuve en esta comprensión compartida.
Por lo demás, lo retórico remite a la argumentación. Como expresa Antonia Candela (op. cit) en el aula el discurso es retórico cuando se expresan diversas alternativas explicativas sobre los temas trabajados y tanto el maestro como los alumnos tratan de construir como creíbles sus versiones sobre el contenido escolar. En estas situaciones los participantes aportan elementos persuasivos para tratar de convencer al grupo y orientar los acuerdos colectivos. La relación entre las actividades discursivas de argumentación y la construcción del conocimiento científico permite observar si la actividad solo se orienta hacia la apropiación de las "ideas correctas" o si la elaboración discursiva del conocimiento científico en la escuela también incluye la argumentación significativa de versiones alternativas y la formación de recursos argumentativos como parte de un mismo proceso.
Otra contribución que podría pensarse es acerca de las prácticas de selección de los textos bibliográficos de una asignatura, que en la cotidianeidad de las urgencias universitarias no resguardamos del todo adecuadamente. No solo por la calidad de la presentación (fotocopias de mala calidad sin información sobre autores, editorial y el año de edición) como así también la accesibilidad y legibilidad efectivas.
Otro aporte podría ser el de pensar las tareas de aprendizaje que los docentes universitarios proponen, y cuáles de ellas suponen ciertas operaciones cognitivas. Hemos comentado acerca de un estudio de investigación en esa dirección en el Capítulo I. Sin embargo, interesaría orientar dicha investigación hacia las tareas de aprendizaje que promueven un pensamiento de tipo superior.
Una contribución significativa ha sido la construcción de aportes para pensar la investigación de la comunicación didáctica en sala de clase. En un texto de amplia difusión en el campo de la teorización didáctica, Edith Litwin (1997) sitúa este tópico en un lugar central de la agenda didáctica actual, que por su profunda implicancia en los procesos de comprensión, amerita profundizar y extender. De hecho, una de sus producciones centrales es el reconocimiento de configuraciones didácticas en clases universitarias, en la que concluye acerca de la necesidad de profundizar estudios de la comunicación didáctica.
La investigación aquí realizada, y esto también es una fortaleza, es una producción multidisciplinaria, porque no se restringe solamente a categorías exclusivamente didácticas, cognitivas o linguísticas. Lejos de ello, se nutre de estas tres disciplinas, en tanto la naturaleza del objeto a investigar así lo ha demandado. Asimismo, creemos que hemos reivindicado un modo de hacer investigación didáctica, que se apoya fundamentalmente en dos elementos centrales que constituyen un enfoque de tipo cualitativo: el diálogo compartido con los sujetos de investigación que posibilite reconstruir de manera permanente el diseño inicial y a la vez crear conciencia reflexiva acerca de su actuación, y la constitución dialéctica del plan de investigación que adquiere nuevos matices a medida que los datos permiten vislumbrar nuevas dimensiones de análisis. Las reflexiones de investigadoras como Elzie Rockwell (2009) y María Teresa Sirvent (1999) han resultado emblemáticas en este sentido.
Finalmente**,** se ha procurado recuperar y recrear la riqueza de las investigaciones vygotskianas sobre pensamiento y lenguaje que, a nuestro juicio representan una propuesta válida a la hora de pensar el aprendizaje universitario. Sin ánimo de traspolar irreflexivamente sus conclusiones, entendemos que estos aportes continúan expresando un modo posible de observar los procesos de apropiación de estructuras conceptuales complejas que anidan en las disciplinas científicas que se enseñan en los estudios universitarios. También los aportes recreados se expresan en las conclusiones, y se plantean, a continuación, algunas proyecciones. Y en esta misma línea, la producción académica de un gran humanista contemporáneo que, a pesar de su edad avanzada, aún continúa desplegando generosamente en los centros académicos del mundo sus reflexiones acerca del pensamiento y el lenguaje: Jerome Bruner.
Pero no todo es acierto. Si eso sucediera, estaríamos ante una falsedad. Nos referiremos entonces a las limitaciones que, a nuestro juicio, se presentan en el desarrollo de esta investigación. Pensamos que esta información es relevante para comprender mejor los resultados obtenidos y descritos en esta investigación, así como para quienes deseen emprender investigaciones similares en el futuro.
Los registros de clase no han sido del todo desgrabables. Solo algunos, pero quizá importantes, se han dañado o no se ha registrado adecuadamente las voces. Esto es comprensible cuando se trata de realizar trabajo empírico en contextos naturales, sobre todo en aulas donde las variables acústicas ocupan un lugar apreciable. Y estas dificultades se incrementaron cuando los docentes (meritorio gesto, a nuestro juicio) se desplazaban en el aula, a fin de mantener diálogos más cercanos con los alumnos, pero se alejaban del grabador de voces. La investigación en contextos naturales asume estos riesgos, por ejemplo también el de no poder grabar clases porque se ponía en juego un momento de trabajo grupal donde la voz del docente no se escuchaba.
Algunas dimensiones de análisis no fueron del todo exploradas.

Creemos que no se trata de un esfuerzo de uso profundo del material empírico, sino de excesiva desagregación de las mismas al inicio del trabajo metodológico. Tampoco es un desacierto metodológico sino la consecuencia de partir de un esquema previo, criterio que no desautorizamos pero que sí sabemos que asume riesgos cuando, a lo largo del proceso este esquema inicial se somete a revisión. Decisiones donde las convicciones metodológiccas son más fuertes que los riesgos, y donde éstos no ponen en peligro la validez de los resultados finales.

En el orden de lo conceptual, quizá quede el sinsabor de no haber aprovechado en su totalidad el análisis de algunos materiales, por ejemplo, los planes de estudio, para reconocer, entre otras cosas, conceptos estructurantes de la disciplina. Sin embargo, no solo no era parte de la unidad de análisis de la investigación ("segmentos de clase universitaria") sino que suponía emprender un trabajo de diálogo con especialistas en los campos que componen los planes de estudio que, en términos prácticos, hubiera supuesto otro trayecto nuevo de investigación.

En cuanto al objeto sí estudiando en profundidad, si bien el corpus ha sido amplio y diverso, hemos advertido que hubiera sido más enriquecedor realizar el análisis a la luz de los contextos de apoyo al aprendizaje, que integre desde recursos materiales disponibles en el aula hasta calidad acústica del espacio, disposición del amoblamiento, rasgos proxémicos de la comunicación, entre otras cosas.

Por lo demás, es bueno decir que la desgrabación artesanal de 32 clases resultó una tarea ardua, lenta y agotadora, y la recopilación de los materiales de estudio de los docentes no fue una búsqueda simple.

En cuanto a las proyecciones, además de lo ya expuesto, recuperamos los planteos de capítulos anteriores.

Así como se busca interactuar en pos de lo compartido, también se ejerce poder mediante la comunicación didáctica, esto es, acontecen relaciones y luchas de poder, que se expresan en tensiones y contradicciones que acontecen en la comunidad académica, donde la aparente rigurosidad y formalidad del discurso académico puede concebirse como un instrumento de ejercicio del poder que da cuenta de las luchas que se gestan en las estructuras institucionales. Así lo expresa Pierre Bordieu *"…el campo universitario es como todo campo el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital los beneficios específicos que el campo provee…". (2008:23).*

Podría además estudiarse la articulación con el nivel medio en la transferencia de los "sistemas de actividad", donde se trataría de pensar el paso de nivel medio a nivel univesitario en términos de transferencia entre "sistemas de actividad" (Cole, M., 1996) observando esquemas de interpretación cognitivos que favorezcan la interpretación y la transferencia entre ambos sistemas. Entendemos que este análisis no resultaría fácil, habida cuenta que se trata de un delicado proceso que una multiplicidad de autores y enfoques, particularmente la Psicología cultural, no ha podido resolver.

De este trabajo, se desprenden algunas claves para pensar esta posibilidad, a saber:

- la generación de puentes que favorezcan la continuidad mediante claves linguísticas;
- la promoción de cambios conceptuales, en los términos de la teorización cognitiva;
- el trabajo con los distintos niveles cognitivos de construcción del significado desde lo individual hasta lo colectivo, merced a la interacción entre el conocimiento cotidiano con el lenguaje académico.

Finalmente, podrían emprenderse estudios longitudinales de la comprensión académica, esto es, observar crecientes niveles de comprensión académica en el recorrido del estudiante por una carrera universitaria.

Para terminar, pensar en la conceptualización acerca de lo discursivo Una disciplina que nos ha prestado tanto, los estudios acerca de lo discursivo, no debe olvidarse. Y una investigación que se precie de cualitativa y recursiva, de diseño flexible, debe retornar a los conceptos teóricos.

En otro capítulo exponíamos acerca de los tres grandes enfoques acerca de lo discursivo, de los que, al finalizar este largo camino, hemos obtenido grandes respuestas. Del enfoque sociocognitivo hemos intentado observar cómo operan las reglas pragmáticas no precisamente en pos de la comunicación eficaz sino a la hora de facilitar la generación de espacios de conocimiento compartido entre el discurso académico de los docentes (hablantes) y el lenguaje cotidiano de los estudiantes (oyentes). No hemos podido, sin embargo, visualizar si el lenguaje de los hablantes docentes posibilitaba la generación de inferencias en los estudiantes que permitiera completar lo no explícito en los discursos docentes. Del enfoque sociocultural hemos recreado los aportes de Teun van Dijk que describe la organización discursiva desde el punto de vista de la estructura, para pensar en la modalidad expositiva que asumían las clases. Y del enfoque comunicacional hemos recreado el acto de habla para pensar los intercambios dialógicos en clases universitarias. Y de la escuela francesa la inscripción de lo dialógico en una comunidad discursiva, que ha resultado clave para pensar la comprensión.

Vaya un explícito reconocimiento a los estudios del discurso, y en general a las disciplinas lingüísticas. Ellas encarnan el lugar clave para que, quienes estamos interesados en estudiar el pensamiento en contextos de aprendizaje escolar, acudamos solicitando ayuda. Porque estudiar el pensamiento es estudiar el lenguaje, tal como lo dijo el célebre pensador Lev Vygostki.

NOTAS

[1] Que para este autor refieren a los diálogos interactivos entre la madre y el niño.

[2] De cuyas contribuciones puede obtenerse una prolija sistematización para el estudio de "lo contextual".

[3] Algunos estudios para pensar la educación primaria ya se han hecho en la investigación mexicana.

BIBLIOGRAFÍA

Arnoux E., Silvestri A. (2002); La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. Revista Signos Vol. 35 nº 51. p.p. 129-148 . Sitio web http://www.scielo.cl/scielo.php.

Baquero R. (2004); Vygotski y el aprendizaje escolar. Buenos Aires. Aique.

Baquero R. (2009); Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación: el problema de las unidades de análisis en Psicología educativa. Actualidades Investigativas en Educación. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Volumen 9, Número Especial, pp. 1-25. ISSN 1409-4703. http://revista.inie.ucr.ac.cr.

Bordieu P. (2008); Homus academicus. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores.

Bruner J. (1997); La educación, puerta de la cultura. Madrid. Aprendizaje Visor.

Calsamiglia Blancafort H., Tusón Valls A. (2004); Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona. Ariel Lingüística.

Candela A. (1999); Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 4 nº 8. pp. 273-298. Sitio web redalyc.uaemex.mx

Cárdenas, M., Rivera, J.F. (2006); El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. Educere, mar. 2006, vol.10, no.32, p.43-48. ISSN 1316-4910.

Cazden C. (1991); El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona. Paidós.

Condor S., Antaki Ch. (2003); Cognición social del discurso. En Wodak, Ruth y Meyer Michael. (2003); Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona. Gedisa.

Constantino G. (2006); Discurso didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales. Tucumán. La isla de la luna.

Chaiklin S., Lave J. (comps.) (2001); Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad, contexto. Buenos Aires. Amorrortu editores.

Charaudeau P., Maingueneau D. (2005); Diccionario de análisis de análisis del discurso. Buenos Aires. Amorrortu editores.

García Negroni, M. (2005); Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones. Revista Signos. Volumen 38 nº 57.

García Negroni M.M. (coord.) (2011); Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica. Buenos Aires. Editoras del Calderón.

Grice P. (1975); Logia and conversation. En Peter Cole y Jerry Morgan (eds). Syntax ans Semantics. Vol. 3, Speech Acts. Nueva Cork. Academia Press.

Martinez A. (2009); El entramado de los lenguajes. Buenos Aires. La Crujía ediciones.

Narvaja de Arnoux E. (2009); Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Buenos Aires. Biblos.

Narvaja de Arnoux E. (2006); Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo. Buenos Aires. Arcos.

Pardo Abril N. (2007); Cómo hacer análisis crítico del discurso. Santiago de Chile. Frasis.

Parodi G. (2007); El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional. Constitución de un corpus de estudio. Revista Signos. 2007. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Vol.40 nº 63. Sitio web ww.scielo.cl.

Pereira M.C. (2006); La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la Silvestri A. (2004); Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo. En Castorina, J.A., Dubrosvsky, S.; Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotsky. Buenos Aires. Noveduc.

Silvestri A., Balmayor E., (2002); Estrategias metacomprensivas en alumnos universitarios. El caso de la autocorrección. Cátedra Unesco Para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle. Colombia.

Tusón Valls, A. (2003); Análisis de la conversación. Barcelona. Ariel Practicum.

van Dijk, T. (2004); Discurso y dominación. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas. Grandes conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas, n° 4.

van Dijk, T. (2003); Ideología y discurso. Barcelona. Ariel Lingüística.

LA POTENCIA SUBJETIVANTE DE LAS INSTITUCIONES DE NIVEL SUPERIOR

Leoz, Gladys; Piola, Maria Belen; Micheli, Gabriela; De Miguel, Patricia
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

El declive de las instituciones de la modernidad alude a la pérdida de potencia para formar sujetos. Los cambios acaecidos en el espacio socio-político-cultural y su impacto en las instituciones de Nivel Superior, nos invitan a preguntarnos sobre el papel que cumplen en la vida de los estudiantes. Nuestra investigación indaga las marcas subjetivas que estas instituciones configuran en estudiantes, en una muestra conformada por estudiantes de 1° y 4° año de los Profesorados en Psicología (UNSL) y de los Profesorados de Historia (del IDFC SL). Adoptamos un enfoque de trabajo cualitativo, que nos permite acercarnos al modo en que los sujetos significan su experiencia mediante entrevistas semiestructuradas. Escuchar las voces de los estudiantes nos permitió visibilizar distintas elementos? que operan como instancias subjetivantes en el trayecto de la formación. Tanto el vínculo docente-estudiante, como el vínculo que se establece entre los pares, imprimen marcas subjetivas en los estudiantes que dan lugar al devenir de nuevos rasgos identitarios y a inéditos posicionamientos en relación al conocimiento. Pese a las diferencias que observamos entre los estudiantes de los institutos de formación docente y los de la universidad, esta investigación pudo constatar la potencia subjetivante de las instituciones de nivel superior.

Palabras clave

Instituciones educativas, Función subjetivante, Vinculo con el conocimiento, Estudiantes

ABSTRACT

THE POWER OF THE SUBJECTIVATING IN THE HIGHER LEARNING INSTITUTIONS

The decline of the modern institutions refers to the loss of power to form subject. The changes that have occurred in the socio-political-cultural space and its impact on higher-level institutions, invite us to ask ourselves about that role in the students life. Our research investigates the subjective marks that these institutions set up for students, in a sample of students of 1° and 4° years of the professorate of Psychology (UNSL) and the professorate of History (IDFC SL). We adopt a qualitative work focusing, using semiestructured interviews, permit us to approach to the way in which the student means his experience. Listen to the students voices allowed us to visualize different instances that operate as subjectifying instances in the course of the education training. So the student-teacher, as the relation established between print subjective marks in students that lead to the evolution of new identity features and unpublished positions in relation with knowledge. Despite the differences observed between the students of the training educational institute and the university, this research could be verify the power of the subjectivating in the higher learning institutions.

Key words

Higher-level institutions, Power of the subjectivating, Link with knowledge, Students

La producción de subjetividad deviene del interjuego de lo psíquico y lo social, en un proceso que se despliega a lo largo de toda la existencia. Su "piedra fundamental" estará anudada al ejercicio de las funciones materna y paterna que tendrán un carácter estructurante del psiquismo humano, dando lugar a identificaciones tempranas y habilitando identificaciones con otros con los que se comparten distintos espacios sociales y con quienes se co-habitan las diferentes instituciones. Del conjunto de las instituciones de la sociedad, las educativas son las instituciones secundarias privilegiadas donde este proceso se despliega. Rosbaco (2005) resalta su función subjetivante ya que junto a la función de amparo de las nuevas generaciones, transmiten el legado cultural, la herencia simbólica, que se relaciona con la producción y reproducción del discurso del Otro Social y las leyes que organizan la vida de relación. Al decir de Fernández (1994) las instituciones fundan, inventan, crean cuerpos, prácticas y subjetividades.

Las instituciones educativas de nivel superior participan activamente en la producción de subjetividades, en tanto que habitarlas -y no sólo transitar como extranjeros por ellas- promueve el despliegue de procesos identificatorios que le imprimirán una particular impronta al ser y hacer en la institución. En este sentido, se observa con frecuencia en el discurso de sus actores la atribución de juicios de valor hacia estudiantes, docentes e instituciones, fundadas en su pertenencia a un ámbito disciplinar o institucional. Investigaciones realizadas por Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002), Cámpoli, O. (2004) y Dirié, C.(2002) constatan que en el discurso que circula y atraviesa todos los intersticios de la estructura institucional, el ser estudiante universitario de una carrera humanística -y en particular de un profesorado- y/o ser estudiante de un instituto terciario tienen una connotación desvalorizada.

Por otro lado, en nuestra práctica docente cotidiana con frecuencia observamos en estos estudiantes una disminución de la calidad del trabajo áulico, de sus producciones y exámenes, que si bien pueden ser explicados por carencias en el capital cultural, en las competencias lingüísticas, en los procesos de análisis, síntesis y en la ausencia de los conceptos organizadores básicos de las distintas disciplinas -tal como lo concluyen las investigaciones antes citadas- también podrían ser explicados por el bajo nivel de implicancia y compromiso con el aprender, la carrera y la institución. Esto no sólo pondría en evidencia el desdibujamiento del aprender en tanto acto subjetivante, sino que instauraría condiciones de riesgo para el proyecto educativo personal que en muchas ocasiones deviene en la cronificación de los estudios o en la deserción.

En este trabajo damos cuenta de una investigación que indagaba las marcas subjetivas que instituciones de nivel superior (universitarias y terciarias) imprimían en estudiantes de Profesorados. Del amplio espectro que nos presenta la problemática de la construcción de subjetividad, nuestro estudio tomó como ejes el entramado de la historia subjetiva, la historia social en la elección institucional, las vicisitudes en la constitución del vínculo con la institución y las instancias subjetivantes que -al interior de las instituciones de nivel

superior- imprimían marcas subjetivas.
¿Cuáles son las vinculaciones existentes entre las significaciones sociales acerca de los subniveles universitario y terciario, la elección de la carrera y la institución donde la cursarán? ¿Cómo inciden estas significaciones en el posicionamiento de los estudiantes frente al conocimiento? ¿Qué transformaciones a nivel subjetivo se van percibiendo en los estudiantes en el transcurso de la formación? ¿A qué instancias en la trayectoria formativa se atribuyen estas marcas? Estos son los interrogantes que delimitaron nuestro problema de investigación. Para delinear respuestas posibles a estos seleccionamos una muestra compuesta por estudiantes que cursaban el primer y último año del Profesorado de Psicología de la UNSL y del Profesoradode Historia del IFDC San Luis. Cada categoría estuvo representada por 5 estudiantes, por lo que la muestra estuvo constituida por 20 estudiantes a los que les administramos entrevistas en profundidad.
A partir del trabajo realizado podemos hacer algunas puntuaciones que nos invitan a reflexionar sobre la realidad del nivel.
La elección de la institución donde se cursaban los estudios de nivel superior se apuntalaba en la historia subjetiva de cada uno de los entrevistados, marcando una continuidad de la novela familiar en la que eran evidentes los procesos identificatorios con los docentes de la familia y/o con el mandato inconsciente de completar los proyectos educativos truncos de los padres. En el discurso de los entrevistados se puso en evidencia que la historia subjetiva jugó un papel decisivo en la elección de la carrera y la institución formadora.
En todos los estudiantes entrevistados la universidad apareció ocupando un lugar privilegiado en el imaginario social, adjudicándosele esencialmente dos significaciones sociales: garante de movilidad social y reservorio exclusivo del saber científico. Por otro lado, el instituto ocupaba en el imaginario una posición subordinada a la universidad, sin embargo era significado por sus miembros como institución formadora prestigiosa, capaz de generar "buenos docentes". Aunque los estudiantes de los institutos idealizaban la universidad, la percibían como inaccesible. Estas significaciones no eran sostenidas en soledad, sino que se apuntalaban fuertemente en el discurso familiar.
En los estudiantes del instituto la elección del profesorado se presentaba como una primera opción, que había podido sostenerse pese a la imposibilidad de concreción inmediata, mientras que en los estudiantes universitarios se presentaba como segunda opción, complementaria de la licenciatura. Es estos últimos, se observó que el titulo docente era significado como posesión (desde la lógica consumista del "tener"... "tener un titulo más") como elemento que contribuyó a la identidad en formación (ser psicólogo, ser profesor como suma de elementos identitarios que daban sentido o perfilan su identidad social adulta) y como salida laboral posible. Esto parecía haber incidido -sobre todos en los primeros años- en los niveles de compromiso con el proyecto educativo personal, ya que se priorizaba el estudio de las materias de la licenciatura y se postergaba las pertenecientes específicamente al profesorado.
Atribuir un lugar privilegiado en el imaginario social a la institución elegida, sumado a elementos de la historia subjetiva y familiar, posibilitaron el establecimiento de un vínculo idealizado con la institución, aunque se detectaron diferencias en la significación a partir de la cual se idealizaba: los estudiantes universitarios idealizaban a la universidad por ser reservorio del conocimiento científico mientras que los estudiantes del instituto lo idealizaban por la contención institucional. Esto mismo los llevaba a destacar con énfasis los aspectos negativos atribuidos a la otra institución. La carencia de fundamentos para realizar estos juicios de valor daba cuenta de significaciones sociales encarnadas en el imaginario puntano.
En relación a las marcas subjetivas que daban cuenta de su paso por las Instituciones de Educación Superior, encontramos que algunas se vinculaban con la condición de estudiante, pero otras se acercaban a manifestaciones propias de la etapa por la que atraviesan: la juventud. Por lo que distinguimos aquellas nuevas marcas en la identidad atribuibles a un impacto directo del programa institucional y aquellas que se vinculan a la etapa evolutiva.
Se percibió que habitar estas instituciones durante los años de formación había favorecido un proceso de maduración personal para la mayoría de los alumnos entrevistados, en el que las identificaciones se habían estabilizado, evidenciando una mayor capacidad para conectarse con el proyecto personal. El tiempo transcurrido había promovido una mayor capacidad reflexiva que se inscribía como un rasgo inédito en la subjetividad de ambos grupos. Se reconoció una conquista de la autonomía en tanto pudieron prescindir del sostén paterno y responsabilizarse por su propia experiencia y decisiones. Los estudiantes evidenciaron haber podido entrar en un orden distinto en donde tenía cabida la posibilidad de esperar, planificar y anticiparse.
En ambos grupos la posibilidad de encontrarse con enfoques teóricos que mostraban una amplia diversidad de perspectivas, les permitió incorporar otros modos de significar el mundo circundante, ampliando de esta manera los horizontes de lo pensable y brindando diferentes oportunidades de encontrarse con facetas de la realidad desconocidas. Cambio que creemos incide positivamente en las posibilidades de intervención como docente.
En los estudiantes del IFDC se observó que a medida que avanzaba la carrera, se incrementaba su capacidad para aceptar las diferencias respecto a otros, tolerar las divergencias y asumir posturas más adultas, mientras que en los universitarios se ponían de manifiesto nuevos circuitos representacionales y el establecimiento de mayores conexiones y ramificaciones. Consideramos que la complejización de la actividad representativa había sido estimulada por los nuevos aprendizajes que el sujeto había realizado y por la amplificación de las oportunidades para establecer nuevos y variados lazos intersubjetivos que ofreció el nivel.
En muchos de los estudiantes, el encuentro con el pensamiento científico movilizó los cimientos del pensamiento religioso que habían cultivado en el seno familiar y que formaba parte de su identidad, sin que ello implicara el reemplazo de uno por otro sino una especie de coexistencia. Por lo que nos preguntamos en qué medida las disciplinas Historia y Psicología movilizan, cuestionan o reemplazan las estructuras arraigadas desde la infancia. El paso por la universidad los había puesto en contacto con un amplio abanico de personas, con problemáticas y experiencias diversas, experiencia que les brindó la oportunidad de revisar prejuicios y preconceptos.
La universidad pública permitió una pluralidad y diversidad de experiencias que habilitó un intercambio enriquecedor para la formación en la medida que amplió las posibilidades de conocer otros aspectos de la realidad en donde habrán de desarrollar su tarea profesional.
El IFDC como institución pública fue vivenciada por sus estudiantes como de alta calidad, aludiendo al compromiso por parte de los docentes, la calidad de la enseñanza impartida, actualizada y comprometida, la actitud frente al conocimiento, en donde el mismo no se torna absoluto y cerrado, sino como un saber que resulta posible de ser cuestionado por docentes y alumnos. Los estudiantes evidencian haber encontrando herramientas valiosas en su formación para poder intervenir sobre la realidad social y generar un cambio.
En cuanto al impacto de las ideologías de la época en la subjetividad se observaron rastros que sintonizan con el clima epocal reinante

durante los años de formación, como la dificultad para involucrarse en actividades grupales de tipo político o social. Observamos la coexistencia de aspectos y prácticas fuertemente instituidas con formas inéditas de socialización permeadas por los códigos culturales emergentes. Respecto de los alumnos del IFDC la fuerte tendencia a realizar las producciones académicas exigidas en la cursada, en forma individual aludía a subjetividades constituidas bajo las coordenadas de la posmodernidad y el neoliberalismo. Sin embargo aparecían indicadores contrapuestos que daban cuenta del compromiso con el otro y el deseo de cambiar la realidad social de los jóvenes que asisten a la Escuela.

Respecto del posicionamiento frente al conocer, y en alusión a los cambios percibidos en el pasaje de la escuela secundaria al Nivel Superior, en ambos grupos aparecieron ciertas dificultades para llevar adelante el estudio de manera satisfactoria, que se asociaban por un lado a la dificultad para tolerar lo diferente y por el otro a la dificultad de planificación (en donde primaba la labilidad entre lo que podía ser designado como urgente y lo postergable). Por ello, el desencuentro entre aquello que el nivel les exigía y las posibilidades que hasta el momento desplegaban, generaba que algunos alumnos pudieran reconstruir sus estrategias de estudio, pero otros quedaran paralizados y confundidos, invadidos por una angustia de no saber "cómo" afrontar aquello que la Formación Superior les demandaba.

Por otro lado, en los alumnos de 1° año de ambas instituciones, pudimos ver que el sentido atribuido al conocimiento se entramaba para los alumnos del IFDC, con la historia subjetiva y familiar, apuntando a su potencia para promover un cambio subjetivo, en tanto que en las estudiantes de la Universidad se vinculaba a la incorporación al mundo del trabajo.

Consideramos relevante además, detenernos en la construcción de pertenencia a las nuevas instituciones, en donde la incorporación de los códigos que los convertían en estudiantes de Nivel Superior y les permitía sentirse miembros sobrevenía tardíamente, atendiendo a las diferencias entre aquellos alumnos que trabajaban (y que tenían menos tiempo para participar en instancias de socialización) y aquellos alumnos que provenían de escuelas pequeñas en donde los vínculos eran más cercanos.

En relación a los momentos de cambio, los alumnos de los últimos años de la UNSL, destacaban el lugar que para ellos ocupaban las materias especificas del profesorado,dado que haber podido tomar contacto con las distintas lógicas y actividades ofrecidas había habilitado un cambio en la relación con el conocimiento.

Por su parte, para los alumnos del IFDC, las materias propias del profesorado ó "las pedagógicas", los corrieron del lugar de "meros estudiantes de historia" y los obligaron a ubicarse en el lugar de futuros docentes, es decir los invitaron a contactarse con el rol docente, y no sólo con la disciplina elegida.

En alusión al vínculo docente alumno y su incidencia en el aprender, pudimos percibir, que a partir de las entrevistas a los estudiantes de los 1° años, la configuración del vínculo educativo resultó posible si hubo un reconocimiento del otro que posibilitara un lugar subjetivo y subjetivante, orientando el vínculo con el conocimiento. En sentido contrario, cuando el docente resultaba idealizado, el estudiante quedaba invisibilizado para la mirada del otro y en este contexto las posibilidades de aprender quedaban acotadas a la reproducción de la palabra del docente. Es decir, ciertas actitudes o características personales de los docentes adquirieron importancia para los estudiantes, dado que modificaban su disposición frente a los contenidos.

El último de los objetivos que nos planteábamos en nuestra investigación giraba en torno a poder identificar qué tipo de instancias de la Formación en el Nivel Superior eran señaladas como determinantes en la inscripción de nuevas huellas a nivel subjetivo. En pos de ello, hemos encontrado experiencias que revelaron recorridos particulares que no pueden ser generalizados ni subsumidos en una única explicación. Sin embargo, hay aspectos de estas que convergen y nos permitieron captar algunos elementos que han resultado estructurantes en los grupos consultados.

Una de las instancias que sobresalió en su capacidad de ofrecer nuevas oportunidades de subjetivación fue el grupo de pares, el cual cumplió importantes funciones. Entre ellas vale resaltar su contribución durante el proceso de endoculturización a la dinámica institucional, en la medida que se erigió como sostén en los primeros tramos formativos, posibilitando la metabolización de la angustia frente a lo desconocido. El grupo de pares abrió vías -al brindar la posibilidad de proyectar, compartir y tolerar los intensos sentimientos movilizados- para que se gestara el sentimiento de pertenencia institucional. El rol cumplido por el grupo en esta primera etapa habilitó a que se instituyera luego como proveedor privilegiado de nuevas referencias identitarias, ofreciendo un espacio donde fue factible interiorizar rasgos, atributos y matrices relacionales que daban lugar a nuevas asunciones subjetivas.

Encontramos también una fuente importante de subjetivación en el vínculo sostenido con los docentes, en los cuales se destacaba fundamentalmente el reconocimiento que emanaba de estos, en tanto colaboraba a develar aspectos de la propia persona, contribuyendo a que los estudiantes mostraran aspectos más creativos y se embarcaran en la complejización de otros. De este modo, la posibilidad de que el docente los reconociera como sujeto, permitió que emergieran nuevos enlaces y significaciones.

Las figuras docentes fueron destacadas tanto en el proceso de incorporarse a la institución, así como en relación al conocimiento desde diferentes perspectivas. Aquellos docentes que marcaron una ruptura en el estilo de enseñanza tradicional, tanto en aspectos metodológicos como en enfoques teóricos que sostenían, provocaron en los estudiantes fuertes movilizaciones, por lo que estos reconocían y valoraban potencia subjetivante.

Escuchar las voces de los estudiantes nos permitió visibilizar distintas instancias, que si se configura el vínculo educativo, operan como instancias subjetivantes en el trayecto de la formación. Tanto el vínculo docente-estudiante, como el vínculo que se establece entre los pares, imprimen marcas subjetivas en los estudiantes que dan lugar al devenir de nuevos rasgos identitarios y a inéditos posicionamientos en relación al conocimiento. Pese a las diferencias que observamos entre los estudiantes de los institutos de formación docente y los de la universidad, esta investigación pudo constatar la potencia subjetivante de las instituciones de nivel superior.

BIBLIOGRAFÍA

Allidiere, Noemí. "El Vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica." Editorial Biblios. B. As. 2008.

Carli, S. (2012). El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Dirié, C., (2002) Mapa de la Oferta. Informe de la Comisión para el mejoramiento de la Educación Superior, Informe Juri, Bs. As.

Enriquez, E. (2002). La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Fernandez L. (1994) Instituciones Educativas. Paidos. Bs. As.

Filloux, J. (1996). Intersubjetividad y formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Grunin, J. (2010). Historia, escritura y proyecto: entre continuidades y rupturas. Revista Argentina de Psicología, Edición 49.

Kisilevsky, M, y Velada, C. (2002) Dos Estudios sobre el Acceso a la Educación Superior, IIPE-UNESCO, Bs. As.

Ortega, F. (2012). Ingreso a Psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria. Anuario de Investigaciones de Facultad de Psicología, Volumen 1, N° 1, pp.164-180.

Palazzini, L: Movilidad, encierros, enrancias: avatares del devenir adolescente, en RotherHornstein (comp): Adolescencias: Trayectorias turbulentas, Ed. Paidós, Bs. As., 2006. Pág 137-159

Rosbaco, I. (2005) "El docente como representante del Otro social: su función subjetivante" Ponencia presentada Colegio de Psicopedagogos de Paraná

Veleda, C. (2002); Kisilevsky, M. (2002), Cámpoli, O. (2004) y Dirié, C.(2002)

Vélez, G. (2003). Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto

Waserman, M. (2011). Condenados a explorar. Marchas y contramarchas del crecimiento de la adolescencia. Buenos Aires: Noveduc.

Zelvanovich, P. (2013) Conversación entre el Psicoanálisis y las prácticas socio-educativas. Consultado el 20 de marzo del 2014 en http://www.psicoinfancia.com.ar/zelmanovich.html

NARRATIVAS SOBRE UN DISPOSITIVO DE ENSEÑANZA QUE POSIBILITA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ROL DOCENTE

Llobet, Sebastián; Luna, María Eugenia; Palacios, Adriana
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo es de carácter descriptivo y tiene por objetivo relatar el dispositivo de enseñanza que se lleva adelante en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología, perteneciente a la carrera de Profesorado en Psicología de la UNLP. Habría tres herramientas fundamentales y centrales en la propuesta de formación que se ofrece a los futuros Profesores en Psicología. Estos ejes son: 1) la narrativa, 2) las micro clases y 3) la planificación. Para abordar la primera de estas herramientas se tomaran los aportes realizados por Gloria Edelestein, dentro de su mirada socio-antropológica, con respecto a la narrativa. Asimismo se hará hincapié en la actividad de la realización de una autobiografía por parte de los alumnos como tarea inaugural de esta herramienta, siendo esta de principal importancia para el carácter reflexivo que se pretende dar a las prácticas de la enseñanza. Como segundo eje-herramienta se presentará el dispositivo de micro-clases, el cual permite a los alumnos un paulatino acercamiento a la futura práctica docente, pero en una situación controlada y de carácter ficcional. Finalmente se presentará a la planificación, en su carácter flexible, como una posibilitadora de un "hacer" frente a la clase.

Palabras clave
Profesor, Narrativa, Micro-clase, Planificación

ABSTRACT

NARRATIVE WRITINGS ON A TRAINNING MECHANISM THAT ALLOWS THE CONSTRUCTION OF A TEACHING ROLE

This paper intends to describe the teaching mechanism carried at the chair for Didactic Planning and Teaching Practices in Psychology, in the context of the Psychology Teacher Degree by UNLP. There would be three main and fundamental tools provided by the training presented to future Teachers in Psychology. These are: 1) narrative, 2) micro-classes and 3) planning. To approach the first of these tools, Gloria Edelestein's contribution regarding narrative, in the context of her social-anthropological perspective, will be taken into account. Furthermore, emphasis will be placed in the writing of an autobiography by the students as the opening task for this tool, and of primary importance to the reflective nature intended for teaching practices. Secondly, the micro-classes device will be adressed, which allows students a gradual approach to their future teaching practices, while in a controlled and fictional situation. Finally, planning will be introduced, considering its flexible nature, as a means for "doing" at the class.

Key words
Teacher, Narrative, Micro-class, Planning

El presente trabajo es de carácter descriptivo y tiene por objetivo relatar el dispositivo de enseñanza que se lleva adelante en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología.

Dicha asignatura pertenece al quinto año de la carrera del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Es de destacarse que dicha materia es de carácter anual. Durante el primer cuatrimestre los alumnos deben asistir a un espacio de teóricos y prácticos, en donde se abordan los contenidos conceptuales que incluye el programa de la materia, siendo esta la base para la práctica profesional supervisada en establecimientos educativos de nivel secundario o terciario, a llevarse a cabo durante el segundo cuatrimestre.

Los núcleos temáticos que se seleccionaron para su abordaje en la asignatura son los siguientes: La configuración de la identidad docente; La construcción del conocimiento profesional docente, La enseñanza del conocimiento psicológico; El saber sobre la institución educativa; La evaluación educativa.

Sin embargo si bien hay dos momentos diferencias en la materia uno de los mayores desafíos que enfrenta el dispositivo de enseñanza es poder pensar estos dos espacios intrincados e interrelacionados; para que el alumno puedo capturar su devenir docente como un proceso, en el cual va a dar cuenta de las herramientas que se fueron construyendo en la primer parte del año. Hay que tener en cuenta que en la construcción de estas herramientas el apuntalamiento del profesor adquiere una importancia clave en su función de *andamiaje* (Bruner, 1988, 1997) con respecto a la delimitación de los núcleos conceptuales principales, transmisión de interés, síntesis de ideas, señalamiento de contradicciones y problemáticas implícitas o subyacentes, clarificación de conceptos, evacuación de dudas y la producción de estrategias de transmisión a través de la *transposición didáctica* (Chevallard, 1991).

Desde nuestra óptica docente, habría tres herramientas fundamentales y centrales en la propuesta de formación que tenemos para los futuros Profesores en Psicología. Estos ejes son: 1) la narrativa, 2) la micro clase y 3) la planificación.

A continuación nos centraremos en el desarrollo de cada uno de estos ejes.

En primera instancia debemos especificar que comprendemos por narrativa, para ello nos centraremos principalmente en los aportes, que desde una mirada socio-antropológica realiza Gloria Edelstein, quien a su vez se sirve de los aportes construidos por otros teóricos. Esta autora señala que "Una buena narración tiene que constituirse en invitación a participar, debería ser leída y vivida vicariamente por otras personas y esto permitirá valorar la calidad de los manuscritos. Una narración con estas características lleva algunas marcas, entre otras, principalmente, que el lector conecta con ella reconociendo los detalles, imaginando las escenas y reconstruyéndolas con asociaciones de recuerdos propios. Se trata de hacer del relato algo plausible, algo así como que el lector sienta que puede

ver lo que se describe en el relato como si estuviera allí" (Edelstein, 2011:120).

La narrativa, desde esta óptica es pensada como una estrategia para que el alumno pueda historizar diferentes experiencias escolares y docentes. La inauguración de un espacio en el que circulen las diferentes narrativas se da desde el primer encuentro de los alumnos con su docente-coordinador, en tanto se les pide a los alumnos que realicen una autobiografía escolar. En el caso particular de esta narrativa, la de la autobiografía vemos como opera un soporte escrito de la misma, sin embargo es de señalar que también opera un soporte oral sobre la narrativa, ya que desde este propio contenido surgen encadenamientos de sentidos que se dan en la propia reflexión, tanto individual como grupal y que son intercambiados de forma verbal. Esta narrativa tiene un carácter transversal ya que si bien tiene un momento inaugural constantemente se la utiliza como recurso que posibilita la reflexión sobre el propio hacer de los alumnos y del docente-coordinador.

La autobiografía, de esta forma, cobra un carácter recursivo al compartirla con otros, re-leerla nuevamente, o por el ejercicio de seleccionar algunos fragmentos de la misma que sirvan como ejemplificadores de algún concepto trabajado en el espacio de los prácticos. Este trabajo sobre la propia auto-biografía hace que surjan nuevos fragmentos de la misma, o bien que lo ya escrito cobre otro significado a la luz de la propia reflexión.

Esta idea se ve claramente en lo que nos propone Bruner, ya que este autor plantea que *"Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso. Aun cuando creamos mundos posibles en la fiction, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos, transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser. La mente del hombre, por más ejercitada que esté su memoria o refinados sus sistemas de registro, nunca podrá recuperar por completo y de modo fiel el pasado. Pero tampoco puede escapar de él"* (Bruner, 2003:130)

La reflexión, de esta manera, permite analizar lo que realmente se hace, y tomando a Schön se despliega en tres "niveles" diferentes de conciencia o explicitación del pensamiento. Los tres niveles son "conocimiento en la acción", donde el pensamiento es completamente implícito, encerrado en el propio hacer; la "reflexión en la acción", que se produce cuando, a causa de algún problema o dificultades, trasladamos nuestra capacidad de interpretar al nivel de la conciencia pero sin detener nuestra actividad; y la "reflexión sobre la acción" que tiene lugar después de los hechos, cuando tratamos de articular para nosotros mismos o para otros, algunos de los procesos que han tenido lugar en el transcurso de nuestras acciones. Estos tres niveles de la reflexión atraviesan toda la práctica docente de los alumnos así como su historia escolar.

Tanto la narrativa como la reflexión están fuertemente vinculadas con los otros dos ejes, los cuales desarrollaremos a continuación, ya que se pretende que el alumno pueda reflexionar sobre su micro clase y sus planificaciones a partir de un soporte narrativo escrito u oral.

Con respecto a la micro clase, podemos decir que consideramos a la misma como una *estrategia-metodológica* que contribuye en la formación de docentes, a la construcción del quehacer reflexivo, con posibilidades permanentes de revisión/ resignificación a partir del ejercicio pos-activo de la autoevaluación y la consideración de un espacio de intercambio con los compañeros como alumnos ficcionales, a fin de tomar conocimiento del desempeño y capitalizar los logros como modificar errores.

La micro-enseñanza se postula como una respuesta a muchas de las deficiencias de los programas tradicionales de la educación de maestros y profesores. Estos se sostenían en dos elementos: los métodos de enseñanza y cursos teóricos, y las prácticas supervisadas de enseñanza. Respecto de los sujetos en formación, las dificultades se situaban a la hora de vincular el contenido, muchas veces abstracto, de los cursos con la práctica concreta del aula, y la enseñanza supervisada aparecía en este punto insuficiente por cuestiones tales como la falta de preparación de los supervisores para dicha tarea, la limitación temporal para atender a cuestiones individuales y en consecuencia, la dificultad para generar una "retroalimentación objetiva sobre la eficacia del propio accionar" (Peleberg; 1970).

Es así que esta estrategia persiguió los siguientes propósitos: desarrollar la experiencia preliminar y práctica de la enseñanza, convertirse en un medio de investigación para explorar los efectos de la actuación bajo condiciones controladas y funcionar como un medio de preparación para profesores en servicio.

Allen y Ryan (1978) consideran que la micro-enseñanza se basa en las siguientes proposiciones esenciales:

1. Es una situación de enseñanza real: Aún cuando la situación de enseñanza esté previamente armada, en el sentido de que el profesor y alumnos trabajan juntos en esta situación de práctica, sin embargo, se produce verdadera enseñanza.
2. Reduce la situación compleja de un salón de clases: Se reduce el número de alumnos, el alcance para la enseñanza y la duración de la clase.
3. Se enfoca en la realización de tareas específicas: éstas pueden ser: la práctica de habilidades para la enseñanza, el domino de ciertos materiales de enseñanza, etc.
4. Permite un mayor control de la práctica: en un escenario provisto para la práctica, el tiempo, los alumnos, los tipos de realimentación y muchos otros factores que pueden ser susceptibles de manipulación, lo que permite un alto grado de control del programa.
5. Posibilita mayores recursos de realimentación: inmediatamente después de dictar una "microclase", el practicante hace la crítica de su actuación. Para proporcionarle una mejor comprensión de ella se cuenta con varias fuentes de realimentación como la ayuda de un supervisor, el mismo practicante con la ayuda de un video, entre otros.

Esta estrategia se sostiene en dos elementos que constituirían los principales aportes al entrenamiento docente. Por un lado, la situación controlada que supone la experiencia en laboratorio; así la micro-enseñanza permitiría simplificar/aislar variables y acontecimientos que en la práctica profesional resultan imprevisibles lo que redundaría en "facilitar el proceso de entrenamiento y asegurar mayor efectividad a través de la reducción a escala del número de estudiantes, la duración de la clase y el material a ser cubierto" (Peleberg; 1970).

Por otro lado, se apoya en la consideración de las habilidades técnicas como objetivos de la micro-enseñanza. El establecimiento de "un repertorio de capacidades de la enseñanza tales como: conferencias, interrogatorios, dirección de discusiones y dominio de las estrategias de enseñanza" (Peleberg; 1970) pretenden ser analizadas desde el acercamiento que la "micro-clase" posibilitaría. Dichas habilidades o también llamadas micro-elementos se sostienen en una concepción según la cual "antes de comprender, aprender o ejecutar efectivamente la tarea compleja de la enseñanza, se deberían poder dominar los componente de esa tarea" (Peleberg; 1989).

La micro-enseñanza definida entonces como un proceso sistemático para el adiestramiento de maestros, con base en la adquisición de técnicas y habilidades de enseñanza que se complementan con una práctica bien organizada, evidencia una impronta positivista en

tanto se enfatizan habilidades propias de una concepción técnica de la enseñanza.
Si bien la micro-enseñanza aparece teñida por una tradición técnico-academicista en lo que refiere a la formación docente, puede ser repensada a la luz de conceptualizaciones vinculadas a la enseñanza reflexiva.
Partiendo de considerar a la enseñanza como una práctica compleja *"la enseñanza es una práctica que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas"* (Pérez Gómez, 1993:15), destacamos el carácter emergente y situacional del conocimiento que se pone en juego, elaborado en el propio escenario, que invita al sujeto a objetivar su práctica para transformarla en el material de su reflexión.
En este sentido, uno de los objetivos de la implementación de la "microclase" será la reflexión de las instancias pre-activas, interactivas y pos-activas. Será el profesor quien en su práctica, deberá preocuparse por las consecuencias de sus actos. Y aún, se puede ir un poco más lejos y hacer referencia a que la reflexión sobre la acción del docente en solitario, si bien es necesaria, no es suficiente. Hay que plantear a la reflexión como la presenta Lucarelli (2004). La autora refiere a que, a raíz de que la construcción del conocimiento es social y que el significado también es creado en relación con los demás, la reflexión y la creación del sentido, también son un proceso social. Pensando con otros se puede llegar más lejos, se encuentran diversos sentidos a un mismo hecho y se presentan diversas perspectivas ante una misma situación.
La microclase contribuye, en la formación de docentes, a la construcción de un quehacer reflexivo, con posibilidades permanentes de revisión/resignificación a partir del ejercicio pos-activo de la autoevaluación y de la consideración de un espacio de intercambio con los compañeros que ofician de alumnos, a fin de tomar conocimiento del desempeño y capitalizar los logros tanto como modificar errores. La selección de esta estrategia metodológica por parte del docente coordinador de los trabajos prácticos posibilita el acercamiento paulatino de los alumnos a la práctica. Asimismo cobra el valor inaugural en la toma de posición del rol docente, aunque en una situación controlada y ficcional.
Adentrándonos ya en el último de los tres ejes aquí abordados, debemos tener en cuenta las siguientes apreciaciones con respecto a la planificación.
En primer instancia nos serviremos de la conceptualización que Bixio (2003) realiza sobre la misma; esta autora define a la planificación como un instrumento de mediación entre los significados construidos por la ciencia, la cultura escolar y los del alumno, a su vez la comprende como un instrumento de trabajo indispensable para la labor cotidiana de los docentes, siendo que no hay un modelo único o mejor. Se trata más bien de acercar elementos que el docente pueda utilizar de acuerdo a sus necesidades y construir sobre esta base la planificación que considere más conveniente y viables para trabajar. La planificación requiere que sea flexible, dinámica.
Si bien la noción de planificación que nos presenta Bixio ha logrado ganar cierto terreno hace algunas décadas, podemos pensar que ésta es una perspectiva de planificación que se inscribe dentro de una corriente tradicional y está centrada en la definición pormenorizada de los productos de la enseñanza, planteando a la planificación y al curriculum como tecnología. El problema central que esboza este modelo es el de legar a una técnica objetiva aquello que debe ser enseñado en la escuela, es por ello que su mirada esta puesta exclusivamente en los objetivos pensados estos como conductas que el alumno debe alcanzar.
Otra perspectiva de la planificación es la planteada por Salinas, la cual refiere a pensar la planificación como una investigación. Esta perspectiva se centra en pensar a la misma alimentada por previsiones, por lo tanto sujeta a aciertos y errores y con grados de flexibilidad suficientes que le permitan realizar modificaciones a fin de solucionar aquellos problemas que se presenten, pero ello a partir de la capacidad de detectarlos, descubrirlos. Estas características son las que permiten pensar el proceso de planificación como una investigación ya que supone experimentación, elaboración de hipótesis, refutaciones, confirmaciones y conclusiones.
Debemos tener en cuenta que este carácter flexible refiere a todos los momentos que hacen a la planificación, al pre-activo, interactivo y pos-activo, ya que cuando el docente está preparando su clase debe hacer dialogar constantemente los elementos que componen a esta planificación. Al plantear las actividades muchas veces se repiensan los objetivos o a la inversa, se trabaja una y otra vez sobre la coherencia interna de lo que se está elaborando, lo mismo sucede en el aula en donde se presentan situaciones de inmediatez sobre las cuales el profesor debe actuar, o donde debe re-elaborar ciertas cuestiones que pensó en la etapa pre-activa dado que no están funcionando como había previsto, y luego en la etapa pos-activa donde realmente se debe poder reflexionar sobre lo acontecido en el micro espacio del aula. En este sentido puede entenderse a la planificación como algo dinámico, que está en constante movimiento.

Para concluir podemos pensar que estos tres ejes son herramientas claves para la construcción de un rol docente por parte de los alumnos que transitan la asignatura. No se debe perder de vista además la particularidad de cada alumno, que al asumir su rol como docente va a tomar herramientas que sean acordes a su propio estilo, a su manera de pensar la "buena enseñanza", en su posicionamiento en relación a los contenidos, entre otras cuestiones. En este sentido, las herramientas son en sí constructos, dado que los alumnos deben moldear las mismas, aprehenderlas y ponerlas a trabajar.
Estas herramientas son utilizadas y re-interpretadas en la singularidad de cada alumno-docente, a partir de las propias configuraciones como a partir del macro espacio en el que se lleva adelante la práctica, siendo siempre re-pensadas a la luz de las mismas y puestas a prueba en cada configuración didáctica
Estas herramientas se encuentran en constante dialogo con la historia propia de cada uno, en tanto interpelan ciertos habitus, al decir de Bourdieu, ciertas formas de pensar y actuar, tanto en relación al mundo, como a la enseñanza. De esta forma, las distintas herramientas conceptuales con las que cuenta un docente se encuentra en constante movimiento, en constante cambio, haciendo que este dinamismo se vea expresado en la propia práctica, en la puesta en escena del cuerpo, que va a configurar su propio quehacer y a su vez su propia configuración.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, J. (2003) La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós
Bixio, C. (2003) Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos. 1ª parte.: La planificación.
Salinas, D. (1994.) La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En Angulo, J.F. y Blanco, N. (Coords.) Teoría y desarrollo del currículum. Málaga, Ediciones Aljibe.

GIROS Y REESTRUCTURACIONES DE MODELOS MENTALES DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA: LA RELACIÓN ENTRE EL RECORTE DE SITUACIONES PROBLEMA Y EL USO DE HERRAMIENTAS CON LA EXPERIENCIA DOCENTE Y LOS ESTUDIOS DE PERFECCIONAMIENTO

Llorens, Mariela; Monzón, Tatiana; Ramos, Ana Laura; Speranza, Melina Vanesa; Valeria, Urquiza
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo analiza los modelos mentales situacionales de Profesores de Psicología en formación ponderando la complejidad de las situaciones-problema recortadas y la unicidad o multiplicidad de herramientas utilizadas en el abordaje de las mismas. 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. 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 complejas del campo o educativo e indicadores de complejización en las herramientas utilizadas. Se observa el entramado complejo entre formación y desempeño del rol docente en dichos giros y retrocesos.

Palabras clave

Profesorado en Psicología, Modelos Mentales, Profesionalización, Cambio Cognitivo

ABSTRACT

SHIFTS AND RESTRUCTURING IN MENTAL MODELS OF PSYCHOLOGY TEACHERS: THE RELATIONSHIP BETWEEN PROBLEM-SITUATION SELECTION AND USE OF TOOLS WITH TEACHING EXPERIENCE AND CONTINUING EDUCATION.

This paper analyzes situational mental models of Psychology Teachers in training to consider the complexity of the selected problem-situation and the oneness or multiplicity of the tools used to adress this situations. Psychology Teachers in training perform a mastery and participative appropriation process of mediation instruments for the analysis and resolution of intervention problems. The study focuses development/change processes of learning in professional action of 11 psychology teachers cohorts of the Teacher of Psychology at Buenos Aires University between 2009 and 2012. In practicing teachers progress, setbacks and spins are observed in cutting the complex problems of intervention on the educational field and also complexity indicators are observed in the tools used. The complex network between training and performance of the teacher's role in these twists and reversals is observed.

Key words

Psychology teaching, Mental Models, Professionalism, 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, y en el Proyecto de Investigación Código 200020110100137 de la Programación 2012-2015 "*Construcción de conocimiento profesional de psicólogos y profesores de psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidad de práctica"*, dirigidos por Mgter. C. Erausquin.

MARCO EPISTÉMICO

Los modelos mentales de *profesionales en formación* (Schön, 1998), - en nuestro caso, *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 prácticas 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 se constituye como 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, es un cambio abierto y relativamente impredecible en las formas de participación y comprensión de los sujetos en las situaciones sociales. 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. 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. 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. 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

Este trabajo surge del interés por poner en interrelación dos de las cuatro dimensiones de la Unidad de Análisis *Modelos Mentales acerca de la Intervención sobre Problemas Situados en la Práctica Docente.* Nos planteamos descubrir la relación existente entre la experiencia laboral actual y los estudios de posgrado de los egresados del profesorado que han sido entrevistados con su rendimiento en relación a la complejidad de las situaciones problemas que recortan, así como también en relación a la unicidad o multiplicidad de las herramientas utilizadas en sus intervenciones.

Considerando el eje denominado **"De lo Simple a lo Complejo"** correspondiente a la Dimensión **"Situación Problema"**, se puede observar que el 54,54% (6/11) del total de la muestra mantienen o mejoran su rendimiento en el cuestionario de egresados en comparación con sus puntuaciones al responder el cuestionario al momento de finalizar sus estudios. Del total de egresados que mantienen o mejoran su puntuación, el 50% (3/6) logran recortar una situación problema compleja y multidimensional mientras que al finalizar sus estudios de profesorado recortaban una situación simple y unidireccional. Por ejemplo, una de las egresadas, aún como alumna, recorta una situación en la que *"la docente comienza con la clase y los alumnos no prestan atención sino que se encuentran leyendo o escribiendo sobre otra materia"*, pero en su cuestionario

como egresada, la situación recortada se complejiza. Ella afirmaba que *"la situación problema sería la disconformidad hacia el modo de evaluar el parcial que tiene la cátedra. Utiliza un instrumento de evaluación que es poco común dentro de las modalidades de evaluación de la carrera en general"*. Por otro lado, el 33,33% (2/6) plantearon una situación problema compleja y multidimensional pero ademas ésta presentaba interrelación entre factores o dimensiones. Una egresada responde: *"una alumna cuando la fui a saludar me pidió que no le toque el brazo porque le dolía ya que en su casa le pegaban siempre. Cuando intervine hablando con el colegio nadie le creyó a la alumna y afirmaron que estaban de acuerdo con los padres ya que (...) no estudiaba y tomaba alcohol"*. Solo el 16,66% (1/6) recortan una situación problema simple y unidireccional. De éstos egresados, los que mantienen el nivel o ascienden en sus puntuaciones, el 66,66% (4/6) se encuentran trabajando actualmente como docentes tanto en el nivel secundario como universitario, prevaleciendo este último. El 50% de ellos (2/4) no tenían experiencia docente como alumnos y sí han podido adquirirla luego de recibirse como profesores. El 33,33% (2/6) no desarrollan su función docente en la actualidad. Por otro lado, sólo el 16,66% (1/6) continúa sus estudios actualmente con un posgrado en el área docente.

El 45,45% (5/11) del total de la muestra, desciende en su rendimiento en las puntuaciones respondidas como egresados a diferencia de las otorgadas al finalizar su práctica como estudiante. El 40% (2/5) de ellos plantean una situación problema simple y unidimensional mientras que en su cuestionario como alumnos habían podido recortar una situación compleja y multidimensional con interrelación entre factores o dimensiones. Por ejemplo una de las entrevistadas, al finalizar el profesorado recortaba dicha situación: *"durante un parcial el profesor se va del aula, los alumnos comienzan a copiarse. Los resultados fueron de diez para los que se copiaron y una compañera que no se había copiado no promociona. El profesor respondió que éramos adultos y que el copiarse es una cuestión ética".* Mientras que el cuestionario respondido ya siendo docente afirma: *"luego de haberles leído un cuento una niña quería hablar, le decimos que esperara su turno, se angustió mucho y cuenta que en su casa le dicen fea. Tuvimos que calmarla".* También el 40% (2/5) recortan una situación problema compleja y multidimensional mientras que previamente habían podido incluir en la situación tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones. Solo el 20% (1/5) da cuenta de la complejidad de la situación presentando interrelación en sus dimensiones, mientras que previamente habían podido incluir, ademas, tramas relacionales en dichas dimensiones. De los egresados que descienden en su rendimiento en dicho eje, podemos observar que el 60% (3/5) no se encuentran actualmente trabajando como docentes en ningún nivel del sistema educativo, de los cuales 66.66% (2/3) antes trabajaban como docentes y actualmente no y solo el 33,33% (1/3) no tenía experiencia previa y aún hoy no la ha adquirido. El 40% (2/5) de los que bajan su rendimiento, está trabajando actualmente como docente en el nivel secundario. Solamente el 20% (1/5), actualmente se encuentra cursando un estudio de posgrado en educación.

Por otro lado, teniendo en cuenta la dimensión **"Herramientas"** se observa respecto al eje denominado **"Unicidad o Multiplicidad de las Herramientas"** que el 63,63% (7/11) de los entrevistados ascienden o se mantienen igual en su rendimiento al responder el cuestionario como egresados en comparación con su rendimiento al hacerlo finalizando sus prácticas en el profesorado. De estos egresados que mejoran sus puntuaciones o se mantienen igual, el 42,85% (3/7) mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión de la situación o bien, mencionan una sola herramienta pero pueden vincularla a diferentes dimensiones de la situación. Mientras que en sus respuestas al finalizar sus estudios alcanzaban a mencionar una herramienta pero vinculada a una sola dimensión de la situación problema. Por ejemplo, una de las encuestadas, en su cuestionario post práctica, responde respecto a las herramientas utilizadas en su intervención: *"propuso el diálogo, no resultó con los alumnos"* pero en su respuesta como egresada puede dar cuenta de un giro al responder: *"en primer lugar el diálogo, intentar contener, acompañar. Tratar de persuadir a la madre para que actúe de manera positiva con su hijo. La derivación al centro correspondiente para que se evalúe lo sucedido."* El 28,56% (2/7) menciona una única herramienta vinculada a una sola dimensión tanto en el cuestionario respondido al finalizar sus estudios como en el cuestionario de egresados manteniendo la misma puntuación y rendimiento en ambos. Una de las encuestadas respondia en su primer cuestionario: *"la herramienta fue el diálogo para poder llegar a un acuerdo entre los docentes y alumnos"* y en su cuestionario como docente decía que la herramienta había sido *"un contacto que tengo en el Ministerio del Trabajo."* El restante 28,56% (2/7) logra mencionar varias herramientas y pueden vincularlas a diferentes dimensiones de la situación problema, mientras que antes solo podían dar varias herramientas pero sin vincularlas a más de una dimensión. Una docente en el cuestionario post practica menciona respecto a las herramientas: *"las actividades utilizaron como recursos afiches con las consignas en el pizarrón (...) también la actitud del docente hacia los alumnos, de guiarlos en la tarea"* y al responder luego como egresada se ve el giro cuando dice: *"además del cambio en la disposición de los bancos y sillas, también se trabajó con música, canciones y diarios, entre otros recursos para abordar el contenido. "* Del total de egresados que han ascendido en sus puntuaciones o las han mantenido igual podemos observar que el 57,14% (4/7) se encuentran trabajando actualmente como docentes, en el nivel secundario con mayor prevalencia y en el universitario en segundo lugar. De esos egresados, sólo el 25% (1/4) no tenía experiencia docente al momento de contestar el primer cuestionario y sí ha podido desempeñarse como docente luego de haberse recibido de la carrera. Mientras que el 42,85% (3/7) no se encuentra ejerciendo un rol docente al momento de responder el segundo cuestionario. Por otro lado el 28,57% (2/7) está cursando actualmente un estudio de posgrado en el área docente.

El 57,14% (4/11) desciende en su rendimiento respecto a sus puntuaciones anteriores. El 75% de ellos (3/4) pasan de mencionar una herramienta vinculada a una sola dimensión de la situación a no mencionar ninguna herramienta. Una entrevistada pasa de afirmar *"simplemente el diálogo"* a decir: *"intenté trabajar con la docente para que esté atenta a la niña pero a la vez estaba posicionada como psicóloga al charlar con la nena y su familia."* En esta última respuesta se puede observar que menciona las acciones realizadas pero no las herramientas con las que contaba al hacerlo. Y el 25% restante (1/4) pasa de mencionar varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema a mencionar solo una herramienta también vinculada a una sola dimensión. Esta docente afirmaba en el primer cuestionario que sus herramientas habían sido *"material didáctico, láminas, casos, fragmentos de conceptos, carteles con nombres, plastilinas, disfraces, etc."* y desciende su rendimiento en el segundo cuestionario al afirmar que la herramienta fue *"la disuasión para generar intereses."* De los egresados que han descendido en sus puntuaciones respecto del cuestionario post práctica (4/11), el 50% (2/4) no desempeñan un rol docente al momento de res-

ponder el cuestionario de egresados, mientras que sí lo hacían al concluir sus estudios y el otro 50% (2/4) sí se encuentran ejerciendo como profesores. Además, se observa que ninguno de los que ha descendido en su rendimiento posee estudios de posgrado en el área docente.

De la totalidad de la muestra, solo un sujeto (1/11) ha ascendido sus puntuaciones en ambas dimensiones, tanto en la simplicidad o complejidad de la situación problema como en la unicidad o multiplicidad de las herramientas. Esta persona no tenía experiencia docente antes de recibirse y tampoco se encuentra trabajando al momento de ser entrevistada, pero sin embargo está cursando un Profesorado en Enseñanza Primaria y tiene intenciones de continuar estudiando para profundizar su formación docente. Dos personas han descendido en ambas dimensiones (2/11), las dos tenían experiencia docente antes de recibirse de la carrera pero no al momento de responder el cuestionario de egresados, y ninguna ha cursado, o lo está haciendo, un estudio de especialización en el área docente; sin embargo reconocen querer hacerlo en un futuro porque *"es un área en la que me falta mucho por profundizar"*, menciona una de ellas. Un sujeto (1/11) ha mantenido su nivel en ambas dimensiones. Esta persona no tenía experiencia docente al momento de responder ninguno de los dos cuestionarios ni tiene estudios de posgrado en docencia pero le interesaría hacerlo en un futuro próximo dado que considera que es *"una práctica compleja que requiere pensarse constantemente."*

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 acerca de los giros 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 la muestra se ve que una cantidad importante de los egresados mantiene el nivel de sus puntuaciones o asciende en comparación con sus cuestionarios post práctica y una minoría desciende, tanto en el eje correspondiente a la complejidad de la situación problema como en el de la multiplicidad de la herramientas. Respecto al primer eje mencionado, se observa con mayor relevancia, que los docentes han podido recortar situaciones complejas y multidimensionales mientras que antes sólo alcanzaban a recortar situaciones simples y unidireccionales. Dado que la mayoría de los docentes que asciende o mantiene sus puntuaciones actualmente se encuentra trabajando en docencia, y solo una minoría muy significativa también lo hace, podríamos aproximarnos a concluir que el hecho de estar en contacto con el contexto educativo haciendo uso del rol posibilita la percepción y el posterior recorte de situaciones más complejas. Con respecto a los estudios de posgrado observamos que la cantidad de egresados que ha realizado algún tipo de estudio en el área docente, es muy baja y poco significativa respecto a la mejora en su rendimiento, por lo que podríamos aproximarnos a la idea de que, al menos en esta muestra, los estudios de perfeccionamiento en el área no tienen influencia a la hora de mejorar en el desempeño del rol. De los docentes que han bajado en sus puntuaciones respecto al eje complejidad de la situación problema, podemos observar que la mayoría se divide entre los que han podido recortar situaciones simples y los que llegan a recortar situaciones complejas pero sin interrelacionar factores. De ellos, la mayoría no se encuentra trabajando como docente al momento de recortar la situación, mientras que sí lo hacía cuando contestó el cuestionario como alumno de la práctica. Esto nos permite corroborar la importancia del desempeño del rol a la hora de recortar situaciones complejas. Solo una muy pequeña minoría tiene algún estudio de posgrado, por lo que este dato no es suficiente en la muestra para afirmar que el no tener estudios complementarios tiene correlatividad con el hecho de puntuar más bajo.

Con respecto al eje de las herramientas, y respecto a los docentes que han ascendido en su rendimiento, la mayoría ha podido mencionar varias herramientas vinculadas a una sola dimensión de la situación, o bien una sola herramienta vinculada a diferentes dimensiones, mientras que antes solo daban una herramienta y la vinculaban a una sola dimensión. También se observa que la mayoría se desempeña actualmente en un rol docente permitiéndonos suponer, nuevamente, la correlación afirmativa entre el trabajo docente y el rendimiento. La cantidad de egresados con estudios de posgrado en este eje tampoco es significativa como para afirmar que existe correlación entre ambas variables. Respecto a los docentes que han bajado su rendimiento en relación a las herramientas mencionadas, la mayoría no recorta ninguna herramienta mientras que antes sí podía hacerlo. En este caso, es equitativo el número de docentes que trabaja actualmente y los que no, por lo que no creemos que este dato sea suficiente para afirmar, entre los que han bajado su rendimiento en este eje, que dicho resultado tenga que ver con el no desempeño del rol. Si bien hemos visto que ninguno de ellos tiene estudios de posgrado, al poner este dato en relación con los antes mencionados, no consideramos que sea un dato suficiente para afirmar que el no tener estudios complementarios sea consistente con bajar en el rendimiento respecto al momento de terminar el profesorado.

LÍNEAS FUTURAS

Destacamos la importancia que adquiere la experiencia laboral, la reflexión sobre la práctica y el intercambio entre pares en la construcción del rol profesional del profesor de psicología. En este sentido, teniendo en cuenta que la mayoría de los entrevistados no está realizando estudios de posgrado que le permitan abordar cuestiones relativas a su rol, es que 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 a las que se enfrentan en la práctica diaria.

En este sentido, la propuesta de trabajo en Red, permitiría la apertura a múltiples perspectivas respecto al abordaje de diversas situaciones problemáticas, propiciando la circulación de diversas herramientas con el consiguiente enriquecimiento grupal, a la vez que favorecería la co-construcción de nuevas y variadas herramientas, promoviendo un aprendizaje colaborativo.

BIBLIOGRAFÍA

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., Btesh 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., Btesh 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.

García Novillo, J. (2005) "El aprendizaje permanente y la experiencia profesional", Idea la Mancha, Nº 1, pp. 243-245, Revista de Educación de Castilla-La Mancha.

Lave J. y Wenger E. (1991). Situated learning: legitimate peripherical participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Perrenoud P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graò.

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.

¿QUÉ ENSEÑAMOS CUANDO ENSEÑAMOS? LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO FORMADORAS DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES. ESTUDIO DE CASO EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE LA CÁTEDRA DE DIDÁCTICA ESPECIAL Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL PROFESORADO DE PSICOLOGÍA

Maiorana, Silvia
Maestría en Docencia Universitaria. Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
El presente trabajo es un recorte del proyecto de investigación presentado ante el comité evaluador de la Maestría en Docencia Universitaria del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires con la tutoría de la Mg. Livia García Labandal. La investigación pretende visibilizar, en la dinámica de Prácticas de enseñanza desarrolladas en los dispositivos de Comunidad de Aprendizaje de la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la UBA, los diversos modos en que los docentes de prácticas forman a los futuros docentes en el dominio de competencias socioemocionales. Por este motivo se trabajará desde un estudio descriptivo / exploratorio la información presente en los cuatro programas vigentes de la currícula de formación docente del Profesorado de Psicología de la UBA relativa al perfil del egresado, sus competencias y núcleos temáticos de formación y se abordará desde un estudio de casos, la particular dinámica de Prácticas de Enseñanza de la asignatura, establecida en el dispositivo de enseñanza de Comunidad de Aprendizaje, relevando la información a partir de observaciones de clase y entrevistas en profundidad realizadas a los tutores de práctica a posteriori de las mismas. El presente proyecto y la investigación consecuente se desarrollarán en el período 2015 - 2017.

Palabras clave
Competencias socioemocionales, Formación docente, Comunidad de aprendizaje

ABSTRACT
WHAT DO WE TEACH WHEN WE TEACH? TEACHING PRACTICES AS TRAINERS OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS. STUDY CASE IN THE LEARNING COMMUNITIES TEACHING PROFESSOR OF SPECIAL EDUCATION AND PRACTICE OF PSYCHOLOGY FACULTY OF THE UBA
The present work is a cut of the research project submitted to the evaluation committee of the Masters in University Teaching of the Rector of the University of Buenos Aires with the guidance of the Mg. Livia Garcia Labandal. The research aims to make visible the dynamics of teaching practices developed devices Learning Community of the Department of Special Teaching and Practice of Teaching Faculty of Psychology of the UBA, the various ways in which teachers of practical fashion future teachers in the field of socio-emotional skills. For this reason work from a descriptive / exploratory study the information in the four existing programs of teacher education curricula of the Faculty of Psychology of the UBA on the graduate profile, skills and training and core themes will be addressed from a case studies, the particular dynamics of Practice teaching of the subject, established in the teaching device Learning Community, relaying information from classroom observations and in-depth interviews to tutors post practice thereof . This project and the resulting research will be developed in the period 2015-2017.

Key words
Socio-emotional skills, Teacher training, Learning community

Enseñar exige maestría, competencia y tacto pedagógico. La organización de situaciones de aprendizaje, el progreso de los estudiantes o la planificación de dispositivos de diferenciación pedagógicas son tareas muy complejas. Enseñar solo es fácil para quien nunca entro en una clase. (Novoa, 2011:58 citado en Zabalza, 2012:87)

La práctica de enseñanza como objeto de indagación
La práctica de la enseñanza es una práctica social, históricamente determinada, y como tal, es altamente compleja: se desarrolla en escenarios singulares, atravesados por contextos particulares y altamente heterogéneos. Responde a necesidades, funciones y determinaciones que están mucho más allá de las intenciones individuales y las competencias didácticas de un profesor, por lo que todo intento de simplificación es en vano.
Más aún, en la sociedad actual, el terreno de lo emocional y afectivo adquiere nueva legitimidad en las relaciones pedagógicas y se convierte en tema de debate e investigación, irrumpiendo en las aulas y sus discursos. Es por ello que pensar las prácticas de enseñanza como espacios de indeterminación, convoca en la tarea cotidiana, a expresar la propia incapacidad como docentes de asir el conocimiento, acota las ansias por definir, cerrar o encapsular el saber, y en ese mismo movimiento, impulsa a pensar, a reflexionar, a analizar y a crear. La sensación de *"falta de amarras, de orientaciones fijas y sentidos predeterminados"* pueden claramente definir los contextos en los que se desarrolla la práctica docente actual. (Abramowski, 2010:97)
En este territorio de indefiniciones y complejidad es que se presenta la posibilidad de analizar las prácticas de enseñanza en tanto modeladoras de competencias socioemocionales, y se hace relevante poner en evidencia la sutil pero perseverante relación entre

emoción y aprendizaje, existente incluso en los espacios de formación universitaria.
Resulta paradójico entonces, que siendo tan relevantes para la tarea docente cotidiana, las competencias socioemocionales reciban un tratamiento curricular tan mínimo o marginal dentro de las currículas de formación docente y su formación quede librada a los aprendizajes implícitos o improvisados de los docentes tutores.

Complejizar la mirada

La necesidad de gestionar un modo de pensamiento complejo es ineludible para la puesta en marcha y análisis de cualquier práctica de enseñanza y permite poner en evidencia un entramado subyacente de acciones, interacciones, determinaciones y ambigüedades que son el sustrato de pensamiento tanto del docente en formación como de sus docentes tutores.
Así, reconocer la contingencia e historicidad de tales prácticas implica asumir que los espacios de formación no son espacios neutros sino contextos altamente productores de subjetividad, en donde los saberes disciplinares se interpelan a la luz de un dispositivo de enseñanza que enfatiza lo vincular y pondera la reflexión sobre uno mismo y sobre el otro para provocar cambios.
Tal como plantea Schön (1998), la profesión docente, dentro de las coordenadas de la sociedad actual, requiere para su desempeño de múltiples y variadas competencias profesionales y personales, que incluyen tanto conocimientos teóricos y pedagógicos sobre la materia que se dicta, como habilidades y destrezas socioemocionales que le permitan al docente llevar a cabo su labor en un clima de construcción y significación permanentes.
Bajo un modelo de pensamiento complejo, puede sostenerse que formar a un docente universitario en la actualidad, requiere ir más allá de lo que puede transmitirse, memorizarse y hasta incluso analizarse. Implica dar lugar dentro del aula a la duda, la experiencia, las pasiones, los afectos y las emociones, implementando variadas estrategias y modalidades para pensar, posibilidades para reflexionar e instancias de análisis y construcción compartida de saberes y experiencias de formación.
Es en esta línea de pensamiento y con la expectativa de poner en evidencia y analizar las implicancias de la vinculación entre emoción y aprendizaje, es que se origina la pregunta rectora de esta investigación: *¿Qué enseñamos cuando enseñamos?*
La formación de docentes en la actualidad no solamente debe atender a gestionar competencias didácticas, cognitivas y evaluativas sino a propiciar una formación socioemocional que provea al estudiante, futuro docente, de herramientas para la adecuada inserción laboral y sostenimiento de una práctica docente valiosa y transformadora, enmarcada en condiciones de época en las que, como sostiene la anteriormente mencionada autora, *"(…) la escena contemporánea también se ha afectivizado".* (Abramowski, 2010:22)

El desafío metodológico

La necesidad de reflexionar y crecer en la propia práctica profesional en la formación de docentes motiva esta investigación, que tiene como punto de anclaje central la dinámica de Prácticas de Enseñanza desarrolladas en los dispositivos de Comunidad de Aprendizaje de la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la UBA, ya que las mismas se presentan como dispositivos innovadores de formación docentes y ponen en evidencia que el modelo de educación universitaria tradicional, sostenido en la figura del docente como garante del conocimiento, en un espacio donde la relación docente - alumno está enmarcada en los límites de la transmisión jerárquica y unidireccional de los saberes social y científicamente válidos, se encuentra hoy en clara decadencia.
La sociedad actual reclama a sus estudiantes y docentes universitarios una formación competencial diversa, crítica, y significativa, por cuanto esta investigación buscará, desde una metodología etnográfica, adentrarse, como fuera planteado por Malinowski, en las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente, los sujetos y las relaciones a investigar para *"captar el significado de las acciones y los sucesos*" que en dichos espacios ocurren. (Spradley, 1979:3, citado en Vasilachis, 2013: 114)
Se plantea para ello una modalidad de investigación cualitativa, con un diseño *exploratorio-descriptivo,* enmarcado bajo los lineamientos de un método etnográfico de investigación:
Exploratorio ya que existe poca información sobre el proceso de desarrollo de competencias socioemocionales durante la formación docente universitaria en general, y de los profesores de psicología en particular.
Descriptivo porque busca describir y analizar el proceso de desarrollo de las competencias docentes en sus componentes socioemocionales.
Siguiendo la metodología etnográfica, se adoptará como modo de aproximación a la realidad investigada, el modelo de estudio de caso múltiple o colectivo, que permite un abordaje desde la complejidad, brindando la posibilidad de tomar una variedad de fuentes de información como las observaciones, entrevistas y documentos, que gestionan un acercamiento más profundo a la complejidad del fenómeno educativo que se investiga.
Los casos relevados estarán conformados por las Comunidades de Aprendizaje de la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, del Profesorado de Psicología de la UBA, de los años 2015, 2016 y 2017 y pretenden hacer visibles los diversos modos en que se forman las competencias socioemocionales en los futuros docentes, en tanto la idea rectora de la investigación sostiene que la formación universitaria en general concentra su atención en la formación de competencias cognitivas en sus estudiantes, la formación docente universitaria se concentra en la gestión de competencias didácticas, evaluativas y cognitivas de sus estudiantes y las competencias socioemocionales no están contempladas en el curriculum formal de la formación y son modeladas por los docentes tutores al interior de los dispositivos de comunidad de aprendizaje en las prácticas de enseñanza cotidianas.

Un marco teórico posible

Diferentes encuadres disciplinarios y postulados teóricos atraviesan esta propuesta de investigación, que comienza caracterizando a las *Prácticas de la Enseñanza* como complejas, cambiantes y atravesadas por las coordenadas de época. Multirreferencializadas, y dando cuenta de espacios de construcción, de transformación de una realidad por otra, mediadas por procesos de significación y apropiación crecientes.
Una de las coordenadas que delimita y caracteriza a las prácticas de enseñanza es la conceptualización y consecuente formulación curricular que deviene de la asunción de un modelo de *Formación Docente*. Éste concepto también se caracteriza por ser multifacético, y al decir de Ferry, implica *"(…) adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (…)"* (Ferry, 1997: 53)
Puede visualizarse entonces la riqueza del concepto en tanto remite aun proceso complejo, permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de saberes que auspician la labor de enseñar.
Será necesario entonces vincular la formación docente con los

dispositivos de formación en la que ésta se promueve. Se adopta para ello la conceptualización de *Dispositivos pedagógicos de formación*, entendido como *"un artificio instrumental complejo constituido como combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos y poder para ser analizado (…)"* (Souto, 1999: 109).

Así entendido, el dispositivo de formación pedagógica, a la vez que delimita espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, propicios para sus instalación, también trabaja con lo aleatorio, lo incierto, y está pensado como espacio potencial, con posibilidad de modificación continua.

El *dispositivo de Comunidad de Aprendizaje*, como se desarrollará en la investigación, permite cambiar el enfoque del aprendizaje desde las tradicionales estrategias "*centradas en el profesor*" o las más actuales estrategias "*centradas en el estudiante*" a un eje de trabajo constructivista "*centrado en todos los actores en un contexto de práctica*", que va a propiciar un tipo particular de aprendizaje, que desde un enfoque social constructivista, reconoce y promueve en el estudiante competencias entroncadas con la investigación, la metacognición y la capacidad de aprender a aprender, donde el estudiante, futuro docente, debe constituirse como activo constructor de su propio saber.

Es en este proceso de activa construcción que el concepto de *Competencia* aplicado a ámbitos de aprendizaje es a la vez necesario y controversial, se utilizará en este trabajo como constructo molar que refiere al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar la tarea docente, pero no se trata de una mera suma de capacidades, sino que

(…) constituye un saber estructurado y construido sobre la base de un capital de recursos disponibles, los cuales en interacción con nuevos aprendizajes permiten el desempeño profesional y la consecución de las actividades involucradas. (Le Boterf, 2001).

Por último, el desarrollo de la *dimensión socioemocional de las competencias* se aborda desde constructos de la psicología y la educación emocional, que entiende a "*las competencias socioemocionales como el conjunto de habilidades que permiten a un sujeto interactuar con otros y con uno mismo de manera satisfactoria"* (Vaello Orts, 2009: 19).

También complementarán la propuesta de investigación, el análisis de la currícula actual de formación docente del profesorado de psicología, una revisión histórica de la formulación y reformulación de la currícula de formación docente en nuestro país y Latinoamérica y un exhaustivo recorrido por las investigaciones más recientes en el campo de la educación universitaria, tanto respecto de las prácticas de enseñanza, los dispositivos de formación y el desarrollo competencial.

En síntesis

En consonancia con este recorrido planteado, los diferentes capítulos y apartados de la futura tesis de investigación se orientarán a la exploración, descripción y análisis de las formas en que las competencias socioemocionales se hacen evidentes e irrumpen en las prácticas de enseñanza cotidianas, dando lugar a lo que Beatriz Sarlo (1999) denomina "*Giro subjetivo"*, y puede pensarse en ellas como modeladoras de estilos de enseñanza en los docentes en formación.

Así, la multidimensionalidad constitutiva de las tareas de enseñar y aprender en contextos complejos entraña un desafío que interpela al profesor universitario a cargo de la experiencia formativa; analizar el desarrollo de competencias para enseñar en futuros profesores de Psicología puede contribuir a la jerarquización de la intervención y a la mejora de los dispositivos de formación.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique

Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.

Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Arnoux, E. (2006). Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Bizquerra, R. (2007). Educación Emocional y Bienestar. España: Wolters Kluwer.

Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. Madrid: Narcea.

Devalle de Rendo, A. (2009). La formación docente: según las representaciones de los futuros maestros. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Edelstein, G. (2001). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Filloux, J. C. (2012). Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

Repetto Talavera, E. & Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en educación. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8 (5), 83-95.

Rockwel, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En: Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional.

Rueda Beltrán, M. (2007). La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 34, julio septiembre, 2007. Publicado en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003409

Souto, M. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Novedades Educativas.

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 Educacional V20 Nº38, 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

Vaello Orts, J. (2009). El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas. Barcelona: Graó.

Vasilachis de Gialdino, I. (2013). Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa editorial.

Zabalza, M.A. (2005). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zabalza, M & Zabalza, A. (2012). Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar". Madrid: Narcea.

LAS PRÁCTICAS DE ASESORAMIENTO EDUCACIONAL A TRAVÉS DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

Martín, Laura Cecilia; Roco, María Victoria
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Comahue. Argentina

RESUMEN
El objetivo del presente escrito es profundizar el marco teórico de referencia del proyecto de investigación: Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del Nivel Medioi. En el mismo, se focaliza la mirada en el asesoramiento educacional, con el propósito de interpretarlo como práctica situada. La propuesta consiste en considerar el asesoramiento como coproducción de ayuda en un marco más amplio y distinto de relaciones que incluye a la comunidad escolar en su totalidad. Ello implica conceptuarlo como una práctica educativa situada, no restringida a los profesionales. De acuerdo al nivel de conocimiento que se pretende obtener, esta investigación se inscribe dentro del tipo descriptivo - interpretativo, considerando que este modo de aproximación al objeto está fundamentado tanto desde la perspectiva socio-histórica como en la teoría de la actividad.

Palabras clave
Asesoramiento educacional, Actividad, Teoría de la actividad

ABSTRACT
EDUCATIONAL COUNSELING PRACTICES THROUGH THE ACTIVITY THEORY
The purpose of this writing is to deepen the theoretical framework of the research project : interventions in the educational advice as mediations that occur in school settings Level Medioi . In it, the look is focused on educational counseling , in order to interpret it as situated practice . The proposal is to consider the advice and co-production support in a wider and different framework of relations including the school community as a whole. This implies conceptualize as an educational practice located , not restricted to professionals. According to the level of knowledge to be obtained , this research is part of the descriptive - interpretative , considering that this way of approaching the subject is based both from a socio - historical and activity theory.

Key words
Educational advice, Activity, Activity theory

Presentación
Hablar de asesoramiento no es una tarea sencilla. En primer lugar, porque es un campo que se presenta difuso tanto desde el aspecto teórico como desde la práctica misma. En este sentido, hemos de reconocer la escasa tradición investigadora sobre el tema, su indefinición y la descoordinación entre las actuaciones de los distintos sujetos dedicados a dichas tareas. Creemos que esta "*falta*" es precisamente la que da lugar hacia la búsqueda de marcos teóricos y conceptuales que contribuyan a clarificar su naturaleza.
Partimos de reconocer que, dependiendo de la situación, varían los cometidos del asesoramiento: analizar necesidades, elaborar y articular estrategias en forma interdisciplinaria para el análisis y orientación de las problemáticas educativas, proveer recursos o materiales, etc. En este trabajo planteamos una redefinición del asesoramiento que, manteniendo características básicas atribuidas al mismo, permite seguir considerando *asesoramiento* como *práctica situada*. Práctica que está atravesada por diversos o múltiples factores, ya que se da en contextos socio-históricos, incluyendo a otros actores implicados en ella. Supone la posibilidad de construcción conjunta de problemas e intervenciones de los actores involucrados en diversos contextos. Las intervenciones son consideradas como parte de un sistema de interacciones, suponen modos de mediación y surgen de procesos de apropiación o de dominio de dichas intervenciones.
Asimismo, siguiendo a Wenger (2001) consideramos que los asesores como grupo profesional forman parte de una comunidad de prácticas sociales determinadas, donde las relaciones de participación y las identidades de sus integrantes se transforman en relación con las posibilidades y restricciones de los contextos donde se desenvuelven.
Algunos de los interrogantes que guían nuestro proyecto son: ¿Cuáles son los ámbitos de intervención de los profesionales en el asesoramiento educacional? ¿Qué tipos de intervenciones están implicadas en él? ¿Cuáles son los factores que definen estas intervenciones? ¿Cuáles son los nudos críticos que los profesionales del asesoramiento enfrentan en sus intervenciones? ¿De qué modo las intervenciones actúan como instrumentos de mediación entre los sujetos y los objetos sobre los que opera? ¿Cuáles son los procesos intersubjetivos que caracterizan a las intervenciones y posibilitan la construcción de nuevos sentidos y significados?
Utilizando como punto de partida algunos de estos interrogantes, de forma más específica, nos proponemos como objetivo:
Identificar y describir las intervenciones que están implicadas en el asesoramiento educacional, a partir de las acciones y actividades institucionales.
Analizar los procesos de construcción de sentidos y significados de los distintos actores implicados, a partir de las intervenciones propias del asesoramiento educacional.
Dado estos objetivos, se reconoce la necesidad de trabajar con un marco teórico que nos permita interpretar el proceso en toda su complejidad.

Antecedentes: Haciendo un poco de historia.
Partimos de reconocer que la falta de unanimidad para definir el asesoramiento escolar da cuenta también de la vigencia de distintos modelos teóricos y posturas ideológicas que constituyen diferentes tipos de asesoramiento. En este sentido, basta revisar someramente los distintos documentos legislativos que regulan la creación y desarrollo de los distintos servicios, equipos y programas, a los que se les adjudican funciones de asesoramiento, para darnos cuenta que a los asesores se le atribuyen tareas y responsabilidades diversas.
En nuestro país, el primer impacto masivo de la inserción de los equipos de asesoramiento psicopedagógico en las escuelas, se re-

gistró con la creación de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la provincia de Buenos Aires, en el año 1947. Dicha Dirección acompañaba cambios profundos que se sucedían en Argentina en esa época, con el objetivo de impulsar una transformación total del sistema educativo, en la que los equipos de asesoramiento educacional eran el inyector y el mediatizador del mismo. En la década del 50´ el sistema muestra un cierto resquebrajamiento respecto de los saberes y las posiciones que hasta ese momento ocupaban los actores escolares principales. Aparecen asociados dos fenómenos: la psicologización de la pedagogía en teorías, métodos y técnicas; y la demanda de intervención de psicólogos, a los efectos de evaluar el potencial de aprendizaje de los sujetos. Así se crean los primeros gabinetes o equipos de asesoramiento psicopedagógico, con la misión de trabajar con el "alumno problema" con el objetivo de juzgar las posibilidades y capacidades de los alumnos. A partir de la década del 80´, con la restauración de la democracia, se reorganizan los Equipos Técnicos de Orientación, estructurándose conjuntamente programas asistenciales y preventivos.

S. Nicastro y M. Andreozzi (2003) realizan un interesante trabajo en el que analizan la necesidad de revisar el sentido de la práctica de asesoramiento. Adhieren a una mirada institucional respecto del asesoramiento, entendiendo a éste como práctica localizada- en un puesto de trabajo específico- a la par que transversal- que se expande, extiende y desarrolla como componente constitutivo del trabajo realizado desde diferentes posiciones institucionales-. En esta línea definen el trabajo del asesoramiento como un acto de intervención que ubica al asesor como un tercero que, en juego de entrada y salida de la situación, de presencia y ausencia, apunta a volver a mirar la cotidianeidad del trabajo proponiéndose como recurso para interrogar, pensar, dilucidar y acompañar (S. Nicastro y M. Andreozzi; 2003:65) Esta perspectiva supone la posibilidad de recuperar la diversidad de situaciones en las que la actividad efectivamente se lleva a cabo en los contextos locales, impregnando los procesos de intervención.

El inicio de la Asistencia Técnica en los distintos niveles del sistema educativo rionegrino, se puede fechar en el año 1974, en el que por Resolución 1185/74 del CPE se aprueba el cuerpo normativo que regirá los Gabinetes de Investigación Pedagógica de la provincia, que dependerían de la Administración de Planeamiento. El ámbito de tarea del mismo abarca tantos los establecimientos de los niveles primarios como medio y superior.

Con el advenimiento de la democracia se pone en marcha la Reforma Educativa del Nivel Medio (CBU-1986). Coincidentemente con ello se crean los E*quipos interdisciplinarios del Servicio de Apoyo Técnico* (SAT)[i] por Resolución 1831/86.

En febrero del año 1996 y por cuestiones políticas y presupuestarias, a través de la Resolución N° 151/96 se suprime el SAT y también la Reforma de Nivel Medio -CBU- llega a su fin. Ese mismo año, por Resolución 200/96 se crea un nuevo servicio: los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP)[ii]

En el año 2004 y por Resolución N° 3748/04 se establecieron las misiones y funciones de los técnicos, bajo una reestructuración que buscó ampliar el campo de intervención técnica, reinstalando lo institucional, lo interdisciplinario y el trabajo en red como prioritarios. A partir de un trabajo colectivo que incluyó los aportes de los profesionales de los ETAP de los distintos niveles y modalidades del sistema, como así también de los supervisores, se pautaron nuevamente las misiones y funciones que regulan hasta la fecha las actividades de los profesionales del ETAP.

Un modelo institucional es el que hoy prevalece en esa provincia, destacándose por los siguientes aspectos:

- una relación de colaboración con los docentes, a la hora del asesoramiento, y no de imposición frente a las decisiones educativas que deben tomar en cuenta;
- la consideración de que el cambio y la mejora en la institución se produce a partir de un trabajo dentro de ella y de que este cambio y mejora sea planificado por todos los actores y que a su vez éstos se sientan parte;
- el establecimiento de una relación no jerárquica entre docentes y asesores/as;
- el acompañamiento al docente en la contextualización del currículum, la revisión y análisis conjunto de la práctica, el fomento de la formación entre iguales, entre otros.

Algunos conceptos para pensar el problema

En un sentido genérico, el asesoramiento puede ser definido como una práctica profesional surgida en el campo de la Psicología y la Pedagogía, cuya finalidad es brindar acompañamiento a las tareas de construcción de sentido, identidad y posibilidad que son propias de las acciones sociales. En la actualidad, se torna necesario reinventar propuestas de intervención de modo de posibilitar la generación de marcos conceptuales y de acción cada vez más compartidos y menos estancos.

En el presente apartado se considerarán los referentes conceptuales como herramientas teóricas y metodológicas que sustentarán el estudio que se inicia.

Creemos que las propuestas desde la teoría de la actividad[iii], son sugerentes para analizar las prácticas de *intervención del asesoramiento educacional,* en el marco de un sistema educativo interpelado con exigencias de adecuación al nuevo contexto social.

Los principios de la Teoría de la Actividad son, en esencia, metodológicos:

"*Primero, un sistema de actividad colectiva puede tomarse como unidad de análisis, lo cual aporta contexto y significado a acontecimientos individuales aparentemente aleatorios. Segundo, el sistema de actividad y sus componentes pueden ser comprendidos históricamente. Tercero, las contradicciones internas del sistema de actividad pueden analizarse como fuente de desorganización, innovación, cambio y desarrollo de ese sistema, incluidos sus participantes individuales.* (Engeström, 2001: 79-80)

Entender el asesoramiento como un sistema de actividad colectivo le aporta contexto y significado a los acontecimientos individuales aparentemente aleatorios. En tal sentido, consideramos que la teoría de la actividad ofrece una unidad de análisis que responde a la necesidad, señalada por Baquero y Terigi (1996), de ampliar la mirada cognitiva más allá de la relación sujeto-objeto situando esta relación, en el contexto de una actividad cultural específica.

Esta propuesta requiere recordar que los instrumentos de mediación - en este caso las intervenciones del asesoramiento educacional - no son herramientas neutras a través de los cuales se ejecutan operaciones, sino que integran las comprensiones de las prácticas situadas en que se usan. Esto es particularmente importante ya que, mediante determinada *intervención* se definen modalidades de construcción de sentidos y significados, tanto en la sala de clase como en la institución (Baquero y Terigi, 1996), remitiendo a una visión de la *intervención del asesoramiento* como participación comprometida en cambiantes procesos de actividad humana donde el conocimiento es inacabado y problemático.

En función de lo expuesto, resulta necesario recuperar algunas ideas centrales de la teoría socio-histórica. La primera de ella, nos remite a considerar los procesos de desarrollo, en tanto éstos están

imbricados en la apropiación cultural; lo que nos lleva a la necesidad de analizar el papel específico que juegan la diversidad de prácticas culturales en la constitución subjetiva.
En este sentido, las prácticas de escolarización contribuyen fundamentalmente al desarrollo de los procesos psicológicos exclusivamente humanos. Inciden en los procesos de construcción de conocimiento y en la producción de cursos específicos de desarrollo cognitivo (Baquero y Terigi, 1996). En este marco, el aprendizaje consiste en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta y es un resultado deseable de prácticas culturales sistemáticas, deliberadas, explícitas e intencionales para acceder al conocimiento.
Los enfoques que investigan el desarrollo de la cognición en su contexto interpelan la manera en que la institución escolar intenta promover el aprendizaje, permitiéndose la posibilidad de cuestionar la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada. Estos estudios permiten concebir el aprendizaje distribuido en contextos de participación y no exclusivamente en las cabezas de las personas; poniendo de relieve el modo particular de involucramiento del aprendiz que participa comprometidamente en una práctica con otros.
Al decir que integran una comunidad, se problematiza la identidad de lo escolar en términos de las prácticas extramuros o su legitimidad para promover formas de subjetividad alternativas.

Asesoramiento y Sistema de Actividad

El centro tesis de la teoría de la actividad, iniciada por Vygotsky (1978) y la escuela histórico-cultural de Rusia (Leontiev, 1978; Luria, 1979), es que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos emerger a través de una actividad culturalmente e históricamente mediada, y el desarrollo de la actividad práctica (Cole, 1996 :108)
Resulta entonces central la categoría de actividad desarrollada por Vigotsky al postular que la acción humana está mediada por herramientas (físicas o simbólicas). Esta categoría es la unidad de análisis básica de la acción cultural humana y consiste en la acción de un sujeto sobre la realidad objeto mediante herramientas (físicas o simbólicas).
Estos elementos integran en una unidad la comprensión de las formas de pensamiento imbricadas en las prácticas.
Las acciones no se realizan directamente sobre la realidad sino a través de la mediación de un instrumento. Esta concepción de mediación integra de tal manera la herramienta a una práctica determinada que sin ella, esa práctica no se podría comprender. Al actuar sobre la realidad usando herramientas, éstas forman parte de la cognición que orienta la acción.
Desde esta perspectiva, la actividad no se realiza en soledad, sino en el marco de un sistema de actividad que integra sujeto, objeto e instrumentos que se lleva a cabo en una comunidad, regulada por un conjunto de reglas y una determinada división social del trabajo. Ello define una comunidad de prácticas (Engeström, 2001) en que se comparte cierta identidad en las prácticas cotidianas.
El sistema incorpora dos aspectos de la conducta humana: el *productivo* orientado a los objetos y el *comunicativo* orientado a las personas e integra subsistemas de producción, distribución, intercambio y consumo.
La noción de sistema de actividad permite explicar el proceso y los componentes involucrados en la producción de conocimiento. La comprensión no se reduce a procesos cognitivos (recordar, clasificar, decidir, etc.), sino que está imbricada en la práctica misma. Resuenan aquí los desarrollos vigotskianos que ponderan a la actividad instrumental y la interacción social como unidades de análisis de la conformación de las formas superiores del psiquismo (Rivière, 1988, Baquero, 1996).
En línea con la propuesta de Baquero (2002, Baquero y Terigi, 1996) a continuación se plantea una situación de aprendizaje concebida como sistema de actividad:

- el sujeto que aprende.
- los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente semióticos.
- el objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- reglas que regulan las relaciones sociales.
- una división del trabajo que delimita tareas en la misma actividad.

De este modo se sitúa esta relación en el contexto de una actividad cultural específica con sus sistemas de interacción y rutinas.
De acuerdo a Engeström (2001) "*para la teoría de la actividad, los contextos no son ni contenedores ni espacios empíricos creados situacionalmente. Los contextos son sistemas de actividad*".
Concebir las prácticas de asesoramiento como sistema de actividad permite identificar un tipo ideal en el que pueden reconocerse los siguientes componentes:

- un sujeto: asesor, cuyo accionar elegimos como punto de vista en el análisis,
- un objeto: la institución, entendida como espacio problemático al que se dirige la actividad del asesor y que es moldeado y/o trasformado en resultado, en este caso, el resultado deseable
- herramientas: la intervención, instrumentos materiales y/o simbólicas: actividades didácticas que median la relación Sujeto-Objeto
- una comunidad: Escuelas de Nivel Medio integradas por individuos y/o subgrupos que comparten el mismo objeto general: alumnos, docentes, padres, director, etc.
- una división del trabajo es vista tanto horizontalmente- distribución de tareas entre asesor, estudiantes, entre docentes - como verticalmente asignación de posición y poder: docente- estudiantes; alumnos entre sí, directivos- docentes, directivos- estudiantes; asesor - docente; asesor - directivos, entre otros.
- reglas, normas, convenciones explicitas e implícitas que rigen las acciones e interacciones en el sistema: tareas, evaluación, contrato pedagógico, programa, etc.

A continuación se propone un análisis posible de este sistema de actividad ensayando los tres niveles de análisis para atrapar la lógica general que parece guardar toda actividad humana, surgida de los desarrollos de Leontiev (citado en Baquero y Terigi, 1996):
· 1º Nivel de Análisis: la actividad humana implicaría la definición de motivos. el asesoramiento. En este sentido, la actividad de asesoramiento se orienta a una realidad objeto: abordar diversas problemáticas que se le presenta a las instituciones educativas. Aquí cobra importancia la apropiación de instrumentos semióticos específicos que caracteriza a las prácticas de escolarización, tales como la escritura.
· 2º Nivel de análisis: las acciones (componente de la actividad) se orientan a fines. La intervención. La actividad de asesoramiento se realiza por medio de acciones deliberadas e intencionalmente vinculadas al objeto de la actividad. Cobra entonces relevancia la intervención del asesor entendida como las acciones intencionales de comunicación, transmisión y construcción de conocimientos. Tal

intervención posibilita y organiza tanto las relaciones interpersonales como las relaciones de los sujetos con los objetos de conocimiento.
· 3º Nivel de análisis: la operación -componente de la acción- se insertan los medios para ejecutar la acción. Medios. ¿Cómo? Proyectos, entrevistas, observaciones, relevamiento de documentos oficiales y personales. Cabe reconocer que las acciones se concretan en secuencias de operaciones diseñadas para responder a los requerimientos en el desarrollo de la acción y se llevan a cabo mediante el uso de determinadas herramientas. Aquí, la intervención del asesor apela al desarrollo de actividades específica para facilitar el acceso y la reinvención del nuevo conocimiento que resulta de la participación en la práctica.

En línea de continuidad con este planteo, la intervención es "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" (Engeström, 2009).

A modo de reflexión.

La teoría de la actividad resulta útil como método de análisis para el desarrollo de un sistema, ya que ayuda a identificar e interrelacionar los elementos que intervienen en su definición atendiendo, fundamentalmente, a su organización y estructuración social. Al respecto, y como sostiene Yamazumi (2009), la *"*agencia humana*",* central en la teoría de la actividad, es el conjunto de "potencialidades y posiciones de los sujetos para la creación de nuevas herramientas y formas de actividad con las cuales transformar al mismo tiempo sus mundos interno y externo y manejar sus propias vidas y futuros" (Engeström, 2005, Yamazumi, 2009, p.213).
Desde el marco teórico- metodológico en que nos apoyamos, el asesoramiento trata de un proceso largo, distribuido, que no aparece ni definido ni dictaminado desde arriba; sino a través de auto-organización colectiva y reflexiva . En este sentido, el proyecto se propone poder identificar las tensiones y contradicciones que surgen en la práctica cotidiana del asesoramiento, y que resultan cruciales para dinamizar los esfuerzos de colaboración para transformarlas. Las contradicciones son para la teoría de la actividad "fuerza impulsora y motivo para el desarrollo. Son identificadas entre múltiples motivos involucrados en y engendrados por la evolución histórica de las comunidades y sus objetos" (Engeström, 2006).

NOTAS

i EL SAT se caracterizó por una conformación en equipos interdisciplinarios integrados por los siguientes perfiles: psicopedagogo, psicólogo, pedagogo, asistente social y fonoaudiólogos, que dependían de una Dirección Central, una Regional y una Zonal. Los SAT se instalan fuera de la institución escolar, permitiendo así alejarse del involucramiento que la dependencia anterior marcaba.

ii Como misión principal los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico se proponen: *"desarrollar e integrar sistemáticamente acciones de apoyo a las problemáticas educativas que inciden en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la población escolar de las instituciones de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial"* y dentro de sus funciones se destacan entre otras:

- la *elaboración de estrategias de acción para las instituciones educativas sobre la base de los diagnósticos y la priorización de las problemáticas emergentes, en forma conjunta con el supervisor con quien desempeñan la tarea educativa;*
- la *articulación de acciones en relación con el proceso de integración de alumnos con discapacidad en forma conjunta con el supervisor del nivel y/o la modalidad con quien desempeñan la tarea, el supervisor de educación especial y el equipo técnico de la escuela de educación especial".*

Los ETAP continúan funcionando por fuera de la escuela, pasando a depender ahora de las sedes de Supervisión Escolar.

iii *La Teoría de Actividad* nació como un enfoque filosófico para analizar diferentes formas de la práctica humana como procesos de desarrollo, con niveles interrelacionados tanto individuales como sociales. Tiene su origen en la tradición social-histórica rusa - partió de Vigotsky [1], y fue desarrollada por Leont'ev [2] -, y se puede caracterizar por la combinación de perspectivas objetivas, ecológicas y socio-culturales de la actividad humana.

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Bs. As Editorial Aique.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Revista Apuntes pedagógicos Nº 2. UBA. Bs. As

Bassedas, E. y otros, 1995: Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona, Editorial Paidós.

Chaiklin, S. y Lave, J: (2002) Estudiar las Prácticas. Bs. As. Amorrortu.

Cole. M., & Engeström, (1993) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G: Salomón (comp.), Cogniciones distribuidas. Argentina: Amorrortu

Daniels, H. (2003) Vigotsky y la pedagogía. Barcelona. Paidós.

Engeström, Y. (1991) Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. Learning and Instruction, 1, 243-259.

Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.), Estudiar las Prácticas. Buenos Aires: Amorrortu.

Lave, J. (2001) "La práctica del aprendizaje". En Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. CHAIKLIN, S. Y LAVE, J. (comps.) Buenos. Aires. Amorrortu.

Leontiev, J. (1978) Actividad, conciencia y personalidad. Buenos. Aires. Ciencia del Hombre.

Martin, D. 2005: Modelos de organización en el asesoramiento educacional - Documentos de Trabajo, Capacitación a profesionales del ETAP. Dirección de Capacitación, Consejo Provincial de Educación de Río Negro.

Monereo, C.; Sole, I. (coordinadores), 1999: El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid, Alianza Editorial.

Nicastro, S. (2008) Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. En Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 12, núm. 1, pp. 1-10, Universidad de Granada, España.

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Buenos Aires. Editorial Paidos.

Valdez, D. (2007) El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En Nora Elichiry (Comp.) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional. Buenos Aires. Eudeba.

Vigotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Grijalbo. México.

Vigotsky, L.S. (2000) Pensamiento y lenguaje. Barcelona. Paidos

LA CONFIGURACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Martín, María Ema; Iglesias, Alicia Isabel; Fernández, María Noel; Farias, Ariadna; Marcelino Viale, Antonella Del Rosario
Instituto de Investigación para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. (IELES) - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

RESUMEN
Las concepciones de aprendizaje explicitan cómo las personas describimos, y experimentamos los fenómenos de la realidad, entre ellos los aprendizajes. Éstos se explican de formas cualitativamente diferentes, dado que el enfoque que asumimos es el fenomenográfico y se centra principalmente en la descripción y categorización de dichas explicitaciones. En esta ponencia se presenta información seleccionada del análisis de datos que muestra como los indicadores en los objetos de estudio de las disciplinas y variables organizacionales, están atravesadas por las concepciones de aprendizaje. La articulación entre dos categorías que explicitan las misma (Marton, 1994) el qué (contenido de la concepción) y el cómo (modo de aprender) con la categoría condiciones. En este sentido, hablaremos de ambiente de aprendizaje, como término que enmarca e integra las condiciones en un nivel de mayor generalidad ordenando los distintos elementos analizados en ellas tales como, tiempos, espacios, objeto de estudio, rol docente, entre otros.

Palabras clave
Concepciones de aprendizaje, Formación docente, Ambientes de aprendizaje

ABSTRACT
LEARNING ENVIROMENT'S CONFIGURATION ON TEACHER'S TEACHING
Learning conceptions specify how people describe and experience the fenomenous of reality, such as learning. We asume the phenomenography aproach that study the conceptions in diferent qualtitative ways. In this paper we present an integrated datum information that show indicators such discipline study's object and diferent organizational's variable that are crossed by the learning conceptios. The articulation between two categories explain them (Marton, 1994) the what learning (conception's content) and the how (way of learning) with the category: conditions. In this way, we asume learning enviroment, as a term that explain and integrate the conditions in a largest way of complexity that order the diferent indicators. They are studied on terms such as, times, areas, study's object, teacher's role, among others.

Key words
Learning conceptions, Teacher teaching, Learning enviroments

Introducción
El estudio de las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios en carreras de formación docente, nos permitió encontrar indicadores en los objetos de estudio de las distintas disciplinas a cargo de los docentes entrevistados y en variables organizacionales que fueron explicitadas en su referencia al aprendizaje. Estas referencias se enmarcan en una cultura universitaria que hace que el objeto de estudio tenga un lugar primordial. Asimismo, los entrevistados otorgan al tiempo institucional una focalización particular, donde cobra relevancia su influencia en los tiempos de aprendizaje.
En la investigación[i] que desarrollamos desde el 2012 hemos construido a partir del enfoque fenomenográfico cuatro categorías de análisis que definen y explican las concepciones de aprendizaje. A saber: contenidos del aprendizaje, modo de aprender, regularidades y condiciones. Las dos primeras responden al posicionamiento teórico de Marton, F; Dall Alba, G; Beaty, E. (1993), que responden al 'qué' y al 'cómo' por lo tanto, constituyen categorías conceptuales *a priori* en nuestro trabajo. Las dos últimas, fueron definidas por el equipo de investigación a partir de los primeros análisis que se realizaron en trabajo de campo. Por ello, estudiar las condiciones del aprendizaje nos llevó a priorizar - por su regularidad en el discurso de los entrevistados - el objeto de estudio y los tiempos académicos.
En esta ponencia, nos interesa articular las dos categorías enunciadas en primer orden: el qué (contenido de la concepción) y el cómo (modo de aprender) con la categoría *condiciones*. En tal sentido, hablaremos de ambiente de aprendizaje como término que encuadra a las condiciones e integra, en un nivel de mayor generalidad, ordenando los distintos elementos analizados en las condiciones, tales como, tiempos, espacios, objeto de estudio, entre otros. Desde esta mirada, los ambientes de aprendizajes son espacios físicos y formales conformados por un colectivo de estudiantes y docentes. Ellos orientan el aprendizaje por medio de tareas o propuestas didácticas donde se intenta favorecer los procesos de aprendizaje (Estebaranz García, 2001).
El presente escrito se estructura en tres apartados. El primero, discurre sobre las configuraciones de ambientes de aprendizaje como espacio de linealidad. Refiere a que las condiciones del aprendizaje son escenario *sine qua non* para el logro del mismo. O sea, operan necesariamente como variables dependientes en los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, los logros de los estudiantes se proyectan circunscriptos al ambiente de aprendizaje como elemento externo.
El segundo aborda la configuración de ambientes de aprendizaje como espacios de construcción, en donde se observan dos instancias: a) de comprensión y b) de transformación. En sus voces aparecen referencias al sujeto que aprende, al objeto de estudio que está intermediando, a su rol docente y a la tensión que opera entre los tiempos de aprendizaje y los tiempos institucionales. Con referencia a la comprensión, trata de modos descriptivos, explicativos del 'qué', pero en la transformación el 'cómo', se tornan difusas sus

explicaciones acerca del modo de aprender. La configuración del ambiente atravesada por procesos de transformación, da cuenta que el contenido y los procesos se integran y reorganizan, donde los tiempos institucionales y de aprendizaje se pueden ordenar, coordinar y el objeto de estudio cumple un rol mediacional en la construcción de conocimientos.
En un tercer apartado, se avanza a modo de cierre en los datos significativos entre un espacio y otro, a fin de argumentar su pertinencia para el estudio de las concepciones de aprendizaje.

El ambiente de aprendizaje como espacio de linealidad
La configuración de este espacio está delimitada por el entramado que se genera entre los distintos elementos intervinientes tales como espacios físicos, tiempos institucionales y de aprendizaje, rol docente, tareas de aprendizaje y las interacciones que se promueven, entre otras. Esta idea de linealidad atraviesa la concepción, el ambiente de aprendizaje, esto es, aprender no implica necesariamente que se comprenda el objeto de estudio. Éste es definido por un grupo de docentes como el aprendizaje esperado, lo plantean como logro a alcanzar. Interesa el producto final, en sus voces no señalan referencias a instancias de mediación entre el estudiante y el conocimiento a aprender. Otro grupo, alude al objeto de estudio de manera independiente a los procesos de aprendizaje. Describe de manera fragmentada los modos de aprender esperados en los estudiantes, las características del conocimiento específico de la disciplina y la intencionalidad pedagógica del docente.
Por otro lado, las tareas de aprendizaje suelen remitir a cuestionarios cerrados, no se promueve la justificación o argumentación. El error es considerado como unidad a corregir, a enmendar y habitualmente es señalado desde el ambiente como negativo.
Otro rasgo de este tipo de ambiente, refiere al tiempo como lo meramente útil, necesario. La variable temporal es considerada como determinante por sobre los procesos socio-cognitivos. Es asociada también con las posibilidades o no de generar espacios de trabajo con el conocimiento, que exigen poner en juego procesos cognitivos específicos. Se argumenta que la carga horaria es un marco de acción rígido que actúa como obstáculo para permitir que los estudiantes desarrollen procesos autónomos.

El ambiente de aprendizaje como espacio de construcción
Este espacio esta resaltado por dos procesos: a) de comprensión y b) de transformación que atraviesan los ambientes de aprendizaje en la formación docente universitaria. Dentro del primer grupo se busca vincular la teoría y la realidad de modo concreto, de identificar y de promover acciones sucesivas con relación al objeto de estudio, con un desaprender, pero no se observa el proceso complementario, el de reorganización de la información.
Las docentes pueden describir, explicitar 'qué' es el aprender, el contenido del mismo pero se torna difuso cuando expresan el 'cómo', es decir procesos y resultados del aprendizaje. No logran integrarlo en un marco descriptivo -explicativo con relación al contenido. Dentro de este marco se pudo diferenciar tres dimensiones de análisis en la forma de describir procesos y resultados, pero solo como única variable interviniente la dimensión instrumental: el tiempo cronológico, la lectura, las ayudas externas de docentes. Ponen el acento en estas aristas como algo externo, que actúan desde el ambiente;

1. la dimensión cognitiva: la argumentación se inmiscuye tanto como proceso que como resultado - la docente lo pide como logro, pero no lo enseña como proceso cognitivo, ni lo ve como necesario;
2. la dimensión psíquica: el deseo del estudiante, el encuentro como vínculo con los otros, promueve aprendizaje.

Al establecerlas como única variable descriptiva del fenómeno hace que la intencionalidad de los aprendizajes quede instalada en la posibilidad de los sujetos de aprender en los primeros acercamientos, interacciones con los objetos de estudios. En el deseo del estudiante supone la existencia de un impulso para llevarla a cabo y que activa y dinamiza los procesos de aprendizaje.
En esta perspectiva externa, se diluye el sentido de la complejidad de los procesos de aprendizajes, de interacción con el medio, de la reorganización y de la transformación de los saberes ya internalizados. Con relación a las condiciones, podemos decir que éstas se entremezclan con los procesos y resultados, es decir con el cómo. Esto es, son descriptos por los entrevistados para explicar los modos de aprender, pero justamente desde una función de exterioridad, del ambiente como interventor del aprender. Observamos las diferentes condiciones tales como el objeto de estudio - particularmente su complejidad -, elementos institucionales - como los tiempos cronológicos, integrantes de equipo de cátedra -, la cultura académica - la lectura - son variables externas que operan solamente desde el ambiente, sin que se cuestione ni se integren las mismas como parte del proceso de aprendizaje en su complejidad.
Dentro de este espacio también presentamos el aprendizaje como transformación, cuyo foco principal está en la integración del contenido, el 'qué' y los procesos y resultados, el 'cómo'. Implica la acción de desestabilizar estructuras cognitivas, emocionales y corporales para promover sucesivas reestructuraciones, explicitaciones. Es decir, integrar la nueva información que se intenta internalizar con la ya adquirida, donde también se pone en juego e intervienen el cuerpo, las emociones.
Este proceso de de composición implica reconocer o poder descubrir aquellas ideas previas relevantes que actúan como bloqueo, que se interpone para integrar nuevos conocimientos. Si bien son complejas de discernir, de encontrar, es importante el intento, aunque después convivan las previas y las novedosas. Esta concepción explica también que, el aprendizaje se promueve por procesos de interacción y exploración en un contexto particular, social, cultural, situado. La trama interactiva actúa de modo dialéctico en los procesos de aprender. Lo diferencia de la concepción anterior, la posibilidad de crear alternativas ante situaciones conflictivas en contextos sociales particulares.
Con relación al objeto de estudio dentro de este ambiente, se sostiene que la complejidad del mismo atraviesa de modo transversal a los procesos de aprendizaje en las concepciones por transformación. Así también, otros docentes reconocen las particularidades del objeto de estudio que esperan sean aprendidas. Estas se observan en las concepciones por comprensión.

A modo de cierre
En la complejidad de la cultura universitaria los procesos de aprendizaje tienen su propio juego, donde en algunos de ellos el ambiente se configura en un espacio de linealidad, de resultado explicito, donde éste se torna como principal variable interviniente. Por otro lado, cuando dicho ambiente se configura en un entramado de re significación de los objetos de estudio y tiempos, la red tejida se transforma en acciones donde actores, autores, contextos, recursos se ensamblan para conformar nuevos saberes.
Es importante destacar que lo expuesto son aproximaciones y no conclusiones cerradas o finales, ya que en esta etapa de la investigación, el equipo continúa realizando análisis e interpretaciones del material recogido en la instancia de exploración. Cobra relevancia

el aporte que puede significar la construcción y puesta a prueba de nuevas categorías, siempre vinculadas al enseñar y aprender en los espacios de la sala de clases.

NOTA

[i] Proyecto de investigación presentado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa para su evaluación externa en el mes de diciembre del año 2011 siendo aprobado por Resolución del Consejo Directivo N° 145/12 de dicha casa de estudio. Dirigido por Mg. Diana Martín (UNCo) y co dirigido por Mg. María Ema Martin (UNLPam).

BIBLIOGRAFÍA

Estebaranz García, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor. En García, Carlos Marcelo. La Función Docente. Ed. Síntesis S.A. Madrid

Fernández, M. N.; Iglesias, A.I. (2014). "Las relaciones con el conocimiento a enseñar presentes en las concepciones de aprendizaje de profesores universitarios". Ponencia. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación. Tandil, Argentina. ISBN 978¬950¬658¬358¬3.

Marton, F., DallAlba, G; Beaty, E. (1993). Conception of Learning. IJER,19(3), 277-300.

Marton, F. (1990). Fenomenografía: un enfoque de investigación dirigido al conocimiento de las diferentes maneras de comprender la realidad. En R. Sherman y B. Webb (eds). Qualitative Reseach in Education: Focus and Methos, 2º ed., (pp. 141-161) (Traducido por, J.L Cubero Fernández y J. Rojo Fructuoso, 1999). Extraído de: http://www.feyts.uva.es/ed/metodos . 21November, 2011, 13-01.

Marton, F. (1981) Pehnomenography - Describing conceptions of the work around us. Instrucion Science 10 (1981) 177 - 200. Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdan - Printed in the Netherland.

Marton, F; Wing Yan Pong, (2005). On the unit of description in phenomenograpy, Higher Education Research & Development, 24:4, 335-348, DOI: 10.1080/07294360500284706.

Marton F; Säljö, R. (1984) Approaches to Learning. En: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (eds.) The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. pp. 106-125. Internet versión: 2005.

Pozo, J. I.; Scheuer, N; Pérez Echeverría, M del P; Mateos, M; Martín, E; de la Cruz, M. (2009). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona. Grao.

Vélez, G. (2002). Aprender en la Universidad. La Relación del Estudiante universitario con el conocimiento. Cátedra Estrategias para el trabajo intelectual. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

AGENTES PSICO-EDUCATIVOS Y DOCENTES: ¿TIEMPO DE REFLEXIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES?

Michele, Jesica Paola; Segura Lucieri, Jimena; Erausquin, Cristina
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
El trabajo presentado aquí, pone de manifiesto el escenario de intervenciones psico-educativas de profesionales Psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales y profesionales docentes. Desde esta presentación se analizarán, a través de un Instrumento especifico de abordaje, las intervenciones en situaciones determinadas, las concepciones que subyacen a la práctica profesional, los modelos de intervención y la reflexión de la práctica que los propios agentes logran realizar. Desde los datos recogidos mediante administración de Instrumentos de reflexión, se propone analizar y establecer a la luz de las diversas dimensiones constitutivas de dicho instrumento, una manera posible de leer la práctica de los agentes psico-educativos, destacando siempre la práctica situada, el contexto, los atravesamientos simbólicos con los que los profesionales cuentan, y con los que cuenta la Institución escolar.

Palabras clave
Agentes psicoeducativos, Práctica profesional, Reflexión, Práctica situada

ABSTRACT
PSYCHO-EDUCATIONAL AGENTS AND TEACHERS: REFLECTION TIME IN SCHOOL CONTEXTS?
The work presented here shows the scene of psycho-educational interventions of professional psychologists, educational psychologists, social workers and educational professionals. From this presentation will be analyzed through a specific instrument approach, interventions in certain situations, the concepts underlying the practice, models of intervention and reflection of practice that the agents are able to perform. From the data collected by administering instruments of reflection, it is proposed to analyze and establish in light of the various constituent dimensions of the instrument, one possible way to read the practice of psycho-educators, always emphasizing situated practice in context, symbolic traversal with which professionals have and are there in the school.

Key words
Psycho-educational agents, Professional practice, Reflection, Practice in context

Introducción
El presente trabajo, tiene por objetivo, visibilizar la práctica profesional de los agentes psico-educativos y de los docentes, a partir del análisis de una situación-problema que ellos mismos recortan en relación al desarrollo de su práctica de intervención. Este trabajo pretende conformar un horizonte de referencia para el análisis de la profesionalización de psicólogos en formación, dado que se exploran categorías y unidades de análisis construídas por agentes psico-educativos noveles, en ejercicio profesional.
El análisis de las narrativas de esta muestra de agentes profesionales trabajando en escenarios educativos, pone de manifiesto desde qué perspectivas teórico-prácticas se realizan abordajes e intervenciones en instituciones educativas de la zona de Gran La Plata.
La metodología del estudio encarado abarca el desarrollo de Entrevistas en Profundidad con Psicólogos, Psicopedagogos, Trabajadores Sociales y Profesores, que desempeñan diversos roles en instituciones educativas de niveles primario y secundario, públicas y privadas.
En el análisis de los datos, se utilizará la Matriz de Análisis Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin, Basualdo, 2005). Es importante destacar que, desde el momento en que el agente psico-educativo selecciona una situación problema, aporta un material preciado a los fines de esta investigación, dado que tal elección supone una posición adoptada en la práctica profesional.
Es esa trama la que se indaga ahora, para posteriormente comparar hallazgos, fortalezas, obstáculos y condiciones que generan problemas, obstáculos, desafíos y dilemas de intervención, tanto en los profesionales en formación, como en los profesionales que ya se encuentran insertos en el campo laboral.
Estrategias Metodológicas: Instrumentos de Reflexión y Matriz de Análisis de Profesionalización Psico-educativa (Erausquin, Basualdo, 2005, 2006).
La investigación involucrada en este trabajo forma parte de una tradición científica – el "giro contextualista" (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) - que considera que una unidad de análisis, (Wertsch, 1999; Engeström, 2001; Lave, 1991) es "un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto" (Vygotsky, 1934: 9).
La unidad de análisis que delimita esta indagación es: Modelos Mentales Situacionales que construyen Agentes Educativos: profesores, psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales, a través de la experiencia de su práctica profesional con problemas e intervenciones en escenarios educativos.
Se la ha definido como una unidad sistémica, dialéctica y genética, que articula cuatro dimensiones: a) la situación problema que se enfrenta y analiza, b) la intervención profesional que desarrolla, desde el rol específico, c) las herramientas utilizadas en la intervención, d) los resultados de la intervención y la atribución de causas a los resultados.
En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones, identificados por la comunidad científica en el proceso de profesionalización psico-edu-

cativa en nuestro contexto socio-histórico (Erausquin et alt., 2013). María José Rodrigo (1999), en su análisis del cambio cognitivo de los modelos mentales situacionales en el desarrollo educativo, distinguió tres dimensiones del cambio cognitivo-actitudinal que el mismo involucra: "de la simplicidad a la complejidad", "del realismo al perspectivismo" y "de lo implícito a lo explícito", complejizando el constructo de modelos mentales en el cambio cognitivo, en una nueva versión, a través de su articulación con el modelo de re-descripción representacional de Karmiloff-Smith (1994).

La delimitación realizada en este estudio se fundamentó en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo, 1993, 1999) aplicadas al ámbito educativo, articulada con los trabajos realizados en el análisis de sistemas de apropiación y andamiaje de competencias entre expertos y novatos y versiones contemporáneas de lo que se denomina giro relacional en la experticia (Edwards, 2010).

En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco indicadores, que implican diferencias cualitativas de los "modelos mentales situacionales", ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización de los distintos agentes en escenarios educativos. 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).

Los instrumentos de recolección de datos que fueron utilizados se denominan Instrumentos de Reflexión sobre Situaciones-Problema de la Práctica Profesional. Es necesario señalar que el mismo instrumento ha venido siendo utilizado, durante diez años, con una importante población de psicólogos en formación, graduados y tutores expertos, especialmente los que trabajan en el área educativa, así como, en una versión diferente, a docentes tutores, profesores y maestros de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

Ello ha sido a lo largo del recorrido de cuatro Proyectos de Investigación, Acreditados y Subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, para su desarrollo en la Facultad de Psicología, cuya Directora es uno de los autores del presente trabajo, Mag. Prof. Cristina Erausquin – UBACYT 2004-2007, 2008-2010, 2011, 2012-2015, en curso -.

Se aplicó a diferentes cohortes de Estudiantes de Psicología en su Formación de Grado, que realizaron la experiencia de las Prácticas Profesionales y de Investigación – en Área Educación, pero también en Área Justicia, Área Clínica, Área Trabajo y Área Comunitaria -, durante el último año del Ciclo Profesional de la Carrera de Licenciatura de la UBA.

Se aplicó también a los Tutores Docentes de dichas Prácticas – psicólogos especialistas y especializados en enseñar en dispositivos tutoriales de la profesionalización -, y a Egresados Psicólogos que trabajan en Educación – en áreas de Integración e Inclusión, Violencias en Escuelas, niños con "problemas de conducta", Alfabetización en Niveles Escolares, Procesos de Integración en Espectro Autista, Análisis y Resolución de Problemas en Escuelas de la Diversidad, Tutorías de Primer Ciclo Universitario -.

La versión que trabajó "modelos mentales situacionales de la práctica docente" se aplicó a tres cohortes de Profesores de Psicología en formación – psicólogos -, a Profesores de Psicología en ejercicio en Instituciones de Nivel Secundario y Terciario, y a docentes de otras disciplinas que trabajan con psicólogos orientadores en las escuelas sobre problemas e intervenciones vinculados a las áreas mencionadas -.

Los Instrumentos de Reflexión fueron respondidos, en esta ocasión, por tres (3) profesores de nivel secundario de las siguientes asignaturas: Salud y Adolescencia y Matemáticas, y tres (3) agentes psico-educativos que conforman Equipos de Orientación Escolar con funciones de O.E (Orientador Educacional), O.S (Orientador Social) y O.A (Orientador de los Aprendizajes)

Análisis de Fortalezas y Nudos Críticos en las Cuatro Dimensiones de la Matriz de Análisis de Profesionalización Psico-Socio-Educativa:

a) la situación problema que se enfrenta y analiza,

b) la intervención profesional que se desarrolla, desde el rol específico,

c) las herramientas utilizadas en la intervención,

d) los resultados de la intervención y la atribución de causas a los resultados.

(I) Dimensión I: De lo simple a lo complejo. Análisis de la Situación-Problema.

Preguntas de investigación: Profesores, Psicólogos y Trabajadores Sociales, trabajando en la misma escuela:

¿recortan problemas simples o complejos?

¿Articulan la complejidad en tramas intersubjetivas y psicosociales, dentro y fuera de la escuela, para analizarlos en contextos de intervención?

¿Configuran "entramados" de causas y problemas entre lo escolar y lo extra-escolar?

Una fortaleza significativa de la producción es que la totalidad de los psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales exploran los problemas en su complejidad, en algunos casos desde una mirada multidimensional, y en otros, logrando abarcar tramas intersubjetivas y psicosociales –entre lo escolar y lo extra-escolar familiar o vital de los jóvenes alumnos -, para analizarlos en contextos de intervención.

Por otra parte, en los instrumentos de reflexión de agentes a cargo de la práctica docente, los profesores, no en todos los casos se logran visibilizar problemas atravesados en su complejidad intersubjetiva y psicosocial.

Profesores, Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores Sociales, trabajando en la misma escuela:

¿analizan problemas subjetivos e intersubjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos, dilemas éticos y entrelazamientos institucionales, o bien sitúan los problemas en individuos descontextualizados o en dispositivos institucionales sin tramas subjetivas?

La totalidad de los agentes encuestados, tanto profesores como agentes psico-educativos, logran desplegar un análisis de los problemas recortados, superando lo meramente descriptivo, localizando lo problemático en tramas intersubjetivas y articulaciones de acontecimientos singulares y regularidades, pero sin poder dar cuenta de entrelazamientos y articulaciones inter-institucionales genuinas, lo cual configura un indudable nudo crítico.

Es interesante observar que si bien se logra especificar el problema en relación a la intervención profesional o docente, ese trabajo queda de algún modo "encapsulado", no pudiendo incluirse la articulación necesaria con la intervención de otras disciplinas que habilite procesos de co-construcción.

En esta misma línea se halla, en los docentes en su totalidad, y en dos de los tres profesionales psico-educativos, la dificultad para descentrarse de una única perspectiva del problema, denotando una mirada naturalizada y de "pensamiento único" sobre el fenómeno. Análisis de la Intervención.

Preguntas de investigación: Profesores, Psicólogos, psicopedagogos y Trabajadores Sociales trabajando en la misma escuela:

¿desarrollan actividades complejas, con objetivos múltiples y destinatarios diversos, o acciones simples o des-articuladas, con objeti-

vos y destinatarios únicos?
Los tres agentes psicoeducativos y dos de los agentes profesores dan cuenta de acciones diversas y articuladas. Una fortaleza de la muestra. En lo que refiere a la complejidad y contextualización de los objetivos, cinco de los agentes encuestados dan cuenta de objetivos complejos y multidimensionales articulados, y sólo un profesor da cuenta de un objetivo único, escasamente articulado con otras dimensiones.
En lo que respecta a los "destinatarios de la intervención", o su dirección, en todos los casos los profesores abarcan diferentes planos o dimensiones en la dirección de la intervención, pero en general, dichas dimensiones se hallan desarticuladas, y se trata de acciones sobre los sujetos individuales y/o sobre tramas vinculares, o sobre dispositivos institucionales. Sólo uno de los agentes da cuenta de una intervención multidimensional, que abarca planos diversos – los individuos, los vínculos intersubjetivos, el dispositivo institucional – en forma articulada.
Este último Eje de Profesionalización es citado fuertemente como uno de los nudos críticos en la formación tradicional de los psicólogos – y también de los docentes - para el trabajo en escenarios educativos.
Aun en psicólogos y docentes con perspectivas compatibles con el "giro contextualista" (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) en el análisis del problema, cuando relatan la intervención, el destinatario de la misma suele reducirse al alumno o alumna en relación a quien se le demanda intervención. Y la ausencia de intervenciones indirectas, capaces de ayudar a los alumnos a través de otros agentes o agencias mediadores y mediados, los docentes, directivos y agentes psico- socioeducativos, es relevante en esta Área de Trabajo Profesional

(II) Dimensión De lo implícito a lo explícito. Análisis de la Situación-Problema.
Preguntas de Investigación:
Profesores, Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores sociales, trabajando en una misma escuela:
¿describen o explican, mencionan inferencias o construyen hipótesis sobre los problemas?,
¿dan cuenta de una variedad de antecedentes históricos?
¿Atribuyen causas o razones únicas, múltiples, o un encadenamiento de causas de los problemas?
En todos los casos, ni los Profesores ni los Orientadores del E.O.E logran formular hipótesis explicativas de los problemas que abordan en contexto de intervención; sino que alcanzan a mencionar inferencias en relación a los problemas. En cuanto a la historización del problema, dos de los tres profesores no logran enunciar ningún antecedente y uno menciona un único antecedente del problema.
De los tres agentes psico-educativos, solamente uno da cuenta de antecedentes históricos diferentes, pero sin establecer entre ellos ninguna relación significativa que los articule. En cuanto a la causalidad, cinco de los seis instrumentos de reflexión arrojan el reconocimiento de una multidireccionalidad en la relación de factores causales y efectos.
Es importante tener en cuenta el "nudo crítico" o desafío que la construcción de hipótesis explicativas de los problemas de intervención ha mostrado en cohortes indagadas previamente de "psicólogos y docentes en formación" y psicólogos y docentes profesionales trabajando en educación (Erausquin et alt., 2004, 2005, 2013) -.

(III) Dimensión Del realismo al perspectivismo.
Análisis de la Situación-Problema.
Preguntas de Investigación: Profesores, Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores Sociales, trabajando en la misma escuela:
¿logran descentrarse del pensamiento único, delimitando y considerando diferentes perspectivas en el análisis del problema?
Un nudo critico que es encontrado en todos los agentes profesores es el reconocimiento de una sola perspectiva del problema, como si se tratara de la "realidad". Es notable la dificultad a la hora de descentrarse del pensamiento único, del sentido común, o de la "mono-ciencia", y poder delimitar diferentes perspectivas en el análisis del problema como significativas para afrontar la intervención.
En dos de los tres agentes psico-educativos la pregunta que incluye una única perspectiva del problema, se basa en un conocimiento científico de la disciplina.

Análisis de la Intervención.
Pregunta de Investigación: Profesores, Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores sociales trabajando en la misma escuela:
¿Deciden y actúan solos o conjuntamente con otros actores?
La muestra presenta una heterogeneidad en la intervención, que puede ser considerada en términos de nudo crítico. Con respecto a las acciones, dos de los tres profesores quedan por fuera a la hora de decidir la intervención; así como dos de los tres agentes psico-educativos sitúan la intervención de manera unilateral en ellos mismos.
En ninguno de los casos se logra dar cuenta de decisiones y acciones elaboradas, desarrolladas y evaluadas en conjunto, a través del trabajo en equipo. Y en cuanto a la unicidad o multiplicidad de agencias/agentes, dos de los tres profesores desarrollan acciones ejecutadas por ellos con la participación de otros agentes, pero sin construcción conjunta ni del problema ni de la intervención; mientras que en el caso restante, la acción está enmarcada en la actuación de un solo agente, el relator.
Esto último también se ve reflejado en dos de los tres agentes psico-educativos, mientras que en el caso restante se presenta la actuación de un solo agente con exclusión del psicólogo. Estos datos realizan su aporte a una identificación presente originariamente, en nuestro contexto, en relación al predominio de intervenciones aisladas, individuales, con "alumnos con problemas", con escaso trabajo en equipo, reactivas, y en temas de salud o desarrollo subjetivo, sin atravesar la trama educativa.

(IV) Dimensión De la implicación y la objetivación en relación al problema y la intervención.
Pregunta de Investigación:
Profesores, Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores sociales en la misma escuela:
¿Cómo atraviesan la tensión entre Implicación y Distancia/Objetividad?
¿Hay sobre-implicación o des-implicación?
¿Hay re-contextualización, re-conceptualización, pensamiento crítico, autocrítica y apertura a la construcción de alternativas?
Una importante fortaleza emerge de cuatro de los seis instrumentos de reflexión: tres profesores y un agente psico,educativo, denotan una auto-implicación comprometida, sin perder la posibilidad del distanciamiento, sino favoreciendo la objetivación. En contrapartida, en dos agentes psico-educativos no aparece ni implicación ni distancia en la actuación profesional con relación al problema, la situación o los actores.

(V) Herramientas utilizadas en la intervención.
Unicidad o variedad y multidimensionalidad de herramientas.
Pregunta de Investigación: Profesores, psicopedagogos, Psicólogos y trabajadores sociales de la misma escuela:

¿dan cuenta de la utilización de herramientas variadas, multidimensionales y articuladas?
Hallamos heterogeneidad en las respuestas. En cuanto a los profesores en un caso se menciona una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema, en otro caso se logran visualizar diversas herramientas dirigidas hacia una sola dimensión del problema. Y por último, un docente puede mencionar varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema.
En los agentes psico-educativos, uno no menciona ninguna herramienta, otro menciona una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema, y en un solo caso, se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto.
Consistencia, pertinencia y especificidad de las herramientas.
Pregunta de Investigación: Profesores, Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores Sociales en la misma escuela:
¿dan cuenta de herramientas de intervención utilizadas, que son pertinentes en relación al problema y consistentes y específicas en relación al rol profesional, el campo de actividad y el marco teórico?
Nuevamente encontramos heterogeneidad de respuestas en los diferentes agentes encuestados. Los profesores mencionan herramientas sin especificidad con relación al rol profesional, también aparecen herramientas específicas del rol pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de actuación, y finalmente, se observa un caso en que las herramientas se vinculan al rol y al campo de actuación, con referencia de alguna fundamentación teórica.
Por otra parte, los agentes psico-educativos, en un solo caso articulan herramientas con competencias específicas requeridas al rol psico-educativo.

(VI) Resultados de la intervención y atribución.
a) Atribución múltiple o unívoca al éxito o fracaso de la intervención.
b) Consistencia, pertinencia de resultados en relación a objetivos de la intervención, sentido de realidad, y ponderación relativa al contexto.
Pregunta de Investigación: Agentes profesores, Psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales trabajando juntos en la escuela: ¿analizan y evalúan resultados, con atribución a una sola condición o a múltiples condiciones – intervención, contexto, condiciones de los actores involucrados, intersubjetividad –?
¿Las evaluaciones de resultados tienen consistencia en relación al problema y a los objetivos de la intervención, sentido de realidad, ponderación del contexto?
No encontramos datos homogéneos: dos de los tres agentes profesionales analizan resultados con atribución a al menos a dos condiciones de producción de los mismos. Mientras que en lo que refiere a los agentes psico-educativos, se mencionan resultados con atribución unívoca a una sola condición de su producción y en sólo un caso se analizan resultados con atribución a múltiples condiciones de producción, con especial ponderación relativa al contexto.
En cuanto a la consistencia de los resultados, dos de los tres agentes profesores mencionan resultados y atribución con sentido de realidad en relación a los objetivos y condiciones de la intervención.
En los agentes psico-educativos, hallamos que dos de los tres casos analizan el resultado y su atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención.
A modo de conclusión
El instrumento de reflexión administrado, requiere de un "espacio", esto es, disponer de unos minutos para repensar su práctica, revisar experiencias, ponerlas en palabras, valorar su trabajo, sentirse o no sentirse parte de un equipo, en fin, el simple hecho de disponerse a responder el cuestionario, ya pone a jugar múltiples variables, ricas para esta investigación.
Desde esta mínima situación, comenzamos a preguntarnos ¿qué espacio tiene la reflexión de la propia práctica en el ámbito educativo? Si la tiene, ¿es con otros?, ¿se comparte?
Se ha observado que frente a la solicitud realizada a los diferentes profesionales sobre la posibilidad de recortar una situación-problema, en relación a la cual ellos han participado en la intervención, parece invadirlos una inseguridad significativa, y preguntan reiteradas veces al administrador, ¿Cómo? ¿Que yo haya participado? ¿Solo/a?
Pareciera que este primer recorte, cuesta, y creemos que esto se debe al poco ejercicio que se realiza de pensar-se. El desarrollo del cuestionario no es sin andamiaje del administrador, y entendemos que estas ansiedades representan el "encuentro" con la propia práctica de quien responde, y que, a la luz de algunos resultados, se transforma en una dificultad que aparece claramente reflejada.
Desde esa perspectiva, nos pareció valioso habilitar dicho espacio, y poder intercambiar ideas, conceptos, abordajes. La lectura de los instrumentos de reflexión arrojan datos interesantes, que destacaremos en las siguientes líneas generales, a fin de delinear el escenario en el que trabajamos.
A continuación, detallamos manifestaciones, expresiones y constantes cualitativas, presentes en los distintos instrumentos de reflexión:
· Ansiedad manifiesta, acompañada de preguntas redundantes ¿Contesto yo? ¿Hablo de mí? ¿De mi trabajo? Perdón, no entiendo...
· Minimización de las intervenciones en equipo, suele aparecer repetidamente una distinción hipertrofiada de al menos un agente.
· Dificultad para pensar en clave de grupo/equipo.
· Desencuentro con el Ser-profesional.
· Concepción de Fracaso Escolar fragmentada, o bien del lado de los alumnos o bien del lado del docente.
· Familias de los alumnos como totalmente externas a los procesos atravesados por los niños/jóvenes. Imposibilidad de elaborar una red de trabajo, incluyendo a la familia.
· Poca planificación en las tareas.
· Intervenciones reactivas; en consonancia con la dificultad en la planificación, se observa una imposibilidad de plantear abordajes preventivos.
· Dificultad de los profesionales para delimitar un marco teórico, o varios marcos teóricos presentes en su práctica.
Todas estas puntuaciones invitan a un análisis especial, dado que, insistimos, el pensarse en situación no les resulta nada fácil a los profesionales, y despierta en ellos ansiedades frente a lo desconocido, llegando en el mejor de los casos, a sembrar algunas preguntas sobre su quehacer profesional. Si bien señalamos fortalezas destacadas en el tener la capacidad de recortar problemas en su complejidad, plantear objetivos complejos y multidimensionales, así como incorporar distintas perspectivas en el análisis de causalidad y efectos; también comprendemos que en la mayoría de los casos se sostienen en la práctica discursiva, y a la hora de pensar en el accionar, se acarrean enormes dificultades para proponer intervenciones articuladas, trabajo en equipo, con otros, involucrando otras miradas, más allá de la auto-implicación y el compromiso destacado.
Entendemos la reflexión como herramienta de "aprendizaje por expansión" para la construcción de conocimiento, competencia e identidad profesionales. Trascender el encapsulamiento de las instituciones – escolar y académica -, requiere analizar dificultades y resistencias, abriendo caminos nuevos mediante implicación dialógica.
Categorías conceptuales del enfoque socio-cultural inspirado en

Vygotsky enriquecen el análisis de problemas e intervenciones: "praxis", "aprendizaje situado", "experiencia y sentido", "comunidad de práctica", "apropiación participativa", "escenarios", y "aprendizaje por expansión". La actividad se transforma creando redes de aprendizaje-trabajo que trascienden los límites institucionales de la escuela y la convierten en herramienta para que alumnos/as jóvenes y docentes adultos desplieguen trayectorias más satisfactorias, flexibles y creativas.

BIBLIOGRAFÍA

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.

Edwards A. (2010) Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise.Vol. III. London: Springer. 2010

Engeström, Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", Learning and Instruction, Vol. I, 243-259.

Engeström Y. (2001a) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica", en Chaiklin S. y Lave Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

Engestrom, Y. (2001b)"Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization". Journal of Education and Work, 14 (1), 133-156.

Erausquin C., - Basualdo M.E., González D., García Coni A. y Ferreiro E. (2005) "Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en el siglo XXI" 30° Congreso Interamericano de Psicología. Buenos Aires. Actas CD.

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.

Karmiloff-Smith, A. (1994) Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza.1994.

Lave J. y Wenger E. (1991). Situated learning: legitimate peripherical participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Pintrich, P. (1994) "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 Pozo y Monereo (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana. Aula XXI

Rogoff Barbara (2003) The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press.

Vygotsky (1986) Pensamiento y lenguaje, Cambridge: MIT Press. 1934

Wertsch, J. (1991) Voces de la mente. Madrid: Visor.

Wertsch, J. (1999). La mente en acción. Buenos Aires: AIQUE.

EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: DIMENSIÓN INSTITUCIONAL Y POLÍTICA DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Molina, Yesica; Taich, Santiago
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
En el marco del proyecto de investigación UBACyT "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales" dirigido por Beatriz Greco, venimos investigando la práctica de los equipos de orientación escolar, ubicando intervenciones que se ubican desde una mirada y un abordaje institucional. En este escrito, luego de repasar el marco normativo actual que invita a reposicionar el lugar de los equipos en una intervención institucional, recuperamos la experiencia de un Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico de la Provincia de Río Negro, para situar los obstáculos y las estrategias que los mismos encuentran en la implementación de un abordaje institucional de la intervención. Los aspectos que destacaremos en este escrito se ciñen a: la lectura de la demanda en términos institucionales, la construcción colectiva de trabajo y los abordajes institucionales. Concluiremos detallando los desafíos a tener en cuenta a la hora de construir prácticas interdisciplinarias de orientación y acompañamiento institucional.

Palabras clave
Equipos de Orientación Escolar, Intervención institucional, Trayectorias educativas

ABSTRACT
SCHOOL COUNSELING TEAMS: INSTITUTIONAL AND POLITICAL DIMENSION OF EDUCATIONAL INTERVENTION
As part of the research project UBACyT "Interventions by school counseling teams: between the empowerment of individuals and the creation of institutional conditions" directed by Beatriz Greco, we have been investigating the practice of school counseling teams, placing interventions located from a look and an institutional approach. In this paper, after reviewing the current regulatory framework that invites you to reposition the place of the teams in an organizational intervention, we recovered the experience of a technical team of pedagogical support of Rio Negro, to locate obstacles and strategies that they found in the implementation of an institutional approach to intervention. The aspects that highlight in this paper are restricted to: the reading of demand in institutional terms, the collective construction work and institutional approaches. We conclude detailing the challenges to consider when building interdisciplinary practices guidance and institutional support.

Key words
School counseling teams, Institutional intervention, Educational paths

En el marco del proyecto de investigación UBACyT "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales" dirigido por Beatriz Greco, venimos investigando las formas de intervención institucional. En este trabajo nos proponemos situar, a partir de la experiencia de un Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico de la Provincia de Río Negro, los obstáculos y las estrategias que los mismos encuentran para implementar un abordaje institucional de la intervención. Partimos de algunas puntualizaciones del trabajo de un equipo para situar algunos aspectos del trabajo y las miradas que sostienen que nos permiten pensar en términos de intervenciones institucionales. Los aspectos que destacaremos en este escrito se ciñen a: la lectura de la demanda en términos institucionales, la construcción colectiva de trabajo y los abordajes intra e interinstitucionales.

1. Lineamientos políticos

Los equipos de orientación escolar (EOE) históricamente recibieron y se ocuparon de demandas puntuales reducidas al individuo, bajo el supuesto de que allí comienza y termina el problema (Molina, Y. 2012). Dicho supuesto invisibiliza el problema del aprender y en vez de poner el foco en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, se miran conductas, desadaptaciones y déficits en y del individuo (Baquero, 2000, 2002). Entendemos que esto es en parte porque no hay una construcción del problema, sino una respuesta directa a la demanda, siendo la principal acción la práctica de evaluación del alumno y de derivación.

Si situamos el trabajo de los equipos dentro de un marco normativo con sus lineamientos políticos, encontramos como objetivo general el de garantizar el derecho a la educación de todos los nin~os/as, jóvenes y adultos, en un marco de construcción de ciudadanía, de convivencia democrática y de inclusión social (Ley Nº 26.061 y 26.206). Es así que en la última década surgen diversas normativas que buscan reposicionar el lugar de los equipos poniendo el eje en garantizar la educación como derecho y plantear objetos de trabajo que recorren distintas dimensiones del problema del aprendizaje *escolar*.

Según consta en la resolución CFE Nro 239/14, desde el año 2009 se lleva adelante un proceso de debate, organización y reflexión del ejercicio del rol profesional de los equipos de apoyo y orientación escolar. Desde el año 2012 se trabajo´ mayoritariamente en la articulación de los ejes de intervención institucional de los equipos de orientación avalados en los objetivos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Resolución´n CFE No 188/12) y en la Ley N° 26.892, para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Estos ejes señalan: (1) El fortalecimiento de las trayectorias escolares a través de la generación de mejores condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje; (2) la ampliación y desarrollo de estrategias de inclusión de nin~os/as, adolescentes y jóvenes escolarizados/as y no escolarizados/as, con

el fin de garantizar el derecho a la educación de los mismos; (3) y la promoción, intervención institucional, investigación y recopilación de experiencias en torno de la convivencia escolar.

Dado el marco normativo general, y dada la historia de la trayectoria de los equipos de apoyo y orientación escolar, resulta indispensable, tal como se señala en la resolución CFE Nro 239/14, *regular federalmente* la conformación, organización y función de los equipos. En esta resolución se enfatiza el darle centralidad a los procesos de enseñanza y aprendizajes (debido a que muchas veces el trabajo cotidiano de los equipos de apoyo y orietaciòn se ciñe a la búsqueda de respuestas particulares para problemas también particulares que no necesariamente están vinculadas a los procesos de enseñanza aprendizaje) ubicando su función en el acompañamiento de las trayectorias y trabajando las situaciones singulares a partir de la construcción de espacios y apoyaturas dentro de la organización escolar. La resolución plantea entre otros aspectos que las intervenciones apunten al acompañamiento (tanto de estudiantes como de quienes tienen a cargo los procesos pedagógicos). Que su abordaje se realice desde una perspectiva institucional, y para esto se propone la reconfiguración de la unidad de análisis, posandose sobre las relaciones y las situaciones. También propone la constitución interdisciplinaria de los equipos, lo cual implica organizar la tarea desde saberes diferentes en torno a un objeto o problema en común. Resulta interesante este último punto, ya que muchas veces bajo el nombre de la interdisciplina encontramos saberes y prácticas diversas (y muchas veces divergentes) en torno a problemas y objetos también diferentes. Como si cada saber recortara un objeto propio de intervención de un mismo problema. Uno de los efectos de esto se observa en la cantidad inmensa de derivaciones que los EOE realizan. Por ello mismo se prioriza que la multiplicidad de miradas que provienen de diversos campos de saberes deben dirigirse a un mismo objeto en común, a saber: la "situación educativa" junto a los sujetos que enseñan y aprenden, es decir, no es el niño, ni su salud, ni su desadaptación, ni su familia o sus carencias socio-ambientales. Esto no implica que en las acciones llevadas a cabo no se toquen estas variables, pero ellas no son el objetivo sino la creación de estrategias para el sostenimiento de las trayectorias desde una mirada integral, interdisciplinaria e institucional.

2. Intervenciones institucionales, en búsqueda de reconfiguraciones de problemas, abordajes y desafíos. Una mirada política.

Pensamos la intervención de los equipos en tanto situada y desde una posición institucional. Como vimos anteriormente la posición de quien interviene está prescripta en parte por el marco normativo. En líneas generales podríamos plantear que las intervenciones Institucionales se posicionan en primer lugar realizando una lectura de las demandas en términos institucionales; esto es, incluyendo en los enunciados el escenario escolar donde las demandas son formuladas. Implica no responder linealmente a las demandas, sino poder resignificarlas en función de los atravesamientos institucionales. Es decir, teniendo en cuenta los determinantes duros del dispositivo escolar y los lineamientos normativos que orientan y habilitan a los actores institucionales en sus roles. En particular hacemos hincapié en las normativas de los últimos años, que mencionamos anteriormente y que proponen promover la creación de condiciones institucionales, estableciendo un encuadre que promueva líneas de acción que sostengan y acompañen las trayectorias.

Una pregunta que podría guiar la intervención institucional sería: ¿Qué otros modos de configurar la escena educativa podemos encontrar?; esto implica asumir una posición que advierte que los sujetos son significados y se significan en una trama institucional, en narraciones o escenas. Que la identidad de dichos sujetos se configura a partir del conjunto de prácticas escolares; por lo tanto, es una posición política. Sostenemos que estas significaciones cuando *olvidan* sus coordenadas institucionales ubican en el sujeto las causas, las sospechas de lo que no funciona como la institución presupone que debe ser. Esto es, cuando alguien no se ajusta al sujeto que espera la escuela, la misma tiende a generar diferentes procedimientos por los que queda ubicado en él la causa de este desencuentro.

La propuesta desde el "Programa Nacional de desarrollo profesional y fortalecimiento de equipos de orientación escolar" supone poder enunciar la propia posición institucional de quién realiza la intervención, pudiendo en este movimiento leer la trama institucional. A su vez se propone un trabajo de reformulación o modificación de los objetos sobre los que se interviene, por ejemplo del alumno con problemas, a distintos dispositivos que componen un espacio en común con otros, generando nuevas condiciones institucionales para problematizar la formulación del problema en términos individuales y ubicar distintos movimientos que tienden a producir intervenciones en los determinantes de la enseñanza y el aprendizaje escolar. En síntesis ubicar como problema central bajo qué prácticas y dispositivos se puede garantizar el *aprender* en la escuela.

A continuación reflexionaremos sobre algunas lecturas y estrategias de intervención de un Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico de la Provincia de Río Negro.

a. Desde las demandas al recorte de objetos de intervención colectivos.

Este equipo interdisciplinario trabaja en varias escuelas de diferente modalidad y características. A partir de la presentación de algunas de las intervenciones que vienen llevando a cabo ubicaremos algunos elementos de las intervenciones institucionales. El equipo ubica que reciben demandas "puntuales" que suelen ser pedidos (muchas veces con el carácter de urgente) ante situaciones concretas, al mismo tiempo ellos leen demandas "implícitas" que tienen que ver "con la gestión" entendiendo por esto el trabajo con los "adultos" de la institución. Podemos decir que se toman el tiempo para leer dichas demandas puntuales en clave institucional, para dar lugar a un trabajo con otros.

Entendemos que "la demanda de un sujeto es ya una demanda que requiere ser leída en clave institucional, en tanto que sujeto e institución guardan una relación de inherencia" (Greco, Alegre, Levaggi; 2014:38). Dijimos anteriormente que una de las estrategias para llevar a cabo una intervención institucional es la resignificación de la demanda, para ello se necesita realizar una lectura de aquello que se pide, de quién lo pide y cómo lo pide, así como realizar una reconstrucción del contexto en el cual surge la demanda. ¿Cómo lee este equipo de trabajo el pedido o demanda explícita? Leen la demanda en términos de "*convivencia institucional*", y la ubican transversalmente "*con los pibes y con los grandes*". Por ejemplo, en los adultos leen la dificultad de la convivencia en términos de "soledad"; la dificultad de compartir el proceso educativo, de poder trabajar con otros: "*en la soledad del laburo de cada uno, o sea, lo que no hay es construcción de colectivos que laburan y que estén mirando juntos y pensando juntos un proceso o algo que está pasando en la escuela. Son como personas que cada uno hace lo que quiere y lo que puede.*" A partir de esto el equipo recorta como objeto de trabajo la construcción de lo colectivo en algunas intervenciones que realiza.

"*Por ahí lo que hacemos en esta intención de construir colectivos, tratamos de armar pequeños encuentros en los grupos, convocan-*

do al docente referente, al preceptor.(...) Uno lo que quiere es esto: formar grupo de trabajo, equipo de trabajo. Nosotras estamos, a veces, de visita, los quedan son ellos. Y armamos pequeños encuentros en el aula, sobre todo en primer año, que tienen que ver con la convivencia."

Entre los alumnos ubican como puntos nodales el trabajo con los estudiantes de primer año que "*sufren el cambio*" de la organización escolar; que quedan "*desperdigados*" en la escuela. Es decir que frente al problema de la "deserción escolar", del abandono de los jóvenes en el primer tramo de la escuela media, realizan una lectura institucional al detenerse en el cambio en las prácticas y los sentidos que atraviesan los jóvenes que concluyen un ciclo para iniciar otro, como lo es la escuela media, con formatos escolares propios (Baquero y otros 2009). Para ello instituyen lo que Mercedes Minnicelli (2010) llama "ceremonias mínimas", consistentes en la construcción de dispositivos que permiten la inscripcion de marcas simbólicas producto de hacer experiencias en y con la institución, se trata de proponer recorridos que orientan a los sujetos, que los reciben y alojan con el fin de que cada uno se apropie singular y colectivamente de la experiencia.

En relación a los estudiantes de último año trabajan con un dispositivo de "*espacios de escucha*". Convocan a estudiantes de 5to y 6to año en la función de coordinadores, los capacitan y luego son ellos quienes coordinan esos espacios. Estos espacios, remarcan, "son de los estudiantes" y ubican como efecto la circulación de la palabra de otra manera: "otro par que no está juzgando lo que dice". También, y como efecto de estos espacios de escucha, se ha realizado un espacio a partir de una demanda de las alumnas para armar grupo de mujeres. Se realizó un "grupo de género y convivencia". Ambos proyectos focalizan en la intención de construir colectivos, en corcondancia con los programas y proyectos nacionales, como ser en este último caso la Educación Sexual Integral.

Además del armado y acompañamiento de jornadas de trabajo en donde la comunidad educativa participa, colaboran con el sostenimiento de una revista que llevan a cabo los estudiantes y de diversos talleres que sostienen los adultos. Por otro lado, aunque siempre enmarcados en un horizonte de acompañamiento, frente a la ausencia de algunos estudiantes ellos toman la iniciativa de ir a buscarlos, llamarlos por teléfono, acercarse para conocerlos. Se trata de un proceso de visibilización de los jóvenes: "*hacer visible lo invisible*". Los van a buscar a sus casa, y en esa acción conmueven una posición de abandono o rechazo muchas veces supuestas por los estudiantes: "*los pibes dicen ¿viniste por mí? No lo pueden creer*". En este trabajo de re-enlace a la escuela, se instituye la posibilidad de incluirlo desde otro lugar porque se los mira desde otro lugar, lo "conocemos desde otro lugar", un lugar "más humano".

En relación al trabajo con los adultos de la escuela hay una apuesta a formar grupos de trabajo, en la necesidad de dar continuidad al trabajo que realizan, sostenidos en la idea de que el equipo está de paso. En este punto aparece la tensión entre "hacer un taller" y generar condiciones para que los equipos de la escuela continúen la tarea. Entendemos esto como la necesidad de construir dispositivos institucionales.

Resulta interesante detenerse en el abordaje que realizan en relación con las familias. Frente a la demanda de la escuela de que ésta no se hace presente, es decir que frente al pedido de la "presencia" de la familia, el primer paso es la problematización de las formas de convocatoria a la familia. Es a partir de allí que piensan en dispositivos posibles para hacer lugar a las familias en una trama institucional. Por ejemplo, en torno a los estudiantes de primer año convocan a las familias para que puedan acompañarlos en el inicio de la escolaridad media, armando un dispositivo que se desarrolla en tres momentos del año con el fin de trabajar "*hábitos y modos de acompañar a los jóvenes en el proceso de aprendizaje y de adquisición de hábitos para el estudio.*" El objetivo aquí es trabajar con ellos en las formas de acompañar a los estudiantes desde su lugar y su experiencia, habilitándolos y anudando filiación, vínculo educativo e inscripción simbólica de la cultura.

b. La construcción de colectivos de trabajo a partir de la confianza

Este trabajo que sostienen con los jóvenes, las familias y los otros actores de la institución parte de la necesidad de armar lazos y tiene como eje la instauración de la confianza. Este equipo pareciera tener presente que la posición institucional y el trabajo institucional que ellos proponen, parte de una confianza hacia el otro que en la continuidad del trabajo produce efectos en las formas en que los actores institucionales demandan: de demandas en términos de derivación a una demanda por co-pensar los problemas junto al equipo.

En este punto ubican algunos movimientos que van del pedido por resolver lo urgente (por ejemplo se menciona "*el directivo te deposita todo al igual que el docente*"), a la posibilidad de instaurar una pausa alojando esa demanda (como efecto mencionan: "*se sienten contenidos*"), lo que permite resignificarla. Esto en las palabras del equipo habilita a construir colectivo, equipos de trabajo. Ellos lo mencionan como el tiempo en que dan a conocer una forma de trabajo del equipo que no parte de la evaluación del trabajo de esos actores, sino a la co-construcción de problemas y de intervenciones, ubicado en términos de construcción de confianza.

Con los alumnos ellos mencionan que dejan de sentirse observados y evaluados, para pasar a ver figuras referentes en los adultos. Por último, con las familias también, encuentran que hay modos de convocarla que terminan siendo acusatorios, poniéndola bajo sospecha, mientras que desde el equipo se apunta a fortalecer el vínculo con la escuela, fortaleciendo los distintos modos de acompañamiento que la familia puede ocupar.

c. Intervenciones interinstitucionales

Por último, la trama institucional no se agota en los muros de la escuela, sino que es necesario el trabajo con otras instituciones. Hacen una lectura sobre el lugar que la escuela tiene en la comunidad, es decir que no la piensan aislada, sino como formando parte de un universo social más amplio. Esta mirada les permite pensar intervenciones interinstitucionales, tejen redes sociales, no se quedan adentro de la escuela, no derivan, se mueve ellos. La escuela se transforma en una institución convocante, y de allí parten intervenciones institucionales e interinstitucionales (en las que participan por ejemplo: la junta vecinal, la municipalidad, el hospital y/o desarrollo social).

3. Desafíos políticos de los abordajes institucionales

A modo de cierre mencionaremos aquellos puntos que el equipo nombra en términos de obstáculos o dificultades y que nosotros leemos como desafíos políticos propios del trabajo diario, en tanto se trata de horizontes que comandan las prácticas, transformándose en el motor de las mismas.

Hemos ubicado hasta aquí el movimiento que parte de las demandas puntuales hacia la lectura institucional de las mismas. Vimos que el equipo ubica como problema general la "convivencia institucional" y el trabajo en torno a armar trama, apuntando a construir dispositivos que permitan generar condiciones para el trabajo en conjunto. Se proponen la co-construcción de los mismos con los actores de la institución. Y con los jóvenes ubican también la nece-

sidad de construir colectivo, para ello avanzan junto a las instituciones en el armado de diferentes espacios que promueven los lazos entre pares y con los adultos.

Las dificultades que fueron ubicando son (1) la falta de tiempo, (2) la demanda por lo urgente y la (3) dificultad de disponer de espacios y tiempos institucionales para poder abordar los mismos con otros actores; como resultado de estos elementos también ubican (4) la *soledad del trabajo*. Por otro lado, si bien vienen llevando a cabo distintos espacios de trabajo con jóvenes y familias, ubican una dificultad en que los mismos se puedan sostener en las escuelas sin la necesidad de su presencia, se preocupan porque: "no sea sólo un taller puntual, sino que tenga continuidad". La propuesta de construir dispositivos justamente apunta a la co-construcción, al armado y desarmado de estos espacios con los actores de la institución y con una mirada institucional.

Estando atentos a los engaños de la prisa y del riesgo de quedar solo (y solos) con "el problema", las intervenciones institucionales apuntan a la *construcción de colectivos que trabajen en conjunto y piensan en términos de "procesos".*_Si de acuerdo a cómo se entiende un problema, a cómo se lo piensa, resulta el modo de intervenir, se vuelve imperioso instituir espacios de discusión y construcción conjunta de las demandas. En este sentido pensamos que la intervención institucional puede pensarse como un entrar a una situación institucional, provocar determinados movimientos, torsiones, interrupciones, transformaciones de prácticas, para finalmente retirarse dejando algo nuevo, diferente de lo que sucedía antes. Sabiendo de los riesgos de la naturalización y pérdida de sentido de los espacios instituidos, se propone a su vez la revisión y la interrogación permanente de los mismos. Las preguntas por los efectos (pensados e impensados) de los dispositivos debería conducir a la posibilidad de repensarlos para continuarlos, modificarlos o desarmarlos para construir otros.

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (2000) "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.

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.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Brisciol, B.; Sburlatti, S. (2009). VARIACIONES DEL RÉGIMEN ACADÉMICO EN ESCUELAS MEDIAS CON POBLACIÓN VULNERABLE. UN ESTUDIO DE CASOS EN EL ÁREA METROPOLITANA DE BUENOS AIRES. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Sin mes, 292-319.

Chartier, R. (2006). Escribir las Prácticas. Foucault, de Certeau, Marin. Ediciones Manantial. Buenos Aires.

Consejo Federal Educación, Rs 188/12, República Argentina, año 2012.

Consejo Federal Educación, Rs 239/14, República Argentina, año 2014

Greco, Alegre, Levaggi (2014): Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2014. Publicación digital en: http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=3d823c14-8d1d-48ab-bf81-b58fee28b2cc

Ley Nacional 26.892 ""LEY PARA LA PROMOCION DE LA CONVIVENCIA Y EL ABORDAJE DE LA CONFLICTIVIDAD SOCIAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS", Republica Argentinca, Boletín Oficial 32737, 04/10/2013.

Ley Nacional 26206, "LEY DE EDUCACION NACIONAL", República Argentina, Boletín Oficial 31062, 28/12/2006.

Ley Nacional Nº 26061: "LEY DE PROTECCION INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES", República Argentina, Publicada en el Boletín Oficial del 30767. 26/10/2005.

Minnicelli, M.: Ceremonias mínimas", Clase dictada en la Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Área Educación, FLACSO Argentina, abril de 2010.

Molina, Y. (2012) "El malestar de los profesionales que desarrollan su práctica en equipos de orientación escolar". 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

ESTUDIANTES AVANZADOS, LA MIRADA DE LOS COORDINADORES DE CARRERA

Montauti, Elsa Elena; Zajac, Joaquín; Colombo Blanco, Ana Belén
Secretaría de Investigación y Desarrollo, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina

RESUMEN
El presente trabajo se centra en las actividades realizadas en el primer año de desarrollo del Proyecto de Investigación "Estudiantes universitarios próximos a graduarse: vicisitudes de su vida académica y expectativas sobre su futura inserción profesional.", Programación Científica 2014-2015 - Secretaría de Investigación y Desarrollo - UNTREF. Se profundizó el análisis de la bibliografía existente sobre la temática, se estudiaron los documentos fundacionales de la UNTREF y los planes de estudio. Se entrevistó un grupo de "informantes clave", empleados de la Oficina de Alumnos y Coordinadores de Carrera, siendo el propósito dar cuenta del discurso a través del cual estos actores elaboran temas, visualizan problemáticas y planean posibles intervenciones en el marco de sus respectivas carreras y en relación a los estudiantes próximos a graduarse. Aquí se desarrollará lo relativo al material obtenido en las entrevistas a los Coordinadores de Carrera. La administración de las mismas se concretó entre julio y octubre de 2014. El criterio de selección fue que, en parte, fueran Coordinadores de Carreras que estuviesen desde los inicios de la Universidad y en parte de Carreras "nuevas" (fundadas con posterioridad). En aras de obtener una muestra representativa se consideró la cantidad de alumnos cursantes de cada carrera.

Palabras clave
Estudiantes universitarios, Inserción laboral, Trayectorias académicas, Discurso

ABSTRACT
ADVANCED STUDENTS: THE VIEW OF THE UNDERGRADUATE COURSES COORDINATORS
The current paper focuses on the activities done during the first year of the research project: "Senior university students: vicissitudes on their academic life and expectations regarding their future professional life" Scientific Programme 2014-2015- Research and Development Secretary-UNTREF The analysis of the available literature was deepened; founding documents of the University were studied along with the curricula. A group of key informants was interviewed: employees of the Students Department and Coordinators of the Undergraduate Courses, being the purpose to show the discourse of these actors, from which they elaborate issues, see problems and design interventions in their courses and look for an approach to senior students. In this study the data obtained from the interviews to the Undergraduate Courses (taken between July and October 2014) will be developed. The selection criteria was that some of them were from the creation of the University and others from "new courses", which means, courses created afterwards. Looking forward to have a representative sample we also took into account the amount of students in each course.

Key words
University Students, Job placement, Academic trajectories, Discourse

Introducción
Los objetivos que dan marco al presente trabajo son 1) Analizar y comprender las relaciones que se establecen entre estudio y trabajo a partir de la trayectoria académica, la configuración del rol de estudiante universitario y las diversas tensiones presentes en su articulación con el mundo laboral y el familiar. 2) Considerar el impacto y los alcances del proceso de transformación de la universidad: su ampliación geográfica y en la creación de nuevas ofertas curriculares. 3) Evaluar los efectos en los dispositivos de transmisión del saber en el nuevo escenario de apertura a una nueva población, caracterizada por la heterogeneidad en sus trayectorias educativas previas, edad y origen socioeconómico.
Esta comunicación se centra en lo relativo a las tareas planificadas para el primer año del proyecto, y en particular, al punto referido en el cronograma como "entrevistas a informantes clave". **El objetivo general es dar cuenta del discurso a través del cual estos informantes clave elaboran argumentos, visualizan problemáticas, y planean posibles intervenciones en el marco de sus respectivas carreras y en relación a los estudiantes próximos a graduarse.**

Marco metodológico
En relación a lo metodológico, el trabajo se ajusta a un diseño cualitativo. Es pertinente el uso de este tipo de diseño en virtud de que la investigación es de carácter exploratorio descriptivo. La selección, entonces, hace foco en situaciones y personas concretas y en el funcionamiento organizacional de la universidad.
Se basa en entrevistas en profundidad y semiestructuradas a dos funcionarios de la Oficina de Alumnos y a seis Coordinadores de Carreras de Grado realizadas entre julio y octubre de 2014. Aquí se trabajará el material de estos últimos. La elaboración de la guía de preguntas utilizada en las entrevistas se basó en el análisis de los documentos fundacionales y de los planes de estudio de las carreras y su respectiva triangulación con los datos de la encuesta aplicada en 2013 a Estudiantes Avanzados. Las categorías sobre las que se construyó la guía fueron:
1. Representaciones sobre la carrera
2. Representaciones sobre la gestión
3. Representaciones sobre los estudiantes

El concepto que motivó un interés inicial en entrevistar a los Coordinadores de Carrera es el de *informante* clave. Dicho concepto remite a la Sociología cualitativa y a la Antropología clásica. Se refiere a una o varias personas que por su posición especial en un determinado mundo social, actúan como "puerta de entrada" para el investigador, proporcionando informaciones que a los agentes externos a ese mundo le son desconocidas y de difícil acceso. Así como también los vínculos necesarios con otras personas que habitan aquel contexto para tener la cantidad y variedad de puntos de vista necesarios para reconstruir la trama de sentido del caso.
Se considera a los Coordinadores de Carrera como "informantes clave" por el lugar estratégico que ocupan en la Universidad, un

lugar no solo relativo a su poder y jerarquía, si no especialmente, al trato cotidiano con estudiantes y docentes, dato que informa y permite "poner el foco" cuestiones referidas a los estudiantes próximos a su graduación.

Sin embargo, a medida que se realizaron las entrevistas se descubrió que un trabajo de interpretación sobre su discurso permitía otra cosa: reconstruir la trama de sentido colectiva que ellos, desde su lugar institucional, van construyendo como "rejilla" a través de la cual mirar, interpretar y luego, por ende, actuar sobre la realidad cotidiana. Se tomó aquí la conceptualización que del discurso hace el pensador francés Michel Foucault. Para este autor el discurso es una *práctica discursiva* y se debe analizar en sí mismo. No se trata de buscar desde afuera (el contexto histórico, la psique individual) ni desde "adentro" (la lingüística, la gramática) del discurso, si no en un nivel inmanente: el de la práctica de hablar, de decir, de enunciar algo: "Las relaciones discursivas, según se ve, no son internas del discurso, no ligan entre ellos los conceptos o las palabras, no establecen entre las frases o las proposiciones una arquitectura deductiva o retórica. Pero no son sin embargo, unas relaciones exteriores al discurso que lo limitarían, o le impondrían ciertas formas, o lo obligarían en ciertas circunstancias a enunciar ciertas cosas. Se hallan en cierto modo, en el límite del discurso y le ofrecen los objetos de que puede hablar o más bien (…) determinan un haz de relaciones que el discurso debe efectuar para poder hablar de tales y cuales objetos, para poder nombrarlos, analizarlos, clasificarlos, explicarlos, etc. Estas relaciones caracterizan no a la lengua que utiliza el discurso, no a las circunstancias en las cuales se despliega, sino al discurso mismo en tanto que práctica. (…) Ha habido que ir a un planteamiento de relaciones que caracteriza la propia práctica discursiva, descubriéndose así no una configuración o una forma sino un conjunto de reglas que son inmanentes a una práctica y la definen en su especificidad (Foucault, M., "La Arqueología del Saber", 2002:64-65).

Para Foucault además, el discurso es siempre una práctica situada: se habla, se enuncia, desde un lugar institucional, político, histórico y social concreto. Los Coordinadores por el lugar que ocupan deben recurrir, a la hora de hablar, de decir, de enunciar un *discurso* común, a unos temas, a unas imágenes sobre los estudiantes, a unas representaciones sobre las problemáticas y las posibles intervenciones. El que puede reconstruirse enumerando los diferentes enunciados presentes en sus entrevistas, y buscando entre estos enunciados, regularidades. Rastrear las mismas en su discurso, las imágenes, temas y objetos comunes con los que interpretan y hablan de la realidad que los rodea cotidianamente, dirá algo, no solo de las problemáticas y los rasgos de los estudiantes avanzados en sí, sino de cómo los estudiantes son vistos, pensados y enunciados por ellos y de como es el discurso que este actor tan importante de la universidad teje sobre los mismos.

Desarrollo

La información obtenida brinda precisiones sobre cómo los Coordinadores se ven a sí mismos y su tarea específica, a sus carreras y a los estudiantes próximos a graduarse. En algunos casos, su propia tarea es vista como de ajuste, actualización o de mayor definición del perfil de las carreras que dirigen. Estas, a su vez, por la novedad y la diferenciación con las "tradicionales", dictadas en otras universidades, combinan distintas miradas, son multidisciplinarias y presentan como "problemática" inevitable, una tensión entre dos "polos", que tiende a diferenciar también a los estudiantes según su identificación con uno u otro perfil, técnico o académico.

Dar cuenta de la presencia de dichos conflictos es menester porque constituyen el contexto a partir del cual son interpretadas y resignificadas las demandas, tensiones y problemáticas que proponen los estudiantes. La tensión entre una visión más académica y una más "técnica" o "práctica" (incluyendo la demanda de una mayor conexión con el mundo laboral) se expresa en la visión de los Coordinadores de Carrera:

"Hay demandas que son muy contradictorias también. Fíjate nos pasó en SIG: en un momento tuvimos (…) un supuesto "malestar" de alumnos del SIG que nos decían 'al final nosotros estamos subsumidos a la geografía, cuando en realidad el SIG es un campo autónomo'. Mirá el SIG es una herramienta, vos no podés pretender generar una disciplina nueva. Somos carreras muy pequeñas (…) pero en un momento surgió ese malestar. "No, nosotros somos técnicos, no somos gente de las humanidades". [tuvimos que] decirles miren "no se tomen los SIG simplemente como una herramienta o una tecnología, ustedes tienen que tener una idea de la epistemología, la geografía, la historia, de la cartografía, del campo disciplinario, ustedes van a hacer análisis espacial", ese es el plus que la universidad les da, no sos un dataentry o un estadístico" (Geografía, SIG)

Había más demandas con respecto de la formación técnica, (…) Esta era claramente una demanda, y era algo que entre los profesores nunca terminaba de cristalizar, y siempre vuelve como tema, si es una carrera que le tendría que dar pelota a la enseñanza de un software (Artes Electrónicas).

En esta carrera en particular nos dimos cuenta que cometimos un error porque es una carrera donde se demandan muchos profesionales y la carrera ofrece un título intermedio que es el de técnico, y hoy el de técnico es muy buscado. (Higiene y Seguridad en el Trabajo)

Otra tensión detectada por los Coordinadores es la que se da entre el diseño de los planes de estudio y su funcionamiento concreto. Ante los "cuellos de botella" que se dan cuando se aplica un diseño de correlatividades demasiado estricto, se permite a los estudiantes cursar sin atender a la estructura del plan, de manera flexible. Según los Coordinadores, es entonces responsabilidad de los propios estudiantes definir una secuencia de cursadas que combine la factibilidad horaria con la coherencia pedagógica, lo que no siempre acontece cada vez que algunos estudiantes priorizan el "meter materias" según sus posibilidades horarias en vez de seguir trayectos sugeridos.

"Las correlatividades son en realidad enunciados abstractos, no funcionan como tales. En algunas carreas las correlatividades son estrictas, si vos no hiciste una materia no podés hacer otra, acá si bien en algún caso es así, solo en casos muy evidentes, por ejemplo en una materia que tiene la continuidad con otra, no a nivel estructural. Acá no se respeta tanto (…). Ello genera una gran disparidad en la población de estudiantes dentro del curso, generando una dinámica del curso bastante particular, que los profesores se debaten mucho. Si hace caso omiso porque es una responsabilidad del alumno, o se hace hincapié muy fuerte en las correlatividades al respecto y que los profesores puedan informar que la materia requiere de "esta, esta y esta" y ser estrictos en ese tema. Esto pertenece ya al campo privado de cada profesor y cuan rígido quiere ser. Hay una tendencia a hacer respetar eso porque genera mucha dispersión, y no se aprovecha muchas veces la sustancia de cada materia. (Artes Electrónicas)

Cuando hicimos el cambio en el plan de estudios hicimos un diseño clásico, con un sistema de correlatividades clásico, ortodoxo, con llaves que implicaban una progresión minuciosa en la carrera, cumpliendo requisito tras requisito de las correlatividades en cada

instancia (…) Eso originó que a lo largo de toda la carrera se produjeran cuellos de botella, que se transformaron rápidamente en una gran conflictividad ante los alumnos. ¿Porque conflictividad? Porque por mi experiencia en la universidad, y eso quizás puede ser analizado, los alumnos de gestión del arte y la cultura se encuentran entre los alumnos más demandantes (…) ahí hicimos una flexibilización del sistema curricular, que eso lo habremos hecho en el 2006/2007, y eso solucionó definitivamente la problemática ligada a ese régimen. Solamente quedó una articulación de correlatividades de las asignaturas que tuvieran explícitamente una numeración (Gestión del Arte y la Cultura)

Las correlatividades estaban [a su llegada como director] en un caos bastante grande, porque en ese sentido el profesor eso no lo organizó bien. Armamos con la profesora Vitale todas las trayectorias. Todos los planes tienen esquemas de circulación, con sus flechitas, con sus correlatividades, todo eso está una maquinita., después en el día a día lo complejo que es, que los alumnos hacen una materia si otra no, se atrasan (…) los alumnos se inscriben en cualquier cosa, porque muchas veces se inscriben diciendo "me conviene jueves, bueno que hay el jueves", no respetan las correlatividades. En un momento por todo el desorden que había en la carrera cuando asumí, la universidad me liberó de las correlatividades hasta que ordenara la situación por un par de años, pero pasó que muchos alumnos se van atrasando, hay grupos que van más rápido, otros más despacio. (Geografía)

Nosotros les insistimos bastante que en la medida de los posible vayan haciendo materias de políticas sociales, incluso adelantándolas a una trayectoria formal de la currícula, para que se vayan metiendo más en los temas. (Políticas Sociales)

En lo que respecta al tipo de relación que mantienen con los estudiantes interesa destacar la proximidad que según ellos la caracteriza:

[Sobre si es una ayuda su condición de docente a su rol de coordinador]. Sí, básicamente todo. (…) Yo tengo alumnos que están terminando la carrera y más allá de los contenidos que vemos en la materia, siempre hay tiempo para charlar de la vida, están por terminar. Es obvio que ponen la oreja y preguntan cómo se vive en el día a día con esto, que se hace todos los días. Eso me da mucho balance para ver que están pesando ellos a esa altura de la carrera, como están, que se imaginan que van a ser (Artes Electrónicas)

[Sobre si hay una instancia directa de acompañamiento] Mucho. Nosotros en ese sentido te puedo asegurar, yo paso por las aulas a preguntar a los profesores, los alumnos me ven a mí y a la tutora (…) por mail respondiendo todo el tiempo consultas de los alumnos, personalmente, reuniones. En ese sentido hay un seguimiento, porque son carreras chicas. (….) Nosotros hacemos una contención muy grande, los seguimos, yo trato de que estén los más cómodos posible la carrera, pero así y todo hay gente que se te desanima (Geografía)

Soy la persona que tienen como referente ante cualquier problema, me escriben un mail, siempre me están preguntando o haciendo algún tipo de observación o de propuestas. El contacto con los alumnos lo mantengo en toda la carrera (Logística)

Después una vez que ingresan también hay charlas programadas para que tengan contacto con el tutor y con el coordinador de la carrera (Políticas Sociales)

Una de las cosas que hice fue nombrar tutores de primer año, no quería un docente tutor que esté en el cuarto año, yo quería un docente tutor que esté en el primer año, que sea de primer año y tenga contacto con el alumno y lo conozca, esa experiencia le sirvió mucho a la universidad porque en las reuniones que teníamos de tutorías y demás contamos esta experiencia y lo que a mí me había parecido que tenía que hacer el tutor y tomar contacto desde el primer día, que también lo tome como docente. (Higiene y Seguridad en el Trabajo)

En cuanto al perfil del alumnado, observan que se ha ido modificando, pasando de profesionales con trayectoria laboral que venían a revalidar su jerarquía profesional con un título académico a un porcentaje cada vez mayor de jóvenes "de primer ingreso". Estos en muchos casos, son primera generación de estudiantes universitarios en su familia. Todos los entrevistados coinciden en que la mayoría de los estudiantes consigue trabajo en ocupaciones afines a la carrera antes de graduarse. Esta precocidad en la inserción es vista como un tanto problemática por varios Coordinadores ya que consideran que la inserción ocupacional temprana puede generar, en una parte de los estudiantes, una expectativa de que la formación se subordine a los requerimientos laborales y en otra, que diluya la motivación para finalizar el trayecto académico.

Por lo que manifiestan los alumnos, hay un nivel socioeconómico medio, no hay realidades complicadas duras, salvo excepciones que hemos tenido. Desde que estoy en la carrera he notado que ha ido creciendo el nivel socioeconómico. Es más común encontrar pibes que terminan el secundario y vienen a la universidad, que al principio eso era una población chica, tenías gente que venía de carreras que había dejado, gente que no había estudiado, mucho más ecléctico, y con realidades muy dispares, muy diversas. Ahora está un poco más orientado todo. Nuevamente, creo que hay muchos actores que influyen en eso. (Artes Electrónicas)

Nada que ver con la universidad ni con el contexto actual, ni con el perfil, ni con los sectores sociales de donde provienen los estudiantes de las universidades del conurbano (Gestión del Arte y la Cultura)

Después en cuanto al origen social también hay distintos. Hay mucha clase media se podría decir, clase media baja o clase media, más o menos bien integrada, con formación, con trabajo, y hay otros de origen humilde, que de hecho se han recibiendo algunos, que para nosotros es una gran satisfacción. (…)El caso de estos alumnos de origen muy humilde si marca una diferencia, ahí percibís que ellos se puedan recibir de una carrera universitaria tiene bastante que ver con que existan estas universidades en el Gran Buenos Aires, posiblemente por origen social, por cuestiones culturales lo que fuese, tienen una barrera mucho más fuerte para llegar a las universidades públicas tradicionales, y esas barreras no son tan importantes en las universidades del Gran Buenos Aires. (Políticas sociales)

(…) noto diferencias entre el alumnado de ingeniería con el de Higiene y Seguridad, el de Higiene es un poco más conformista, más humilde, más colaborador, en cambio el de ingeniería ya viene con otro perfil, con otros tal vez humos (Higiene y seguridad en el Trabajo. Ing. Ambiental)

Sin embargo no evalúan estos factores como determinantes para explicar las vicisitudes de la trayectoria académica. Antes bien, tienden a atribuir posibles demoras, abandonos o interrupciones a cuestiones de "carácter" o disposición al sacrificio o esfuerzo por parte de los estudiantes. También remarcan la posible influencia de problemas vocacionales o de falta de información sobre la carrera o a una fijación con obtener pronto saberes técnicos vinculados a la rápida inserción laboral.

La inteligencia es una virtud, y está bárbaro si lo tenés, forma parte de uno. Cuanta más inteligencia tengas mejor, te va a ayudar, pero yo creo que hay una cuestión de amor propio, de tozudez, de insistir, no necesariamente gente con tantísimas luces, hay gente que sí, que es muy valiosa, que combina esas dos características. Yo creo que hay personas que por personalidad, por insistencia,

por no bajar los brazos. Nosotros hacemos una contención muy grande, los seguimos, yo trato de que estén los más cómodos posible la carrera, pero así y todo hay gente que se te desanima (…) "a no me inscribí, y el sistema me dijo que no", y se dan manija, son negativos, gente que por ahí no tiene una predisposición positiva y te abandonó la carrera, cuando las condiciones eran razonables para que pudiera avanzar (…) Evidentemente hay todo un mérito en terminar y recibirse, y no cualquiera llega al final de la cursada, eso pasa. No lo quiero llamar bajo ningún punto de vista ni selección natural, me parece espantoso hablar en esos términos, pero si decir que evidentemente hay algo ahí, un plus, una pasta, de determinadas personas que pueden terminar y otras que quedan en el camino por más que les das muchas facilidades para que traten de recibirse. Mucha buena predisposición. El cuerpo de profesores que tenemos nosotros la verdad son gente además de buen nivel, gente muy buenas personas. Entonces digo, cuentan con gente que realmente los contiene, trata de que avancen, y así y todo. Hay condicionamientos obviamente, sociales, económicos, operan fuertemente, eso no podemos negarlo, pero evidentemente. Siendo carreras de nivel intermedio no híper exigente, tienen que venir una vez por semana a las materias, la verdad es muy cómodo (Geografía).

El nivel de deserción alto en la carrera ocurre en el primer año, como en toda carrera, y generalmente el mayor porcentaje existe a partir de la fecha del primer parcial (…) Generalmente las personas que abandonan es por temas laborales, o sociales/familiares, donde vienen y me cuentan "mirá no voy a poder seguir, me transfirieron a la sucursal de Entre Ríos" y bueno (Logística).

[Respondiendo a qué características tienen los alumnos que logran llegar al final de la carrera]. Voluntad de terminar fundamentalmente (…) yo no creo que haya ninguna barrera totalmente infranqueable en términos de exigencias académicas que no pueda ser superada con cierto tesón por cualquier alumno. Han llegado al final y con transformaciones bastante significativas alumnos que al comienzo, esto no se puede decir, pero si uno apostaría que no iban a llegar, que no iban a avanzar demasiado, y bueno llegaron. No me parece que haya una imposibilidad infranqueable. La voluntad y la dedicación más que nada para aquellos que tienen menor capital, menor entrenamiento al comienzo para los estudios, es fundamental. (Políticas Sociales)

[Sobre la razón principal del abandono de la cursada] El tema vocacional (…) y que la comunicación de la carrera hacia los alumnos, a tanto aspirantes como ingresantes ha sido siempre deficiente. Esa comunicación trae problemas graves. Si yo no digo que vas a estudiar vos claramente o te cuento algo que en realidad no es, vos vas avanzando en la carrera y decís "acá hay algo que yo no entiendo, yo me anote para una cosa y me están llevando para allá", eso es lo primero que tratamos de corregir. Vamos a ver en un tiempo, en unos cuatrimestres, que impacto tiene esta mejor comunicación con alumnos, en qué medida (Artes electrónicas).

En este punto además se unifican varias de sus concepciones, enumeradas anteriormente:, consideran que dada la contención personalizada que realizan, la flexibilidad de los planes de estudio, en fin, por las facilidades que le son proporcionadas y el nivel de exigencia percibido por ellos mismos como bajo, el (estudiante) que no termina, es porque no tenía verdadera vocación, porque no entendió a tiempo de que se trataba la carrera o no tenía la voluntad necesaria.

Consideraciones Finales

Los resultados preliminares de esta etapa de la investigación permiten conocer la percepción de los Coordinadores de Carrera en las condiciones de cursada de los estudiantes avanzados de la UNTREF y la influencia que su punto de vista puede tener

También brinda información acerca de los diversos cambios que se han implementado en los trayectos académicos y sus fundamentos. Entre ellos dan relevancia a la flexibilización del sistema de correlatividades, la incorporación de más tutores y el seguimiento personalizado de los alumnos que se retrasan en la carrera o se demoran en la entrega del Trabajo Final de Grado. Sin embargo en este sentido, también da cuenta de cómo, en ocasiones, se tiende a responsabilizar de los estudiantes de la coherencia pedagógica de su trayectoria, en especial cuando critican a quienes priorizan "meter materias" en vez de seguir trayectos sugeridos. Es decir, cuando los resultados esperados no coinciden con los alcanzados, o sea, lograr, de manera más eficaz, la implementación de trayectorias pedagógicamente más coherentes.

Si bien tener en cuenta el peso de los atributos personales como factores determinantes para explicar el retraso, el mal desempeño o el abandono no es inapropiado en sí mismo, estas lecturas corren el riesgo de caer en una *ideología del don*, que tienda a consagrar como virtudes o defectos individuales (inteligencia, lentitud), lo que en verdad tiene un origen social: la mayor o menor posesión de cierto "capital cultural" (Bourdieu, 2003) o que los estudiantes no hayan alcanzado el nivel de desarrollo adecuado de aquellas competencias académicas requeridas en el nivel universitario, situación que es más visible en el momento de ingreso a la universidad y el cursado de las primeras materias (Mastache, 2007). Esto combinado a una cierta visión de la Universidad como "flexible", "personalizada", "pensada para ciertos sectores que si no acudirían a la Universidad" tiende a consagrar una idea de que es una institución que ofrece demasiadas facilidades como para que excusas referidas al contexto social, familiar, laboral de origen puedan ser interpuestas. De lo que se trata es de ampliar la mirada y pensar la "trayectoria" teniendo en cuenta los determinantes sociales, familiares, laborales y académicos que se juegan para intentar hallar una respuesta, la que sin duda será resultante de una intervención articulada entre distintos actores de la universidad. Al igual que trabajar sobre la temática que identifican como de carácter vocacional en la representación de la carrera y lo anhelado en ella en diversos tramos de la cursada.

Es interesante, no obstante, la imagen que los Coordinadores tienden a construir con respecto a su propia gestión, como de tipo "personal", cara a cara, "uno a uno". Esta es una visión que tiende a confluir con la representación de la UNTREF y de las universidades del conurbano en general como espacios más amables, menos hostiles para con sus estudiantes. Esta imagen moldea en muchas ocasiones la manera en que encaran sus tareas, y también la manera en que interpretan el abordaje de las problemáticas mencionadas en el párrafo anterior, en la que el trato cara a cara aparece como un aspecto positivo.

Las metas para el segundo año de la investigación son realizar un grupo focal y entrevistas en profundidad con una muestra de estudiantes. Además se realizarán entrevistas en profundidad al Secretario Académico y a docentes del último tramo de las carreras para profundizar en los interrogantes planteados.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, J y Passeron, J.C. (2003): Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault M. (2002). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores S.A

Mastache, A (2007) Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales. Buenos Aires: Noveduc

EL ASESORAMIENTO EDUCACIONAL: LAS INTERVENCIONES COMO INSTRUMENTOS MEDIACIONALES

Musci, María Cecilia; Martín, Diana
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN
El presente escrito se desprende del proyecto de investigación "Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del Nivel Medio", iniciado en el año 2014. La propuesta de investigación responde a una perspectiva cualitativa, tomando como unidad de estudio las intervenciones del asesoramiento educacional en contextos formales y los significados que los distintos sujetos educativos le otorgan a esa intervención. Considerando la Teoría de la Actividad como metodología de análisis, se elaboraron los instrumentos para la indagación, a fin de considerar como distintos sistemas de actividad se encuentran integrados en las intervenciones de los asesores educacionales. La recolección de la información se realiza a través de entrevistas en profundidad con diferentes actores institucionales, para abordar la multiplicidad de voces, las diversas perspectivas, la pluridetermination de las intervenciones, recuperando la historicidad y horizontalidad en el análisis. Desde este enfoque teórico es factible interpelar la manera en que se interviene en las prácticas del asesoramiento educacional, a partir de concebirlo como partícipe de contextos sociales, y poniendo de relieve el modo particular de involucramiento de los/as asesores/as que participan comprometidamente en una práctica situada.

Palabras clave
Asesoramiento educacional, Intervenciones, Instrumentos mediacionales

ABSTRACT
EDUCATIONAL COUNSELING: INTERVENTIONS AS MEDIATION INSTRUMENTS
The current study is part of the research project "Interventions in educational counseling as mediations in a high school context", initiated in 2014. The research proposal is carried out from a qualitative perspective, taking as the unit of study counseling interventions in formal education and the different meanings that educational subjects attribute to that intervention. Taking Activity Theory as our methodology of analysis, tools for the enquiry were developed to consider how different activity systems are integrated in interventions by educational advisors. Data collection is carried out through in-depth interviews with different institutional actors to address the multiplicity of voices, the different perspectives and the multi-layered nature of interventions, capturing historicity and horizontality in the analysis. In this theoretical perspective it is possible to question the way in which intervention takes place through educational counseling by regarding it as participation in social contexts, highlighting the special way advisors become whole-heartedly involved in situated practice.

Key words
Educational counseling, Interventions, Mediation instruments

Presentación
La presente ponencia se desprende del proyecto de investigación iniciado en el año 2014[i] que focaliza la mirada en el asesoramiento educacional de las provincias de Río Negro y Neuquén con el propósito de interpretarlo como *práctica situada.*
En esta instancia analizamos las intervenciones que se realizan en el asesoramiento educacional de la provincia de Río Negro, materializado en los equipos técnicos, nominados ETAP.
La preocupación por estudiar e indagar acerca de las intervenciones del asesoramiento educacional como mediaciones en prácticas situadas, se vincula en línea de continuidad con la investigación anterior: "La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el Nivel Medio", que a partir del trabajo de campo realizado, nos permitió analizar qué tipo de mediaciones posibilitan la construcción cognitiva en la sala de clases. De allí surge el centrarnos en las intervenciones complementarias dirigidas a fortalecerlas y, dentro de ellas ubicamos a las que se realizan en el asesoramiento educacional - consideradas como instrumentos de mediación - con el propósito de describirlas e interpretarlas como prácticas situadas.
En los últimos años, el asesoramiento viene siendo un tema más o menos asumido y/o cuestionado, que comienza a cristalizarse y tomar forma dentro del sistema educativo. No obstante, hemos de reconocer la escasa tradición investigadora sobre el mismo, su indefinición y la descoordinación entre las actuaciones de los distintos sujetos dedicados a dichas tareas. La falta de unanimidad para definir el Asesoramiento Educacional, habida cuenta de la vigencia de distintos modelos teóricos y posturas ideológicas que constituyen diferentes tipos de asesoramiento, supone asumir una perspectiva en relación al mismo. Se considera que se trata de una práctica profesional surgida en el campo de la Psicología y la Pedagogía, cuya finalidad es brindar acompañamiento a las tareas de construcción de sentido, identidad y posibilidad que son propias de las acciones sociales. Los ejes centrales que atraviesan las investigaciones tomadas como referencia, se apoyan en la priorización de la modalidad preventiva, el trabajo colaborativo, la figura del asesor como dinamizador de cambios educativos orientados a la mejora, la recontextualización de las estrategias de intervención atendiendo a la especificidad del contexto escolar y a la trama en que se encuentra inserta la tarea en la comunidad educativa.
La tarea del Asesoramiento Educacional es realizada por los diversos profesionales que se desempeñan en esa actividad, y cuyo objetivo es justamente, optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde un lugar de colaboración, acompañamiento y co-construcción de saberes con los demás actores implicados en la institución. De allí que el mayor desafío es la construcción conjunta de problemas e intervenciones con los demás agentes participantes.
En función del marco referencial - Teoría de la actividad - es posible afirmar que distintos sistemas de actividad son integrados a

las intervenciones que realizan los/as asesores/as educacionales, por lo que se hace necesario considerar tanto los diversos modelos teóricos que han incidido - y aún inciden- en la definición de las prácticas, tanto como las normativas que las regulan, tanto cómo las perspectivas de los diversos actores implicados.

El Asesoramiento Educacional desde la perspectiva de los sistemas de actividad

Reconociendo la variedad, multiplicidad y extensión de producciones que abordan el asesoramiento educacional desde un amplio espectro teórico, que incluye diversas perspectivas, se opta por abordar el mismo desde los instrumentos conceptuales y metodológicos provenientes de las aportaciones de la Psicología Sociocultural y la Teoría de la Actividad. En función de esto, focalizamos la mirada en las intervenciones que se realizan en el asesoramiento educacional con el propósito de describirlas e interpretarlas como integradas en prácticas situadas[ii].

Nos posicionamos desde los enfoques contextualistas, dentro de los cuáles pueden distinguirse diferentes perspectivas, enraizadas en la tradición socio-cultural soviética.

Entre ellas, seleccionamos los aportes de Wertsch (1997, 1999), para quien la unidad de análisis es la acción mediada. Según este autor, toda acción entre sujeto y objeto de conocimiento está mediada por la relación de ese sujeto con otros - por ejemplo, el asesor con la comunidad escolar, la comunidad académica, la comunidad profesional, la comunidad social -, y también está mediada por la relación de esos sujetos con los instrumentos de mediación con los que operan sobre dichos objetos de intervención y de análisis. No hay acción sin un instrumento cultural que ha sido apropiado en un proceso histórico de prácticas sociales específicas, apropiación que involucra apropiación de sentidos y motivos, de metas y perspectivas, de restricciones y posibilidades. Dicha apropiación no está exenta de resistencia, desafío, deformación, confrontación, y es recíproca, en la medida en que el agente se apropia de los instrumentos o artefactos culturales a la vez que éstos se apropian de él y de su acción, más allá de toda intencionalidad.

También recuperamos la línea llevada adelante por Lave, que ubica como unidad de análisis la comunidad de práctica y la participación, a partir de la noción de aprendizaje situado. En este sentido, las intervenciones de los profesionales deben considerarse como pensadas y revisadas a partir de una cognición compartida, distribuida, forjada en la contribución simultánea del sujeto, de las relaciones interpersonales y de las comunidades e instituciones culturales, a partir de la actividad conjunta, próxima y a distancia (Cole y Engeström, 2001). Esta perspectiva teórica requiere recordar que los instrumentos de mediación - en este caso las intervenciones del asesoramiento educacional - no son herramientas neutras a través de los cuales se ejecutan operaciones, sino que integran las comprensiones de las prácticas situadas en que se usan (Lave, 2001). Esto es particularmente importante ya que, mediante determinada intervención se definirán modalidades de construcción de sentidos y significados, remitiendo a una visión de la intervención del asesoramiento como participación comprometida en cambiantes procesos de actividad humana donde el conocimiento es inacabado y problemático.

Por último, consideramos que las propuestas de la Teoría de la Actividad, que toma el concepto de actividad de Leontiev y encuentra sus más recientes desarrollos en los trabajos de Engeström (Engeström, 1987, 2001). Este autor considera que la teoría de la actividad histórico-cultural ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación. Para los teóricos de la tercera generación de la teoría de la actividad (Engestrom, 2001), la actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva son como un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca termina por completo (Engestrom, 1999). Este autor se interesa particularmente en el proceso de transformación social, a partir del análisis de la estructura del mundo social y teniendo en cuenta la naturaleza conflictiva de toda práctica social. La tercera generación de la teoría de la actividad intenta desarrollar instrumentos conceptuales para comprender los diálogos, las múltiples perspectivas y las redes de sistemas de actividad en interacción, ya que la actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva son como un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca se establece por completo, un proceso dialogal y en colaboración donde distintas perspectivas que se encuentran, chocan y se fusionan. Estas distintas perspectivas están arraigadas en distintas comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectiva. Este encuadre teórico permite detectar una serie de tensiones y contradicciones que se suceden dentro y entre los sistemas de actividad. Supone recuperar la historicidad del sistema de actividad, y la horizontalidad, a partir de la atención al diálogo como búsqueda discursiva de significados compartidos en actividades orientadas a metas u objetivos (Wertsch, 1991).

La Teoría de la Actividad es un modelo de análisis que se ha utilizado para estudiar diversas prácticas sociales y que es sugerente para analizar las prácticas de intervención del asesoramiento educacional, en el marco de un sistema educativo interpelado con exigencias de adecuación al nuevo contexto social. Desde este enfoque teórico es factible analizar las intervenciones poniendo de relieve el modo particular de involucramiento de los/as asesores/as que participan comprometidamente en una práctica situada. Se plantea aquí una situación de intervención concebida como sistema de actividad: los sujetos asesorados, los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente de carácter intelectual (cómo métodos u operaciones para llevar a cabo algo), el o los objetos a apropiarse u objetivo que regula la actividad, una comunidad de referencia en que la actividad y los sujetos se insertan, reglas que regulan las relaciones sociales y una división del trabajo que delimita tareas en la misma actividad. Cada componente del sistema se define por su posición subjetiva, relativa y recíproca en dispositivos institucionales que se articulan indefinida y dinámicamente. Cada uno de los integrantes de la actividad configurará de manera diferente la misma desde su perspectiva. Así, por ejemplo, los asesores pertenecen a la comunidad en la que asesoran, pero también al equipo que integran y, además, comparten referentes con otros asesores o con la comunidad en que se han formado. En este sentido, los conflictos o tensiones entre componentes del sistema de actividad son una vía regia para la comprensión situaciones complejas, como es el caso de las instituciones educativas.

Haciendo un rastreo histórico por los modelos de Asesoramiento Educacional

Tal como hemos explicitado anteriormente acerca de la integración entre los distintos sistemas de actividad, analizaremos a continuación aquellos modelos históricos del asesoramiento que generaron modos de intervención singulares, que aún hoy coexisten.

En primer lugar podemos hablar de un *modelo psicométrico,* basado en el aspecto individual del estudiante, donde en función de un diagnóstico de capacidades, aptitudes e intereses, se establecía

un pronóstico que conducía a la orientación académico-profesional considerada más provechos para el estudiante. El acento se ponía en el pronóstico en los test y el consejo orientador era el instrumento básico para resolver cuestiones problemáticas. A posteriori, se reconoce un *modelo clínico*, que apuntaba al diagnóstico del alumno con algún tipo de dificultad para tomar decisiones en cuanto a su escolarización y elaborar, conjuntamente con los profesores y maestros, un programa de desarrollo individual. Se partía de la teoría de considerar las capacidades como modificables con una adecuada intervención. El énfasis estaba en el tratamiento y los instrumentos de trabajo son los test - ya más ajustados a distintos tipos de déficit -. El desarrollo de estos dos modelos, estuvo condicionado por varias circunstancias: por un lado, la práctica profesional del asesor que tenía lugar en el marco de un currículo uniforme, homogéneo y tecnocrático; por otro, la pujanza de las distintas escuelas psicológicas y pedagógicas con aportaciones no adaptadas e independientes al marco de la organización escolar. Posteriormente, fue surgiendo la necesidad de plantearse una forma diferente de trabajar con las instituciones:

- los integrantes de los equipos de orientación, manifestaban una disonancia entre lo que consideraban que hacían y lo deberían hacer;
- sus actuaciones no producían mejoras o cambios en las instituciones, o al menos las que se deseaban;
- las demandas se repetían, año tras año, inclusive por los mismos docentes y referidos a los mismos estudiantes y programas;
- la figura del asesor y/o equipos no siempre era bien aceptada por los docentes y directivos;

Las actuales demandas de las instituciones, con un currículo contextualizado y la exigencia de trabajar en equipo y un mayor conocimiento sobre las variables que inciden y pueden facilitar la mejor escuela, llevaron a postular la necesidad de un modelo de asesoramiento institucional, *modelo institucional*, que considera - entre otros - los siguientes aspectos:

- una relación de colaboración, no de imposición con los maestros y profesores a la hora de asesorarlos en las decisiones educativas que tienen que realizar;
- partir de la premisa de que el cambio y la mejora en la institución se produce desde dentro de ella, teniendo que ser éste, por tanto, sentido y planificado por todos sus integrantes;
- considerar las necesidades del plantel docente, ya que si una institución no vive un tema como necesidad, no se implica en él, por mucho que el asesor incida para intentar solucionar las distintas problemáticas, es difícil que encuentre respuesta;
- el análisis de estas necesidades conjuntamente con maestros y profesores, buscando una corresponsabilidad en las posibles decisiones.
- las actuaciones del asesor se encaminan al trabajo con la institución de forma global más que concreta;
- la utilización de estrategias proactivas, más que reactivas a los problemas.

En síntesis, podemos destacar que, por un lado, estos modelos se vinculan a la formación y las prácticas de los/as asesores/as, con lo esperado, con lo reglado, con lo demandado actualmente. Por otro lado, aun recuperando los acuerdos teóricos en conceptos claves como el acompañamiento, la corresponsabilidad, la modalidad preventiva, el trabajo compartido y el compromiso con la tarea institucional, reconocemos la pervivencia y las múltiples interacciones entre estos modelos, en las intervenciones de los asesores y en las demandas que estos reciben desde los diferentes actores institucionales.

El asesoramiento educacional a través de los Equipos técnicos de la Provincia de Río Negro

En función de comprender la complejidad del asesoramiento educacional se realizó un recorrido histórico-epistemológico de los orígenes y la organización del que actualmente se denomina ETAP.
En la región no hay investigaciones que directamente aborden la problemática específica de las intervenciones como instrumentos mediacionales. Sin embargo, un equipo de investigación de la UNCo, particularmente del CURZA (Bertoldi y Porto, 2008) ha llevado a cabo un estudio en el campo del asesoramiento educacional, centrado exclusivamente en el ETAP[iii] de la Provincia de Río Negro. En este estudio se consideró prioritario indagar en el propio contexto en el que se interviene, en función de las problemáticas específicas que se presentan como nodales en las intervenciones y las dificultades que acarrea el trabajo interdisciplinario.
Cabe destacar que el inicio de la Asistencia Técnica en los distintos niveles del sistema educativo rionegrino, se puede fechar en el año 1974, con la creación de los Gabinetes de Investigación Pedagógica de la provincia, que dependerían de la Administración de Planeamiento. El ámbito de tarea del mismo abarca tantos los establecimientos de los niveles primarios como medio y superior. Surge así la figura de los *técnicos docentes* en el nivel primario y de *profesor orientador* en el nivel medio, quienes desempeñaban funciones dentro de los establecimientos educativos.
Con el advenimiento de la democracia se pone en marcha la Reforma Educativa del Nivel Medio (CBU-1986). Coincidente con ello se crean los E*quipos interdisciplinarios del Servicio de Apoyo Técnico* (SAT), integrados por los siguientes perfiles: psicopedagogo, psicólogo, pedagogo, asistente social y fonoaudiólogos, que dependían de una Dirección Central, una Regional y una Zonal. Los SAT se instalan fuera de la institución escolar, permitiendo así alejarse del involucramiento que la dependencia anterior marcaba. Se proponen trabajar bajo un nuevo enfoque teórico-metodológico centrado en la modalidad preventiva de abordaje institucional.
En 1996 por cuestiones políticas y presupuestarias, se suprime el SAT y también la Reforma de Nivel Medio -CBU- llega a su fin. Se crea un nuevo servicio: los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP), fijando como misión principal: *"desarrollar e integrar sistemáticamente acciones de apoyo a las problemáticas educativas que inciden en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la población escolar de las instituciones de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial".* Dentro de sus funciones se destacan la elaboración de estrategias de acción para las instituciones educativas y la articulación de acciones en relación con el proceso de integración de alumnos con discapacidad. Continúan funcionando por fuera de la escuela, pasando a depender ahora de las sedes de Supervisión Escolar, cuestión que se mantiene en la actualidad, centrando sus funciones en asesorar, acompañar, orientar en aquellas situaciones que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un alumno y realizar evaluación socio-psico-pedagógica de alumnos cuya causal de dificultad en el aprendizaje sea presumiblemente una patología o discapacidad.

La perspectiva metodológica adoptada para el estudio del Asesoramiento Educacional

De acuerdo al nivel de conocimiento que se pretende obtener, esta investigación se inscribe dentro del tipo descriptivo-interpretativo, por cuanto se trata de comprender distintos aspectos del objeto de estudio, presentando descriptiva y comprensivamente al asesoramiento educacional como práctica situada.
La propuesta de investigación responde fundamentalmente a una

perspectiva cualitativa, como un modo de aproximación al objeto fundamentado desde la perspectiva socio-histórica y en la teoría de la actividad.

El estudio se realizará en distintos contextos escolares, tanto de la provincia de Neuquén como de Río Negro. Para tener una mirada más amplia se opta por realizar el trabajo de campo en distintas regiones de ambas provincias, posibilitando así un panorama más amplio y significativo del objeto de estudio.

La recolección de la información, se llevará a cabo a través de entrevistas en profundidad con diferentes actores institucionales, para abordar la multiplicidad de voces, las diversas perspectivas, la pluridetermination de las intervenciones, recuperando la historicidad y horizontalidad en el análisis.

Cómo ya se postuló, se parte de considerar a la Teoría de la Actividad como modelo para el análisis. De este modo, se retoma la formulación metodológica de autores que proponen el análisis de la situación a partir de 8 pasos (Mwanza, 2002), que apuntan a la actividad de interés, el objetivo, los sujetos involucrados, las herramientas, las reglas y regulaciones, la división del trabajo, la comunidad y el resultado. Esta metodología permite la reconstrucción del sistema descomponiéndolo en sub-actividades, de modo tal que cada sistema de actividad pueda ser estudiando en forma independiente o como componente del sistema principal, lo que ayuda a determinar la existencia de contradicciones en cada subsistema y en el sistema en general. Además, permite la generación de preguntas de investigación que apuntan a las herramientas que usan tanto los sujetos como la comunidad, como a la incidencia de las reglas y la división del trabajo en los sujetos y la comunidad para lograr su objetivo.

En particular, en las entrevistas con los asesores educacionales, la tarea se inicia a partir de la implementación de un "instrumento de reflexión" (Erausquin y Larripa, 2008).), adaptado para nuestro contexto, en el que se solicita a los asesores que narren situaciones vivenciadas en su hacer cotidiano que les resulten significativas y/o prototípicas de la intervención, con el objetivo de capturar la complejidad de los fenómenos educativos, su historicidad y multivocalidad. A partir de esa herramienta, se proponen preguntas abiertas que apuntan a las expectativas, los conocimientos y valores previos a la inserción en el rol, las tareas y funciones que ejercen, que les son asignadas formal e informalmente, las que efectivamente realizan, y las que piensan que quieren o "deben" realizar, el objeto de análisis e intervención, los principales problemas sobre los que intervienen, las causas de los problemas, las herramientas utilizadas, las repercusiones o resultados de las intervenciones, el sentido que ellos les dan a sus intervenciones, las dificultades y obstáculos que se les presentan y los facilitadores.

La recolección de la información, se completará a través de entrevistas en profundidad con diferentes actores institucionales. A tal fin, se han elaborado guiones que recuperan los mismos aspectos ya reseñados, para la realización de entrevistas con directivos, docentes y estudiantes de las instituciones donde han intervenido los asesores educacionales.

Se parte del supuesto de que este tipo de actividad permitirá, en un análisis posterior, reconocer las tensiones, entre deseos y posibilidades, condiciones y motivaciones, representaciones, saberes y "sensaciones" o sentimientos, sentidos y significados, historia personal y contexto, formación académica y experiencia vital. Dichas tensiones pueden manifestarse como conflictos, conscientes y explícitos o no, como problemas a resolver, como dilemas y como contradicciones. Este tipo de indagación supone pensar los acontecimientos como tramas o entrelazamientos de significados contextualizados, partiendo del supuesto de los factores que condicionan las intervenciones y sus efectos sólo se pueden diferenciar situacional e idiosincráticamente, en función de cómo se conjugan la historia y el devenir, tanto personales como colectivos, con la experiencia inmediata, con entornos y terrenos, y con el plano del "orden constitutivo" o sistema socio-económico-político cultural de los sistemas de acción.

Se busca reconocer tensiones prevalentes o conflictos más significativos en el actuar del asesor, identificando distintas modalidades y los posibles sentidos y significados que se le otorgan, a partir de la negociación de significados en cada contexto en particular, analizando recurrencias y divergencias. En este análisis se recuperan los diversos atravesamientos que producen las determinaciones del actuar del asesor en un escenario concreto, lo que posibilita contextualizar su práctica no solo en la situación presente, sino a partir de las interacciones entre los diversos sistemas de actividad que interactúan en dicha situación.

NOTAS

[i] Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación (2014-2017), en el marco del Programa: Las intervenciones como mediaciones en las prácticas educativas del Nivel Medio. Dirigido por la Mg. Diana Martín. Ordenanza del Consejo Superior Nº 300/14.

[ii] Práctica que está atravesada por diversos o múltiples factores, ya que se da en contextos socio-históricos, incluyendo a otros actores implicados en ella. Supone la posibilidad de construcción conjunta de problemas e intervenciones de los actores involucrados en diversos contextos. Las intervenciones son consideradas como parte de un sistema de interacciones, suponen modos de mediación y surgen de procesos de apropiación o de dominio de dichas intervenciones.

[iii] ETAP Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

Bertoldi, S. y Porto, M. (2008) La asistencia técnica en el Nivel Medio del sistema educativo rionegrino: marchas y contramarchas. En Revista Pilquen (Sección Psicopedagogía) Nº 5. Educo.

Cole, M. (1999). Psicología Cultural. Madrid: Morata.

Cole, M. y Engestrom, Y. (2001) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida, en Salomon G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu. Buenos Aires.

Engeström, Y. (1987) Learning by expanding. Extraído el 12 Diciembre, 2007, de http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm

Engeström, Y. (2001) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica", en Chaiklin, S. & Lave, J. (comps.) Estudiar las prácticas. Buenos Aires, Amorrortu.

Engestrom, Y. (1999) Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice, in Engestrom, Y., Miettinen, R. and Punamaki, R.-L. (Eds.) Perspectives on Activity Theory, Cambridge, Cambridge University Press.

Erausquin, C. y Larripa, M. (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. Anuario de Investigaciones Vol.15, Buenos Aires, ene. /dic. 2008. ISSN 1851-1686

Lave, J. (2001) La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. & Lave, J. (comps.) Estudiar las prácticas. Buenos Aires, Amorrortu.

Mwanza, D. (2002) Towards an Activity-Oriented Design Method for HCI research and practice. Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degrees of Doctor of Philosophy in Human-Computer Interaction. Knowledge Media Institute, The Open University, United Kingdom.

Wertsch, J. (1991) Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid. Visor.

Wertsch, J. (1997) Vygotsky and the Social Formation of the Mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

PROCESOS COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS: ESTRATEGIAS PARA SU DESARROLLO

Naigeboren Guzmán, Marta; Caram, Gladys; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina
Secretaria de Ciencia, Arte e Innovacion Tecnologica, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN
Introducción: fortalecer procesos cognitivos y metacognitivos en alumnos universitarios puede contribuir a la formación de profesionales expertos en sus disciplinas y con sólidas competencias. Propósitos: indagar en los procesos cognitivos y metacognitivos de alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNT; identificar necesidades de mejora hacia el pensamiento estratégico; proponer pautas orientadoras de las prácticas educativas universitarias como mediadoras del aprender a aprender. Metodología: desde una perspectiva cuali - cuantitativa se administró un cuestionario a alumnos de los Ciclos Básico y Superior, analizado mediante cuatro categorías: necesidades de mejora como alumno universitario; estilos de aprendizaje y procesos cognitivos; historia escolar y experiencias vinculadas a prácticas metacognitivas y actuaciones estratégicas; estilos docentes que favorecen procesos metacognitivos. Resultados: se avanza cualitativamente, desde el Ciclo Básico al Superior, en los procesos de aprendizaje como "construcción", con necesidades de adquisición del pensamiento estratégico condicionado en su desarrollo por la "metacognición", como competencia reflexiva que posibilita el registro de logros, fortalezas y necesidades de mejora. Conclusiones: las prácticas metacognitivas inciden en la adquisición progresiva del pensamiento estratégico como competencia para la toma de decisiones autónoma en la resolución de problemas de la vida académica y profesional; condicionadas por intervenciones pedagógicas que las habiliten.

Palabras clave
Estrategias Cognitivas, Metacognición, Docentes, Alumnos

ABSTRACT
COGNITIVE AND METACOGNITIVE PROCESSES IN UNIVERSITY STUDENTS: STRATEGIES FOR ITS DEVELOPMENT
Introduction: strengthening cognitive and metacognitive processes in university students can contribute to the training of professional experts in their disciplines and with solid skills. Purpose: To investigate the cognitive and metacognitive processes of students in the career of Educational Sciences at UNT; identify needs for improvement towards strategic thinking; propose orienting guidelines of university teaching practices as mediators of learning to learn. Methodology: from a qualitative and quantitative perspective a questionnaire was administered to students of the Basic and Higher Cycles. Four categories were analyzed: Learning styles and cognitive processes; school history and experiences related to metacognitive practices and strategic actions; teaching styles that promote metacognitive processes. Results: qualitative advances from the basic cycle to Superior, in the process of learning as "building" with the conditional acquisition needs strategic thinking in its development by the "metacognition" as reflective competition that allows the registration of achievements, strengths and improvement needs. Conclusions: metacognitive practices affect the progressive acquisition of strategic thinking. Also helps in the development of autonomous decision-making and in the resolution of problems of academic and professional life; certain professor´s educational interventions might help the development of strategic thinking.

Key words
Cognitive strategies, Metacognition, Teachers, Students

Introducción:
Fortalecer el desarrollo de procesos metacognitivos en alumnos universitarios puede contribuir a la formación de profesionales expertos en sus disciplinas y con sólidas competencias. Se indagó en alumnos de Ciencias de la Educación de la UNT sobre las necesidades de mejora como alumnos universitarios, sus estilos de aprendizaje, cuándo comenzaron a pensar en sus formas de aprender, y en los estilos docentes que favorecen procesos metacognitivos.

Marco Teórico:
La metacognición es definida por Flavell (1976), como el conocimiento del sujeto sobre los propios procesos cognitivos, es decir, la "toma de conciencia" de las acciones que se ponen en práctica para aprender y de los resultados que se obtienen; posibilita la regulación de las acciones resultantes para la consecución de los objetivos de aprendizaje, la mejora en los procesos de pensamiento y/o el desarrollo de habilidades cognitivas.
La regulación interviene en los siguientes momentos de resolución de una tarea: a) planificación de la actividad mental; b) ejecución; como monitorización y/o control de las acciones desarrolladas con respecto a las demandas de la situación de aprendizaje; c) evaluación del producto; a través de observaciones críticas sobre la calidad del proceso cognitivo desarrollado, como factor condicionante de las posibilidades de alcance de las metas establecidas.
Considerando el sentido propio de la metacognición como proceso orientado a la toma de conciencia sobre la calidad del propio aprendizaje, Martí (2000) se refiere a su condición necesaria para el desarrollo progresivo del "aprendizaje estratégico", en tanto la capacidad de decidir con autonomía cómo resolver una tarea o situación problemática, involucra la construcción de un "conocimiento estratégico" (Flavell, 1987) relativo al "uso y pertinencia" de los procedimientos cognitivos de uso.
Ante la cuestión de cómo promover la construcción del "conocimiento estratégico" desde las intervenciones pedagógicas, Martí (2000) plantea que su adquisición paulatina supone grados de transición, desde un nivel automático a un nivel consciente y/o intencional, en relación al uso de determinados procedimientos cognitivos, considerando algunos aportes teóricos como los de Karmiloff - Smith (1992), quien explica el desarrollo intelectual apelando al

concepto de "redescripción representacional" (explicitación de representaciones construidas mediante procesos de aprendizaje). Un mayor nivel de desarrollo intelectual implica mayores posibilidades de toma de conciencia y control de los mismos. Esto lleva a considerar que la verbalización inherente a los procesos cognitivos, en términos comunicables, puede ser facilitada por procesos de aprendizaje previos que la posibiliten. Sin embargo, se considera que el mismo no es condición suficiente, ya que es necesario un trabajo lento y progresivo de sucesivas redescripciones representacionales por parte del alumno, lo que supone la mediación de procesos reflexivos personales vinculados al cómo de los productos, en relación a la calidad de las actuaciones logradas. Se afirma entonces, que la mera transmisión o explicitación de "profesor a alumno" de las estrategias a utilizar para la resolución de una situación problemática, no producen en sí mismo un conocimiento estratégico controlado y consciente. Es decir, tal conocimiento exige la participación activa del alumno en los procesos reflexivos señalados, sin desconocer la importancia y el carácter mediador de las intervenciones del profesor como guía u orientador.

La construcción de estrategias de intervención para promover en el alumno la adquisición de un conocimiento estratégico requiere atender, por un lado, al nivel de desarrollo cognitivo del sujeto, que condiciona las posibilidades de elaboración representacional y de comunicación de las estrategias de acción puestas en práctica y, por otro, al dominio de los procedimientos utilizados, ya que éste constituye otro factor que lo facilita.

El desarrollo de este conocimiento exige, asimismo, de procesos personales reflexivos que permitan, progresivamente, la toma de conciencia sobre los saberes en uso, contrarios a la reproducción mecánica de la información transmitida por el profesor.

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, 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 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:

Desde un diseño de investigación exploratorio de corte transversal, focalizado en una perspectiva cuali - cuantitativa, se administró un cuestionario validado, con preguntas abiertas y cerradas, a una muestra intencional constituida por 100 alumnos de los Ciclos Básico y Superior de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNT. Para el análisis se construyen cuatro categorías: necesidades de mejora como alumno universitario; estilos de aprendizaje y procesos cognitivos; historia escolar y experiencias vinculadas a prácticas metacognitivas y actuaciones estratégicas; estilos docentes que favorecen procesos metacognitivos; y se emplean procedimientos cuantitativos para establecer frecuencias y/o porcentajes vinculados a las mismas.

Resultados:

Necesidades de mejora como alumno universitario: en el Ciclo Básico, un 22% responde que deben mejorar la responsabilidad y la manera de aprender, un 10% plantea la necesidad de dedicar más tiempo al estudio y otro 10% que debe ser más perseverante y poner mayor esfuerzo. En tanto, un 12%, considera la necesidad de distribuir mejor el tiempo; el 15% considera que tiene dificultades en la organización y un 9% que requiere el uso de técnicas de estudio. En menor porcentaje, los alumnos plantean que deberían rendir más materias (5%), tener mayor constancia (3%) y mejorar la lectura comprensiva (3%).

Con respecto al Ciclo Superior, responden que como alumnos universitarios deberían tener mayor constancia, mayor compromiso y dedicación al estudio (30%), rendir más materias (26%), planificar mejor el tiempo (22%), utilizar técnicas y estrategias (12%), mejorar su desempeño en exámenes finales (10%) y ser más responsables (9%).

Para la mayoría de los alumnos, tanto del Ciclo Superior como del Ciclo Básico, la posición de ser estudiante universitario es muy valorada y, a la vez, implica una alta carga de esfuerzo y dedicación acompañada de compromiso y responsabilidad; incluso en el Ciclo Superior, se incluye la idea del "sacrificio" y de ser un "sobreviviente", lo cual nos lleva a preguntarnos acerca de cómo las representaciones que los alumnos van construyendo a lo largo de su trayectoria universitaria, pueden estar atravesadas, en muchos casos, por componentes motivacionales negativos que influirían desfavorablemente en su rendimiento académico. Asimismo, se puede observar que dan cuenta de la importancia que atribuyen a los procesos de aprendizaje y su desempeño académico en las instancias de examen; sin embargo, se infieren necesidades de mejora con respecto a la planificación de las acciones, la adquisición de habilidades y el uso de procedimientos cognitivos en su condición de recursos mediadores de la adquisición del conocimiento y el desarrollo de competencias.

Estilos de aprendizaje y procesos cognitivos: tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Superior, el 57% de los alumnos considera fundamental dirigir sus procesos de aprendizaje hacia el establecimiento de relaciones; advierten la necesidad de ser más analíticos y prácticos, es decir, orientados a la mejora de los resultados, según su particularidad, en el área de formación profesional. Esto posibilitaría la adquisición de un estilo de aprendizaje profundo, caracterizado por el desarrollo de procesos orientados a la construcción del conocimiento.

Por otro lado, 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.
Se considera que predominan condiciones inherentes al "estilo de aprendizaje profundo", ya que 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.
Es posible inferir, que se atribuye mayor importancia al establecimiento de relaciones en comparación con la organización sistemática de la información.
Historia escolar y experiencias vinculadas a prácticas metacognitivas y actuaciones estratégicas: un 64% de los encuestados responde que tuvo la posibilidad de realizar un *análisis de su historia escolar* mientras que un 28%, no lo hizo; un 5% responde que "no lo sabe" y un 2%, no responde. En este mismo sentido, un 78% de los encuestados afirma haber tenido oportunidad de *revisar sus formas de aprender* y un 11% expresa no haberlo hecho.
Ante el interrogante de *cuándo utilizaron en la práctica los conceptos de "técnicas de estudio", "metacognición", "aprender a aprender" y "estrategias cognitivas", un* 9% recuerda haber utilizado en la práctica el concepto de *"técnicas de estudio*" en la escuela primaria y un 54% durante la escolaridad secundaria. Un 22% de los encuestados responde haber utilizado este concepto recién en los dos primeros años de los estudios universitarios. En menor medida, sólo un 2% responde haber utilizado las mismas recién pasado el segundo año de la formación académica y/o profesional.
En relación al concepto de *"metacognición*", un 9% de los encuestados responde haber tenido contacto con el mismo en su escuela primaria y un 16%, durante su escuela secundaria. Un 34% y un 24% responden, respectivamente, que utilizaron el concepto en los dos primeros años y a partir de tercer año de sus estudios universitarios. Finalmente, un 4% no sabe en qué momento comenzó a utilizar el concepto.
El concepto de *"aprender a aprender*", según las respuestas obtenidas, comenzó a utilizarlo en la escuela primaria un 13% mientras que un 10% en la escuela secundaria. Durante los estudios universitarios, un 39% expresa haberlo empleado en los primeros dos años de cursado, y un 22% luego del tercer año. Un 5% no sabe cuándo comenzó a utilizar el concepto.
El concepto de *"estrategia cognitiva*" fue utilizado en la escuela primaria, en un 5% de los casos; durante la escuela secundaria, en un 16% de los encuestados. Durante los dos primeros años de universidad, en un 32%; luego del tercer año de estudios universitarios, por un 24%. Un 1% nunca, y un 3% no lo sabe.
Atendiendo al concepto de metacognición como un proceso reflexivo que involucra la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje, así como también el monitoreo que implica una actividad mental y/o la capacidad de reflexionar sobre los propios pensamientos y evaluarlos, se considera fundamental que el alumno pueda realizar una revisión de su propia historia escolar. En la muestra de los alumnos trabajada, aparece como dato relevante, que la mayoría pudo realizar este análisis de su historia escolar y revisar sus formas de aprender. También se infiere con respecto a los conceptos de "técnicas de estudio" y "estrategias de aprendizaje", que son utilizados en la práctica con mayor frecuencia en los niveles secundario y universitario; en cambio, los conceptos de "metacognición" y "aprender a aprender", en un alto porcentaje de alumnos, son recién utilizados en la universidad, situación que nos permite afirmar la importancia de comenzar en los niveles más tempranos de la escolaridad con la enseñanza y el aprendizaje de estos procesos cognitivos y/o de pensamiento.
Asimismo, atendiendo a los estilos de aprendizaje predominantes y las necesidades de mejora como alumnos universitarios, se advierte la relevancia que adquieren, desde las prácticas académicas y/o de formación profesional, las intervenciones pedagógicas orientadas a favorecer en el alumno instancias de pensamiento sobre el qué y el cómo del aprendizaje como herramienta mediadora para la construcción autónoma del conocimiento.
Estilos docentes que favorecen procesos metacognitivos: en el Ciclo Básico, los alumnos se refieren especialmente a los profesores que promueven su participación, sugieren el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, analizan cualitativamente su desempeño a partir de las evaluaciones y sus resultados, comparten experiencias docentes y profesionales y brindan comprensión frente a las dificultades.
En el Ciclo Superior, los alumnos opinan que los profesores que favorecen procesos metacognitivos, fomentan el pensamiento reflexivo y crítico, explican, establecen relaciones conceptuales, hacen referencia a la bibliografía, fomentan la participación en clase, valoran objetivamente su desempeño a partir de las evaluaciones y ofrecen orientaciones metodológicas.
Con respecto a cuándo lo hacen, responden: en clases teóricas, clases prácticas y en clases de consulta.
Se evidencian avances en los procesos cognitivos y metacognitivos de los alumnos del Ciclo Superior, en tanto pueden identificar rasgos de los estilos docentes que los favorecen y que tienen una incidencia significativa en las posibilidades de adquisición de estrategias de aprendizaje. La adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas se halla condicionada por la toma de conciencia y el desarrollo de habilidades y/o recursos que permitan el control y la regulación de los propios procesos de aprendizaje, como la construcción de conocimientos, desde un posicionamiento personal crítico - reflexivo.
Surgen interrogantes vinculados al cómo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, desde la propuesta de formación de la carrera, y el análisis de las intervenciones pedagógicas que se desarrollan mediante la definición de criterios comunes y en continuidad entre un Ciclo y otro.

Conclusiones:
Las prácticas metacognitivas, que posibilitan la reflexión sobre el qué y cómo del aprendizaje, condicionan la adquisición progresiva del pensamiento estratégico y su consolidación como competencia para la toma de decisiones autónoma en la resolución de problemas de la vida académica y profesional; asimismo, es preciso destacar la importancia del desarrollo de estilos cognitivos orientados a la "construcción" del conocimiento, para su logro.
Por otro lado, adquieren un carácter fundamental las prácticas pedagógicas, de carácter intencional y sistemático, orientadas a la transmisión de los contenidos disciplinares tanto como a la adquisición de habilidades cognitivas y metacognitivas que posibiliten un pensamiento autónomo.
A partir de los datos obtenidos, se infiere que los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, a medida que avanzan, adquieren mayor capacidad para utilizar estrategias cognitivas y realizar procesos de metacognición. Se considera fundamental el papel de docente para el logro de estas habilidades, atendiendo a la importancia de que su enseñanza se lleve a cabo desde los niveles más bajos de escolaridad. Pensar en el aprendizaje reflexivo desde la escuela primaria, puede ser quizás la clave para conseguir su adquisición y uso progresivo; el docente debe enseñarlas en cada una de las materias y es fundamental que

se evalúe no sólo el conocimiento de la disciplina sino también el uso de estas habilidades estratégicas. (Limón Luque, 2001).

Es importante que la enseñanza de estas estrategias se realice de manera continua, duradera y coordinada en cada una de las materias. El diseño de programas de intervención puntuales no resulta exitoso, ni la enseñanza aislada de las técnicas de estudio, donde los alumnos las aprenden descontextualizadas y al margen del trabajo cotidiano que hacen para estudiar.

Existe la creencia generalizada de que recién a partir de cuarto grado, los alumnos "empiezan a estudiar". Ya, desde el Primer Ciclo, es posible generar situaciones en las que, mientras se enseñan contenidos específicos de un área, se enseñe a leer para aprender sobre un tema; es decir, es posible enseñar a los niños a leer, como leen habitualmente, lo que estudian, antes de que se vean enfrentados a la exigencia del estudio (Muros o Puentes II, 2009).

La utilización de estas estrategias y, especialmente, las de autorregulación, demanda recursos cognitivos y un esfuerzo adicional para el alumno que lo lleva a cabo. Está comprobado que aquellos que ponen en marcha estas estrategias, ya sea de manera espontánea o después de haber recibido instrucción, tienen un alto grado de implicancia en la tarea, lo cual está estrechamente ligado a su motivación y al aprendizaje significativo. En relación a esto, cabe señalar que las posibilidades de adquisición y consolidación progresiva de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje se hallan condicionadas por las experiencias sistemáticas de enseñanza, desarrolladas desde la escuela y/o los diferentes ámbitos profesionales/ formativos del Nivel Superior, mediadas por las intervenciones intencionales del profesor orientadas a su logro.

Como síntesis se proponen algunas pautas orientadoras / líneas de acción que el docente puede implementar para favorecer el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas en el alumno:

- El saber hacer no se adquiere espontáneamente, el docente debe intervenir para hacer explícito el sentido de lo que se realiza, mostrar cómo se debe hacer y ayudar al alumno para que lo haga de manera independiente.
- La resolución de tareas, desde un posicionamiento consciente e intencional, requiere que los alumnos tengan oportunidad de "hacer", resolver problemas, tomar decisiones, diseñar proyectos.
- Se debe sensibilizar al alumno para que adquiera una actitud activa y responsable frente a las tareas.
- En las clases se debe promover la articulación teoría - práctica, la interacción grupal, contextualizar la enseñanza, valorizar los aspectos afectivos, y establecer mecanismos de evaluación permanente, ayudando al alumno a identificar y resolver sus errores.
- Es necesario que el docente oriente al alumno en los distintos momentos del proceso de aprendizaje explicitando los objetivos de la tarea y orientando sobre los modos de acción más adecuados en relación al uso de procedimientos cognitivos como mediadores de las habilidades de pensamiento.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje debe basarse en la práctica reflexiva, con instancias de pensamiento no sólo sobre el contenido de las tareas de aprendizaje sino también sobre los procesos de pensamiento que involucran, considerando logros, avances, dificultades y/o necesidades de mejora en relación a las habilidades cognitivas que se adquieren y los resultados y/o producciones que se alcanzan.
- La toma de conciencia sobre logros y necesidades de mejora hacia la adquisición del pensamiento estratégico, según los resultados obtenidos, requiere orientaciones precisas del profesor sobre planes y/o acciones de aprendizaje alternativos, que posibiliten la superación de dificultades y el logro de los objetivos propuestos.

BIBLIOGRAFÍA

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.

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.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En I., Pozo y C., Monereo, El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI. Santillana.

Karmiloff - Smith, A. (1992). Beyond Modularity: A. Developmental Perspective on Cognitive Science. En I., Pozo y C., Monereo, El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI. Santillana.

Martí, E. (2000). Metacognición y Estrategias de aprendizaje. En I., Pozo y C., Monereo, El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI. Santillana.

Monereo, C. (1998). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona. Grao.

Monereo, C. y otros (2001): Ser estratégico y autónomo aprendiendo. España. Grao.

Naigeboren, M.; Caram, G.; Gil, M. Y Bordier, S. (2.014) "Los docentes y el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en alumnos universitarios". Resumen impreso de las I Jornadas Internacionales "El Sistema Educativo y la Cultura en el Centenario de la Universidad Nacional de Tucumán" UNT.

Naigeboren, M.; Caram, G.; Gil, M. Y Bordier, S. (2014) "Hacia el Fortalecimiento de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en Alumnos Universitarios" Publicación en formato electrónico en XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educacional "Desafíos de la Psicología Educacional de cara al Siglo XXI: Teoría, Investigación e intervención" U.N.T. Tucumán.

Naigeboren, M.; Caram, G.; Gil, M. y Bordier, S. (2013) "Percepción de los Alumnos de Ciencias de la Educación de la UNT sobre sus Procesos de Aprendizaje y la Influencia de los Docentes en los mismos". Publicación completa en formato electrónico del III Congreso de Psicología del Tucumán Nacional e Internacional. UNT Tucumán.

Naigeboren, M.; Caram, G.; Gil, M.; Ledesma, I.; Bordier, S. (2011) "Aprendizaje, Metacognición y Autoevaluación en alumnos Universitarios". Resumen publicado en Programa y Libro de Resúmenes y publicación completa en formato electrónico ISBN 978 - 987 - 1366 - 84 en II Congreso de Psicología del Tucumán Nacional e Internacional "La Psicología en la Sociedad Contemporánea: Actualizaciones, problemáticas y Desafíos". UNT Tucumán.

Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.(2009). Muros y Puentes I, II y III. Prograrma Integral para la Igualdad Educativa. Buenos Aires: CFE.

DE CUENTOS Y CRIANZAS

Ortiz, Gisela Jeanete
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
En el siguiente trabajo, se propone pensar el discurso infantil, la creencia, y los vínculos de crianza en relación a el papel del adulto, a partir de cuentos infantiles de diferentes épocas como lo son Pinocho, en sus diferentes versiones, Cosita Linda de Anthony Browne (2008), y Finn Herman de Mats Letén (2009). Se podría decir que las producciones para niños, llevan implícita una concepción de niño al cual van dirigidas, y es esto lo que vamos a analizar. Es a través de la literatura infantil, que mas fluidamente se representan las concepciones de qué es ser un niño, qué es ser un padre/madre o adulto responsable de la crianza, para determinada época (Julien, 1993). Los cambios de los modelos de crianza se relacionan con cambios en lo que entendemos por familia, y entorno social, de esta manera trataremos de dar cuenta de los cambios en el discurso Infantil. Para ello se utilizara los desarrollos teóricos de Julio Moreno en relación a las creencias y su vínculo con la concepción de niño, y de Philippe Julien para analizar los modelos de paternidad en diferentes épocas.

Palabras clave
Creencia, Niños, Padres, Cuentos

ABSTRACT
TALES AND UPBRINGING
In this paper, we propose to consider the child speech, belief, and the bonds of aging in the adult's role, from children's stories from different eras such as Pinocchio, in its various versions, Little Beauty by Anthony Browne (2008), and Herman Finn by Mats Leten (2009). You could say that the productions for children, carry an implicit conception of a child to whom they are addressed, and this is what we will analyze. It is through children's literature, which more fluent represented the views of what being a child, what is to be a parent / adult responsible for nurturing, for certain time (Julien,1993). Changes in child-rearing are related to changes in our understanding of family and social environment, so try to account for changes in child speech that led different times, focusing on modernity and today as moment of transition. Based on cultural productions such as the books of children's stories. For this theoretical developments of Julio Moreno in relation to beliefs and their link to child conception is used, and Philippe Julien to analyze models of parenting at different times.

Key words
Belief, Children, Parents, Tales

Se podría decir que las producciones para niños, llevan implícita una concepción de niño al cual van dirigidas, y es esto lo que vamos a analizar.
Es a través de la literatura infantil, que mas fluidamente se representan las concepciones de qué es ser un niño, qué es ser un padre/madre o adulto responsable de la crianza, para determinada época (Julien, 1993) aunque por supuesto se habla de la generalidad, no de la singularidad que presenta cada caso en particular.
Los cambios de los modelos de crianza se relacionan con cambios en lo que entendemos por familia, y entorno social, de esta manera trataremos de dar cuenta de los cambios en el discurso Infantil que propiciaron las diferentes épocas, focalizando en la modernidad y la actualidad como momento de transición. Basándonos en producciones culturales como lo son, los libros de cuentos infantiles.
Para ello se utilizara los desarrollos teóricos de Julio Moreno en relación a las creencias y su vínculo con la concepción de niño, y de Philippe Julien para analizar los modelos de paternidad en diferentes épocas.

Pensando a cada cuento:
Pinocho (1940): Gepetto, el viejo carpintero, deseaba que su última creación, Pinocho, una bonita marioneta de madera, pudiera convertirse en un niño de verdad. El hada azul le concedió el deseo, no sin antes advertir a Pinocho, que para ser un niño de verdad, debería demostrar que era un niño, generoso obediente y sincero. Pepito Grillo lo ayudara en esta labor, él sería su conciencia.
Los días siguientes, en vez de ir al colegio, Pinocho se vera envuelto en una serie de malas aventuras llenas de desobediencias y mentiras. Pero en el fondo Pinocho tiene un buen corazón y gracias a Pepito el grillo se dará cuenta de todos sus errores. Al fin Gepetto consigue su anhelado deseo, que Pinocho se convierta en niño y es así, que no vuelve a ser desobediente ni portarse mal, ni decir mentiras.
Cosita Linda (2008): Es la historia de un gorila muy especial a quien le enseñaron a comunicarse por señas. Si quiere algo, él puede pedir usando las manos. El gorila lo tiene todo y sin embargo esta triste. Por eso, un día les pide a sus cuidadores que le consigan un amigo; así es como la pequeña Linda entra en su vida. Pronto ella se convertirá en su mejor compañera y ambos harán hasta lo imposible para mantenerse juntos. Hasta que un día el gorila viendo una película, se enfurece tanto que rompe el televisor, los cuidadores entran y preguntan quien rompió la televisión, amenazando que se llevarían a Linda, entonces la historia da un vuelco inesperado, cuando Linda comienza a hablar en señas y diciendo que fue ella quien rompió la televisión, cuestión que causa risa a los cuidadores quienes no cumplen con su amenaza.
Finn Herman (2009): Es la historia de un cocodrilo que va de paseo con su cuidadora, quien le advierte sobre los peligros de la calle y la gente extraña, sin embargo es el cocodrilo quien va comiendo todo a su paso, hasta lograr u tamaño tal que no entra en el libro. Esta es una historia que se desarrolla más con imágenes que con relato, solo con el termino ¡ñam! Cada vez que él cocodrilo se come a alguien.
Se podría decir, por lo antes expuesto, que los nuevos relatos invitan a pensar, más que conocer, en el sentido que es la critica la que produce lo que antes no existía, (Moreno, 2010)

En el relato de pinocho, el personaje es sancionado por mentir y no obedecer, lo que lo lleva a enredos a manera de castigo por sus decisiones erradas y alejadas del discurso adulto, en cambio en Cosita linda, el personaje de la gatita Linda, miente para salvar a su amigo el gorila, una mentira que sirve para apaciguar al adulto y la convierte en heroína, vemos aquí, como claramente el papel de la mentira y la autodeterminación en relación al adulto, toman tintes totalmente diferentes. No solo que la mentira no es sancionada, sino que es festejada y hasta graciosa para los cuidadores.

La creencia en cada caso, esta cubierta por los enunciados culturales de cada época, vemos como se refleja la creencia de una modernidad sólida en Pinocho, donde se plantea una verdad incuestionable, y una modernidad liquida en Cosita Linda, donde se relativizan los enunciados culturales, al igual que en Finn Herman donde la cuidadora ni siquiera se percata de los actos de su cocodrilo, e incluso desmiente tal situación, poniendo el peligro en el exterior.

Lo que nos lleva a pensar en la paradoja de Moore, (Moreno, 2010), en donde existe una creencia, que a su vez es cuestionada, en los dos primeros cuentos se establece una creencia en relación al "Mentir", que se cuestiona "pero no lo creo" dejando abierta la incógnita. Sin embargo las posibilidades de críticas, son diferentes. También se pueden resaltar que en todos los casos se muestra el interés de los cuidadores como aspecto fundamental de posible búsqueda de inscripción de lo que se pretendería trasmitir.

Es decir, el Discurso Infantil como el vínculo entre padres e hijos reglamentados por un discurso, un conjunto de prácticas y reglas con efectos subjetivantes sobre sus participantes, entonces ¿Qué es ser niño? Y ¿Qué es ser padres? Estará en gran medida determinado por lo que cada sociedad y cada época sancionen como tales (Moreno, 2010). Así se pude vislumbrar como en cada caso, las historias presentadas marcan, un vínculo particular de los personajes, con el adulto y con la norma, como parte de un entramado complejo de enunciados sociales.

En el primer caso, parecería resaltarse la creencia de que los niños, son frágiles, ingenuos y educables, que los padres pueden y deben protegerlos y volcar en ellos sus expectativas concientes e inconciente. Es decir se espera de Pinocho que pueda cumplir lo que las pautas de educación esperan de él, pautas que vendrían a "complementar", a una supuesta totalidad, ser un niño de Verdad, planteando los términos de la educación tradicional de la modernidad.

En cambio en el segundo caso, con el cuento de Anthony Browne, parecería haber una disposición a suplementar, en relación al discurso infantil. El niño es llevado a pensarse con su imaginación, en caminos no determinados. Esto es lo que Julio Moreno plantea al decir que en ello mucho ayuda cierta ignorancia parental, que permita disponer un territorio flexible en cuanto a lo que el niño supone que saben y esperan de él. De ese modo su creatividad no será vivida por él como disruptiva del continente que ha supuesto en los padres (Moreno, 2010).

Así, se podría pensar que en el primer relato se piensa en un niño carente, y en el segundo se piensa un niño como punto de partida de encuentros conectivos para producir acontecimientos.

Por otro lado, podemos ver que la mentira, que en ambos cuentos se expone, podría propiciar el descubrimiento de que el otro puede mentir, dejando abierta para siempre una brecha en el vinculo (Moreno, 2010) del mismo modo que él otro esconde sus pensamientos él puede esconder los suyos, en el caso de las obras literarias en la medida de que el personaje pueda mentir (Pinocho-Linda), abre la posibilidad de que el otro también puede esconder sus pensamientos, característica fundamental para la condición del pensar. Es de esta manera que este complejo espacio de creer y no creer tendrá dos puntos importantes, uno es el de las teorías sexuales infantiles, y otra seria en que el niño llega a creer y no creer ser el objeto de amor de sus padres.

La distinción es que en el primer caso el esconder se ofrece como elemento culpogeno, en cambio en el segundo es ofrecido como elemento valorado.

Entonces si el niño se conforma por lo que su sociedad sanciona como infancia, y los relatos presentados son producciones sociales de una época, podríamos pensar que marcan la idea de qué seria considerada infancia para cada época. Se distingue infancia del niño, donde entenderemos por infancia al conjunto de intervenciones institucionales, que actuando sobre el niño real y su familia, produce lo que cada sociedad llama niño (Julien, 1993)

Podemos inferir que en la época que se escribe el cuento de Pinocho, como parte de la concepción de infancia en la modernidad, en la cultura occidental, ya que no es casual que Gepeto sueñe con un niño que por otra parte este es su creación, y al cual debe cuidar con ayuda del hada madrina y un grillo que exhiben el hipercontrol hacia el niño inocente con peligro de tomar el mal camino. Aquí se establece un modo de trasmisión que va de Adulto a Niño, en donde se espera que el niño mediante una adecuada educación por parte de adultos iluminados (hada azul- Pepe Grillo) que creen saber cuales serán la mejores formas para los futuros hombres.

Se realza el interés como punto de partida, un niño soñado, que el personaje principal, hará lo imposible para encarnar ese ideal potencial. Es la reproducción de la idea de niño como el falo de los padres, pero también una subjetividad moldeada por la obediencia, hay que seguir las reglas tal vez sea el tipo de persona adecuada para la sociedad de esa la época. Esto se relaciona con lo que el autor de Ser Humano, llama Conformación, que seria un fenómeno complejo, de trasmisión de elementos de la cultura en donde se plantea que debe existir algún tipo de adecuación entre la concepción de infancia de cada época, las practicas de crianzas y los sujetos requeridos en el futuro.

Así como parte ideología moderna, pinocho es rescatado del mal camino y convertido en un niño de "verdad", la máxima expresión de lo que se consideraría un niño.

Por otro lado, en la actualidad la categorización de niño frágil e indefenso, como ha sido concebido tradicionalmente en la modernidad, esta siendo hoy objeto de revisión, crecientemente el niño da muestra de resistirse a ser considerado como un vacío a llenar por contenidos adultos. Es Así que surgen literaturas como libros álbum en donde la historia es construida por el lector, o en donde el poder de las imágenes convocan a lo conectivo, como el cocodrilo que se come todo, el lector solo puede conectar, por el "ñam", y algunos indicios en la imagen, no solo se apela a la imaginación y a la creación, generando una demanda subjetiva que no todos pueden atender, sino que invitan a captar los hilos centrales de la trama, sin tener que entender, necesariamente, con precisión, hay una conexión con la imagen.

En este sentido el niño héroe típico de los relatos de la modernidad, no es ya el niño obediente que sostiene los ideales abandonados por los adultos malvados, sino que es él el que engaña a los adultos y se convierte en héroe por liberarse de las ataduras de lo impuesto por la sociedad. Así en el cuento Cosita linda, cuando el gorila rompe la televisión y es interrogado por los cuidadores, Linda lo defiende diciendo que fue ella la que lo hizo, que por lo absurdo es perdonada y festejada por los mismos, relativizando las normas de lo que esta bien y esta mal. Vemos como los personajes centrales de este libro y Finn Herman, no son frágiles, ni indefensos, sino que son activos y operan modificando la realidad que los rodea.

Las respuestas a los interrogantes infantiles, pareciera ya no estar en la mente de los adultos, en ocasiones son los niños quienes enseñan a los padres como se utilizan las nuevas tecnologías. Talvez sean estos sujetos los requeridos para el futuro, en donde lo que hoy llamamos la revolución informática es y será la manera de producción en las sociedades venideras.

La dificultad que se plantea en las instituciones como las familias y las escuelas, parecieran estar relacionada con la construcción de legalidades operantes y eficaces, que mantengan los "p" (Certezas) de alguna manera, para que los "no creo que p" (Cuestionamiento a dichas certezas) puedan ser formulados, sosteniendo el enigma, tomando la formulación de (Moreno, 2010) con respecto a la estructura de la creencia.

En este breve trabajo se busco ejemplificar algunos de los temas buscando ser concisa y claro en el desarrollo de las temáticas. Eligiendo para ello obras literarias de diferentes épocas para trabajar el concepto de discurso Infantil y sus múltiples derivados.

A partir de lo desarrollado, podríamos concluir con diferentes preguntas que surgen del recorrido hecho, ¿lo conectivo solo tendría que ver con lo informático, virtual o más bien con una manera de interacción con el otro, con lo novedoso, y los objetos sociales ofertados, es decir una modalidad de vínculo?

Estos posibles nuevos tipos de vínculos ¿incidirían en la presentación de los cuadros clínicos que se despliegan como novedosos en la actualidad?

BIBLIOGRAFÍA

Aulagnier, P. (1977): La violencia de la interpretación, Buenos Aires, Amorrortu.

Anthony, B. (2008): Cosita Linda, Buenos Aires, S.L Fondo de Cultura Económica de España.

Julien, P. (1993): Manto de Noe, ensayo sobre la paternidad, Madrid, Alianza.

Mats Letén (2009): Finn Herman, Buenos Aires, Libros del Zorro Rojo.

Moreno, L. (2010): Ser Humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza, Buenos Aires, Letra Viva.

CONSTITUCIÓN DE GRUPO A TRAVÉS DE TALLERES DE LECTURA CON NIÑOS EN SITUACIÓN DE CRISIS

Pena Pereira Torres, Eneida
Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP-SP. Brasil

RESUMEN
Las historias tienen la capacidad para dar forma a la imaginación y servir como herramienta para superar los momentos de crisis causadores de impacto en las condiciones de vida. El ser humano tiene la necesidad de vivir en grupo para sobrevivir y escapar de la soledad y, por lo tanto, deben aprender a compartir el espacio y ver en los demás sus sentimientos. Este estudio tuvo como objetivo analizar cómo los niños en situación de crisis se dan cuenta de los acontecimientos, objetos y otras personas que forman un grupo en que hay participación y interés común. Se realizó una búsqueda-intervención con seis niños de 6 a 11 años a través de talleres de lectura. Cada reunión siguió una estructura básica en que había un tiempo de conversación o juego; a lectura del 'Reinações de Narizinho' de Monteiro Lobato seguida de observaciones y registros a través de dibujos. Los talleres de lectura permitieron a la constitución del grupo revelando sus disputas, las características, organización y liderazgo. La literatura permite la experiencia y el reconocimiento de los sentimientos y deseos que facilitan la comprensión del momento y el mundo interior y el exterior.

Palabras clave
Literatura, Talleres de Lectura, Grupo, Función Terapéutica

ABSTRACT
GROUP CONSTITUTION THROUGH READING WORKSHOPS WITH CHILDREN IN CRISIS SITUATION
The histories have the ability to form the imagination and they serve as an instrument to overcome times of crisis that cause impact on living conditions. The human being has the need to live together to survive and escape the loneliness and, therefore, must learn to share space and see in others their feelings. This study aimed to analyze how children in crisis situations realize the happenings, objects and other people constituting a group in which there is participation and common interest. A research-intervention was carried out with six children ages 6 to 11 years through Reading Workshops. Each meeting followed a basic structure in which there was a time for conversation or play; the reading of 'Reinações de Narizinho' of Monteiro Lobato followed by comments and records through drawings. The Reading Workshops propitiated the group constitution revealing their disputes, characteristics, organization and leadership. The literature enables the experience and the recognition of feelings and desires that facilitate the understanding of moment and the world inside and outside.

Key words
Literature, Reading Workshop, Group, Therapeutic Function

A leitura e narração de histórias vêm sendo usadas como importante instrumento psicológico e pedagógico para todos os públicos, principalmente para o público infantil, como parte integrante do desenvolvimento humano e como recursos de comunicação que preserva a vida e sociedade, independentemente de suas condições. As histórias favorecem a identificação, preservação do aspecto lúdico, manifestação afetiva e socialização como apresentam os trabalhos desenvolvidos, entre outros, por Gutfreind (2010).

A literatura proporciona experiências através de uma vida fictícia e permite o contato e vivência com realidades que podem estar afastadas do rigor de práticas sociais. O mundo da literatura proporciona um sentimento de pertencimento à coletividade humana, através do tempo e do espação, segundo Vargas-Lhosa (2001), pois é um denominador comum da experiência humana com atos e sonhos, separados ou não na trama de relações que vinculam uns aos outros.

Ao texto literário é atribuída uma função terapêutica em que há a possibilidade de proporcionar a pacificação das emoções, segundo Caldin (2001), pois a literatura ficcional é um meio de afetar o ajustamento do indivíduo auxiliando-o a verificar suas emoções em paralelo às emoções dos outros. À função terapêutica da literatura, Cândido (2004) acrescenta uma função humanizadora, pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

Os primeiros contatos com a leitura e com a literatura, na infância, marcam a vida. As imagens idealizadas através da leitura de uma história conduzem ao mundo de fantasias que acompanham e enriquecem a vida. As histórias possuem a capacidade de dar forma à imaginação e servem, segundo Petit (2009), como instrumento que possa vir a ajudar a superar momentos de crise.

As situações de crise são momentos de crise causadores de impacto nas condições de vida, segundo Safra (2005, p.37), gerando conflitos e causando na criança a necessidade de buscar recursos para solucionar estes conflitos. Os momentos de crise estão relacionados, conforme esclarece Petit (2009, p.20 e 21), com situações provenientes de guerra, violência ou quando os recursos pessoais, sociais, psicológicos e econômicos não são mais suficientes para fazer frente às situações vividas. Estes momentos deixam os indivíduos em total desamparo, pois há perda do sentido de viver trazendo a necessidade de reconstrução destes indivíduos. Uma alternativa de reconstrução através da possibilidade de vivenciar as próprias emoções é facilitada pelo contato com a literatura e com a leitura de histórias.

A necessidade humana de se desenvolver mesmo em momentos de crise é esclarecida por Petit (2010) ao descrever o trabalho de leitura de histórias desenvolvidos em várias partes do mundo junto a crianças e adolescentes vítimas de conflitos ou envolvidos em situações de violência, tráfico de drogas, perda do poder da polícia e situações de abandono. Os trabalhos constatam que a externalização dos estados íntimos, como amor, ódio, raiva ou medo, pode ser um dos riscos evidenciados em ambientes em crise revelando a dificuldade de encontrar experiências que favoreçam estas manifestações tão comuns a todos os humanos.

Petit cita o comentário de Robledo ao descrever o trabalho de leitura de histórias desenvolvido junto a adolescentes envolvidos no conflito armado na Colômbia:

Para uma população marginalizada, uma biblioteca, uma coleção de livros, tem um papel essencial (...) Isto vai além do papel informativo ou de educação formal. Para cidadãos que vivem em condições normais de desenvolvimento, um livro é uma porta a mais que se abre; para aqueles aos quais foram negados os seus direitos fundamentais, ou que vivem em condições sub humanas, talvez um livro seja a única porta que lhes permitiria ultrapassar o limiar e saltar do outro lado. (ROBLEDO apud PETIT, 2010, p.75)

A ideia de que a leitura de literatura pode contribuir a uma reconstrução de si mesmo em situações extremas, relaciona-se ao estudo dos grupos, através da psicanálise, cujos alguns objetivos são: rememorar a história de vida dos sujeitos do grupo dando-lhes ferramentas para resolverem seus conflitos internos, diminuindo o medo do conhecimento das realidades externas e internas; propiciar o crescimento e o desenvolvimento da personalidade, gerando o conhecimento de si e do outro melhorando aspectos da socialização através da observação e compartilhamento das dificuldades comuns.

Gutfreind (2010), inspirado no trabalho de alguns estudiosos franceses, desenvolveu o atelier de leitura de contos com crianças organizadas em pequenos grupos baseando-se na função terapêutica da leitura. Guidoti (2013) realizou Oficinas de Leitura com um grupo de professores constatando que as narrativas literárias favorecem o crescimento pessoal. Porcacchia (2009) fez uso, também, das Oficinas de Leitura com um grupo de crianças em atendimento psicopedagógico visando o desenvolvimento do viver criativo e favorecendo o desenvolvimento da leitura e da escrita dos participantes.

A Oficina de Leitura é uma modalidade de trabalho que está sendo desenvolvida para dar importância ao ambiente de desenvolvimento do sujeito, defendido por Winnicott (1975), em que há a necessidade de uma área intermediária de experimentação para a qual contribuem a realidade interna e a realidade externa do indivíduo.

A Oficina de Leitura é uma atividade, segundo Porchaccia e Barone (2011), que tem como instrumento principal a leitura de histórias de literatura infantil na qual se abrem espaços para diferentes formas de participação das crianças. Nesta proposta de trabalho as crianças participaram com diálogos, atividades de colagem e desenhos, entre outras.

Considerando a prática das Oficinas de Leitura justifica-se analisar como as crianças em situação de crise percebem os acontecimentos, os objetos e as outras pessoas constituindo um grupo em que há participação e interesse comum. Para tanto foi realizada um pesquisa-intervenção que busca compreender, explicar e promover mudanças durante a coleta de dados em que os resultados e conteúdos destes são considerados para análise e interpretação.

Este artigo é resultado de uma pesquisa acadêmica realizada com a participação de crianças entre 6 e 11 anos de idade, sendo quatro meninas e quatro meninos que frequentam um Centro de Atendimento a Crianças e Adolescentes que vivem em circunstâncias de vida onde estão expostas a um conjunto de experiências consideradas, segundo Petit (2009, p.20), situação de crise. As crianças tiveram suas identidades resguardadas através de nomes fictícios: João, sete anos; Miguel, onze anos; Cássia, seis anos; Célia, dez anos; Malu, dez anos e Mel, sete anos.

A dinâmica das Oficinas de Leitura, durante 8 encontros, seguiu uma estrutura básica organizada em três partes para cada encontro, baseada no trabalho desenvolvido por Gutfreind (2010, p. 127) com crianças em situação de crise.

A primeira parte consistia de conversa inicial sobre assuntos diários das crianças ou uma brincadeira com o objetivo de promover a descontração fazendo com que as crianças se sentissem mais dispostas a participar do grupo e se apresentarem melhor individualmente. Este momento de expressão foi registrado através de desenho, colagem ou escrita.

A segunda parte foi sempre dedicada à leitura de um capítulo ou parte de capítulos do livro "Reinações de Narizinho" de Monteiro Lobato (2008), por se tratar de um texto literário que, segundo Guidoti (2013, p.61), esta leitura de literatura exerce grande atratividade entre as crianças em seus primeiros anos na escola. Após a leitura as crianças foram convidadas a falar sobre a leitura e registrar a história que foi lida, ou parte da mesma, através de desenhos, com os materiais oferecidos: papéis, lápis de cor, giz de cera e canetas coloridas. As atividades propostas pretendiam favorecer o trabalho com os sentimentos e pensamentos que surgiam com a leitura da história.

Para o encerramento da Oficina cada criança falava sobre o que mais gostou e escolhia uma palavra para representar o dia e ao final o grupo fazia a votação para escolha de uma palavra significativa dentre todas mencionadas. Após a escolha final todos batiam os pés ou as mãos para gritar a palavra.

Os resultados obtidos durante as Oficinas de Leitura foram considerados qualitativamente, a partir dos autores que fundamentam o trabalho. A análise qualitativa permite a observação participativa durante as pesquisas ocorrendo a conversação de forma espontânea em que pode ser discutido do movimento de formação do grupo ao longo das oficinas. Para a análise do grupo foi considerada sua constituição e características, suas disputas, organização e liderança.

O referencial teórico psicanalítico considera que na constituição do grupo há interesse pelo indivíduo como parte do grupo numa ocasião determinada e para um intuito definido. As Oficinas de Leitura desempenharam o papel de unir um grupo e, segundo Freud citando Le Bom (1921/2011), se os indivíduos do grupo se combinam numa unidade, deve haver certamente algo para uni-los.

Tão logo o grupo foi separado pela instituição para o início das Oficinas de Leitura surgiram questões indicando que os sentimentos e atos são contagiosos, segundo Freud em Psicologia e Análise do Ego, e os interesse pessoal se mistura ou se perde. Freud propõe que os grupos apresentam, em seu desenvolvimento, características semelhantes as que podem ser observadas nos indivíduos. As crianças, pertencentes às salas diferentes, falavam todas juntas e, às vezes gritavam umas com as outras, além de demonstrar não aceitação de alguns participantes, pois "*não era da classe da mesma professora*".

A atitude de rejeição foi sendo alterada no decorrer das Oficinas, pois quando um grupo se forma, a totalidade dessa intolerância se desvanece, temporária ou permanentemente, dentro do grupo, segundo Freud (1921/2011). Os participantes não conseguiam administrar seus conflitos e diferenças prontamente, mas demonstravam cada vez mais o objetivo comum de ouvir as histórias quando manifestavam o pedido de silêncio e de cooperação.

Os materiais oferecidos aos participantes, tais como: lápis de cor, giz de cera, tesoura, cola, revistas para recorte, apontadores, borrachas, papel e outros, ficavam disponíveis para cada dois ou três participantes trabalharem juntos. O material pessoal estava limitado ao crachá, confeccionado individualmente no primeiro encontro e a prancheta que servia de base para as atividades. No início, usar o material coletivo era motivo de desavenças, pois havia uma clara demonstração de querer ficar restrito em si mesmo, remetendo à fala de Gutfreind (2010, p. 133) ao mencionar Freud ao supor que "O ser humano poderia ficar muito bem sem os outros, a fim de guardar seu estatuto de onipotência, mas para sobreviver e escapar

da solidão, é obrigado a aceitar a alteridade, aprendendo a dividir seu espaço e a confrontar seus fantasmas. ”

As disputas e discussões entre os participantes não revelavam predominância de gênero. A integração entre os participantes e formação do grupo se deu a partir da leitura das histórias, ressaltando o papel da leitura e confirmando Freud (1921/1976, p.90) ao dizer que “um grupo, ainda, está sujeito ao poder verdadeiramente mágico das palavras, que podem evocar as mais formidáveis tempestades na mente grupal, sendo também capazes de apaziguá-las. ”

O momento da leitura da história formava o grupo e, conforme a psicologia de grupo freudiana, os participantes comportavam-se como se fossem uniformes, toleravam as peculiaridades de seus outros membros revelando um laço libidinal com outras pessoas e esta atitude se estendia à atividade após a leitura.

As Oficinas foram revelando os participantes líderes, que podem surgir por seu prestígio ou porque alguém se indique a si próprio como chefe. Entre as meninas, Cássia demonstrava, veladamente, indicar-se a si própria como chefe entre as mais próximas. Embora não soubesse ler, não fizesse comentários sobre a leitura realizada e demonstrasse falta de atenção, conduzia as demais a fazer as atividades ao seu modo, inclusive sua irmã Célia. Esta atitude das meninas confirmou Freud ao dizer que grupo possui tal anseio de obediência, que se submete instintivamente a qualquer um que se indique a si próprio como chefe.

O surgimento do líder por prestígio começou a acontecer quando, desde a 1ª Oficina, Miguel ficava atento à leitura da história e fazia pequenas interrupções para perguntar o significado de palavras desconhecidas, e não era criticado pelos demais. O comportamento do grupo estava confirmando a tese de que as necessidades de um grupo o conduzem até meio caminho ao encontro de um líder e que este deve ajustar-se em suas qualidades pessoais (FREUD, 1921/1976).

O acordo para escolha da palavra de encerramento, ao final de cada encontro, reafirma a teoria freudiana de quanto um grupo é impulsivo, mutável e irritável, de acordo com as circunstâncias, revelando que o indivíduo faz parte do grupo, pois escolhiam palavras muito distintas e observavam os demais participantes e pediam, algumas vezes, para mudar a escolha.

Há ideias que surgem apenas quando os indivíduos estão em um grupo, além de que os sentimentos e os atos são contagiosos, segundo Freud (1921/2011), e os participantes deixam suas falas e opiniões pelo interesse coletivo. Ainda assim, foi possível observar lenta transformação no grupo através de atitudes individuais. Na 3ª Oficina, após faltar uma, Célia manifestou a insatisfação com as atitudes de Cássia quando sentiu que havia interesse coletivo em sua ausência premeditada.

Os acontecimentos da vida diária como programas de televisão, notícias de jornal, eventos do Centro de Atendimento, situações familiares e sociais, além de comentários sobre preferências, apareceram durante as Oficinas de Leitura, no momento de conversa inicial ou enquanto faziam o registro da história. Os participantes falavam uns dos outros, a princípio criticando e, posteriormente, participando ouvindo e emitindo opinião.

As atividades propostas solicitavam envolvimento pessoal e respeito pelo grupo. A percepção de que a fala do outro deve ser considerada, como livre expressão de seus pensamentos e sentimentos, foi sendo desenvolvida aos poucos pelo grupo e individualmente.

A realização das Oficinas de Leitura, fundamentada em autores e estudos apresentados ao longo do texto, considerou que a literatura favorece a constituição de um grupo em que há reconhecimento de sentimentos e desejos facilitando a compreensão do momento e do mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Caldin, C. F. (2001). A leitura como função terapêutica. Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação. n.12, dez., 1-10, 2001. Disponível em: . Acesso em: 28 fev. 2014.

Candido, A. (2004). O direito à literatura. In Vários escritos (pp.169-191). São Paulo: Duas Cidades.

Freud, S. (1921) Psicologia de grupo e a análise do ego. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud. v.18. . Tradução de J. Salomão (1976). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1921). Psicologia das Massas. In Obras Completas. Tradução de Paulo César de Souza (2011). São Paulo: Companhia das Letras.

Guidoti, J.G. (2013). Uma experiência com oficinas de leitura para a formação de professores leitores de literatura. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Curso de Psicologia Educacional, Centro Universitário FIEO, Osasco.

Guttfreind, C. (2010) O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança. Rio de Janeiro: Artes e Ofícios.

Lobato, M. (2008). Reinações de Narizinho (2ª ed.). São Paulo: Globo, 1.

Lobato, M. (2008). Reinações de Narizinho (2ª ed.). São Paulo: Globo, 2.

Petit, M. (2009). A arte de ler ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34.

Petit, M. (2012). Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34.

Porcacchia, S.S. (2009). Oficina de leitura como intervenção psicopedagógica: Literatura e Espaço Potencial. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Curso Psicologia Educacional, Centro Universitário FIEO, Osasco.

Porcacchia, S. S. & Barone, L. M. C. (2011). Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. Estudos de Psicologia (Campinas), v.28, n.3, p.395-402.

Safra, G. (2005). Curando com histórias: a inclusão dos pais na consulta terapêutica da criança. São Paulo: Edições Sobornost.

Vargas-Llosa, M. (2004). A literatura e a vida. In: _____. A verdade das mentiras. Tradução: Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx. p.377-395.

Winnicott, D.W. (1975). O brincar e a realidade. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DO HUMOR: POR QUE RIR NA ESCOLA?

Pereira Dos Reis, Mariana; Barone, Leda Maria Codeco
Centro Universitário FIEO. Brasil

RESUMEN
O objetivo deste trabalho é apresentar como surgiu o interesse em estudar o tema humor na escola e quais foram as primeiras aproximações realizadas até o presente momento, buscando-se, deste modo, um diálogo que possa ajudar na elaboração de um ensaio. O estudo com crianças de uma escola estadual em São Paulo foi de suma importância, pois, a partir da projeção de um filme de Chaplin (O garoto), verificou-se o imenso prazer que ele provocou, além de seu caráter terapêutico e humanizador. Os estudos de Freud sobre os chistes e o humor foram o ponto de partida para se entender o fenômeno do humor, bem como alguns autores que se debruçaram sobre o tema, como os psicanalistas Daniel Kupermann, Abraão Slavutzky e Renato Mezan. Na tentativa de aproximar o tema da escola, buscou-se compreender o sentido do humor na infância e suas manifestações na escola, através de uma rememoração de experiências profissionais em instituições de ensino.

Palabras clave
Humor, Escola, Psicanálise

ABSTRACT
EARLY STUDIES ABOUT THE "HUMOR" ISSUE: WHY LAUGHING IN SCHOOL?
The objective of this paper is to present how did the interest in studying the humor theme in school and what were the first approaches made so far, seeking to thus a dialogue that can help in developing a test. The study of children from a public school in São Paulo was of paramount importance because, from the projection of a Chaplin film (The boy), there was an immense pleasure it caused, as well as its therapeutic and humanizing character. The studies of Freud's jokes and humor were the starting point for understanding the phenomenon of humor, and some authors who have studied the subject, as psychoanalysts Kupermann Daniel Abraham Slavutzky and Renato Mezan. In an attempt to approach the school theme, he sought to understand the sense of humor in childhood and its manifestations in school, through a recollection of professional experiences in educational institutions.

Key words
Humor, School, Psychoanalysis

O humor nos permite ver, através do que parece racional, o irracional. Reforça nosso instinto de conservação e preserva nossa saúde de espírito. Graças ao humor, as vicissitudes da existência tornam-se mais suportáveis; desenvolve nosso senso das proporções e nos revela que o absurdo ronda sempre em torno da exagerada gravidade."
Charlie Chaplin

O tema "humor na escola" surgiu para mim no decorrer da elaboração de minha dissertação de mestrado, quando analisava o processo de humanização e os efeitos terapêuticos de uma experiência com o filme "O garoto", de Charlie Chaplin, vivenciada por alunos do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em São Paulo. No filme em questão, Chaplin mostra a delicadeza da trajetória de uma relação afetiva nascida do abandono de um recém-nascido e seu encontro com um vagabundo, Carlito, que o cria de maneira precária, porém amorosa, mesclando a comédia sentimental e a sátira social, colocando amor, tristeza e ternura em uma mesma obra.
A referida pesquisa com o filme de Chaplin consistiu em projetar o filme e solicitar algumas tarefas aos alunos para posterior análise qualitativa, sob a ótica da psicanálise, que foi o referencial teórico do trabalho. Assim, as crianças foram convidadas a falar, desenhar e escrever o que acharam e o que sentiram ao ver o filme. Tudo foi devidamente anotado e organizado para a discussão e interpretação dos resultados.
Embora não fosse o foco da pesquisa, o riso provocado pelo personagem Carlito, o prazer suscitado pela experiência com o cinema cômico de Chaplin, o sentimento compartilhado com os colegas, tudo isso me chamou a atenção e descobri que o humor além de fazer rir, pode renovar a esperança, mitigar o sofrimento, aproximar pessoas, gerar reflexões, enfim, pode promover bem-estar psíquico e ajudar a viver, mas, aparentemente, é pouco valorizado na escola. A experiência relatada tocou os alunos de uma maneira especial, possibilitando um despertar para si e para a realidade, pois a mesma mobilizou muitos saberes nas crianças pesquisadas, saberes estes que extrapolam a concepção de conhecimento do aparato cognitivo, vislumbrando uma dose expressiva de saberes existenciais, promovendo a humanização dos alunos na pluralidade de aspectos em que isso é possível, seja por possibilitar emocionarem-se pela história, projetando-se e identificando-se aos personagens, seja por poderem compreender melhor as ambivalências e complexidades humanas e do mundo em que vivem, ou por poderem simplesmente rir, obtendo um importante ganho de prazer e, talvez, alívio emocional. Mas o que teria feito as crianças rirem e se emocionarem tanto?
Carlito, como sabemos, é um personagem forte, engraçado e sensível, fruto da mente genial de Chaplin. Como todo palhaço, é debochado, cínico, malicioso e fora do padrão, mas tem o poder de nos seduzir, através das palhaçadas que faz, do seu senso de justiça e amorosidade e por nos fazer perceber o ridículo e o patético que

habita em nós.

A grandeza da obra de Chaplin pode também ser observada pelo efeito terapêutico proporcionado, tanto para ele, que teve uma infância difícil, atravessou as Grandes Guerras e foi perseguido por suas posições políticas de esquerda, como para seus espectadores, muitos deles imersos em experiências traumáticas relacionadas à guerra e à recessão econômica, contribuindo, desta maneira, para o resgate das forças de vida dessas pessoas, dando-lhes entretenimento, prazer e alívio em momentos de muito sofrimento.

Corroborando com a ideia terapêutica do humor, em 2008, em uma resenha do livro *Chaplin: A life*, o crítico literário Martin Sieff escreveu: "Chaplin não foi apenas grande, ele foi gigantesco. Em 1915, estourou em um mundo dilacerado pela guerra, trazendo no dom de sua comédia, risos e alívio, enquanto ele mesmo sofria com a Primeira Guerra Mundial. Nos 25 anos seguintes, com a Grande Depressão e a ascensão de Hitler, permaneceu no ofício. Ele foi maior, em seu tempo, que Al Jolson, Frank Sinatra ou Os Beatles foram a suas épocas. É impossível que qualquer indivíduo já tenha dado mais entretenimento, prazer e alívio para tantos seres humanos e quando eles mais precisavam, do que ele deu." (tradução do autor)

Na visão de Slavutzky (2014), o Vagabundo, de" Chaplin, especialmente no filme escolhido para esta pesquisa, foi um herói amado como o salvador dos fracos, cuja essência era ser sempre solidário e justo, nunca perdendo a esperança e fazendo sonhar uma quantidade enorme de pessoas. O público, órfão da trágica Primeira Guerra Mundial, viveu identificações com o menino órfão do filme, envolvendo-se profundamente com a narrativa, assim como eu, tantos anos mais tarde, pude observar com os alunos pesquisados. Assim, acredito que também eles puderam usufruir da capacidade criadora de Chaplin, que com humor e sensibilidade soube captar o sofrimento daquela sociedade, mas também o sofrimento humano universal que advém do desamparo, pois "o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço. " (Morin, 2003, p.44)

Em 1905, Freud publicou o livro "Os chistes e sua relação com o inconsciente", no qual tentava desvendar o que torna uma piada risível e o que é o riso para a economia psíquica. Para ele, o chiste seria uma espécie de válvula de escape de nosso inconsciente que o utiliza para dizer, em tom de brincadeira, aquilo que verdadeiramente pensa, pois numa brincadeira pode-se até dizer a verdade, evitando-se o peso da linguagem direta. Este seria, segundo Jones (1989), o menos lido dos livros de Freud, pois nem o próprio autor teria lhe dado muito valor, tendo ficado intocado nas edições que se seguiram, contrariando um costume freudiano de incorporar inúmeros acréscimos, notas e correções nas réplicas de suas obras.

No entanto, apesar da dificuldade de se compreender adequadamente o que Freud tentou explicar no livro dos chistes, não podemos esquecer que seu interesse por piadas sempre foi grande, a ponto de colecioná-las, especialmente as piadas de judeus, mas foi no contexto da investigação sobre os sonhos que se acentuou seu interesse pelo tema. Mezan (2005) nos conta que em sua autobiografia, Freud relata o comentário de seu amigo Fliess sobre o caráter jocoso de suas interpretações dos sonhos e defende-se dizendo que não é a interpretação, mas o próprio sonho que é *witzig* (espirituoso), pois estaria sob pressão e o caminho direto de expressão estaria barrado para ele. Isso o teria motivado sua investigação sobre as piadas e sua relação com os processos inconscientes. Ao fazer uma releitura sobre o livro das piadas, Mezan (2005) defende essa relação entre a teoria do sonho e dos chistes e completa dizendo que Freud não foi capaz de aproveitar alguns *insight*s. Contudo, afirma ter havido um considerável avanço na compreensão do pensamento infantil, a partir do prazer obtido com os jogos de palavras e nas passagens que fala do desamparo da criança, a propósito do cômico, no último capítulo.

Por outro lado, Freud, no final do livro sobre os chistes*,* de 1905, escreveu que na infância não se tinha notícia do cômico, da piada e não fazia falta o humor para as crianças se sentirem felizes. Maria Rita Kehl, em seu ensaio "Humor na infância"*,* critica a idealização da infância feita por Freud naquele texto, pois: "o humor capaz de aliviar nossas penas e diminuir o impacto de nossos fracassos seria tão necessário na infância quanto em outros períodos da vida. O que não nos poupa de tentar entender a especificidade do humor infantil. " (Kehl, 2005, p. 55).

A palhaçada, segundo Kehl (2005), é motivo de muitas gargalhadas para as crianças que veem naquele adulto travestido de palhaço, a reprodução de muitas humilhações a que estão sujeitas pela castração, permitindo a expressão, sem culpa, da crueldade infantil. Também pode representar a vingança dos pequenos ou marginalizados, como na cena do filme "O garoto" em que Carlito entra numa briga de rua para defender seu protegido e provoca muitos risos ao esquivar-se do grandalhão briguento. Com certeza, esta foi a cena mais hilária para as crianças, que incluiu também a repetição de gestos e a rigidez corporal do personagem, aspectos estes que revelariam uma certa disfunção do corpo e sua comicidade.

"O enorme prazer com que as crianças riem do ridículo que se revela na rigidez e no automatismo corporais talvez se explique porque este é justamente o aspecto da vida adulta que elas estão tentando, a muito custo, assimilar. " (Kahl, 2005, p. 57)

Em sua clássica análise sobre o riso e o humor, Bergson, (1993), que foi fonte inspiradora para os escritos de Freud sobre o tema, escreveu que rimos cada vez que uma pessoa nos dá a impressão de ser uma coisa, como marionetes, com seus movimentos bruscos e carentes de flexibilidade.

Mezan (2005) ainda acrescenta como contribuição da obra de Freud sobre os chistes, a descrição dos sentimentos de hostilidade que ocupam lugar de destaque na formação do *witz,* pois Freud traz descrições precisas do funcionamento das pulsões agressivas. Para Rod Martín, segundo Slavutzky (2014), o início do humor se daria por volta dos 18 meses de idade, quando já há representação mental dos objetos, bem como palavras ou gestos para significá-los, como demonstrou o próprio Freud ao relatar uma observação com seu neto Ernest, com um ano e meio de idade, que criou um jogo bem-humorado com um carretel, fazendo desaparecer o objeto e depois o fazendo reaparecer, simbolizando as idas e vindas de sua mãe. O jogo teria transformado sua vida, pois passou a dominar o desaparecimento de sua mãe, apaziguando seu sofrimento. No jogo, o menino emitia sons que representavam palavras para designar o que estava acontecendo. Portanto, o nascimento da linguagem relaciona-se com o nascimento do humor infantil que seguirá evoluindo por etapas, na medida em que cresce a capacidade simbólica da criança. Antes, porém, já existe o riso do bebê, que revela sua necessidade de brincar, tão importante para seu desenvolvimento, pois é no brincar, na criação artística ou científica, e no humor que a realidade psíquica encontra um caminho para se adaptar à realidade e diminuir o sofrimento, que é intrínseco à própria existência.

Finalmente, em 1927, Freud escreve um pequeno texto intitulado "O Humor", vinte e dois anos após ter escrito o livro sobre os chistes, ampliando o entendimento sobre o tema. O humor possui, segundo Freud, "qualquer coisa de grandeza e elevação" (1927, p. 190), que faltam ao chiste e ao cômico: o Eu se recusa a sofrer as

provocações impostas pela realidade. Significa a vitória do Eu sobre o mundo externo e a vitória do princípio do prazer. O caráter rebelde do humor se opõe à resignação masoquista do sujeito diante do real e aos imperativos sociais. No entanto, para Freud, "trata-se de um dom precioso e raro" (1927, p. 194), pois são humoristas apenas aquelas pessoas que conseguem captar os conflitos humanos, suas dores e sofrimentos, as contradições de suas condutas, revelando nossas imperfeições e limitações, formulando ditos espirituosos e fazendo-nos rir de nós mesmos.

Para ter senso de humor, segundo Slavutzky (2014), é necessário entre tantas coisas: diminuir a onipotência; ter uma capacidade intelectual e psicológica diferencial de ver em si, em primeiro lugar, o seu lado cômico e desativar, ao menos em parte, a força da pulsão de morte, diminuindo ressentimentos, amarguras e perdoando seus fracassos, mantendo a autoestima sem tanta dramatização. No humor, não é necessária uma outra pessoa como alvo, como ocorre nos chistes. O autor da piada é também seu alvo. No entanto, quando o humor é compartilhado pelo humorista, sente-se o mesmo prazer que ele, que é da ordem da sublimação.

Para Kupermann (2005), a análise metapsicológica do humor seria o caminho para se compreender o processo de criação sublimatória e sua proximidade com o campo da criação estética. O autor acredita que a incompreensão da problemática do humor pelo campo psicanalítico é proporcional à fragilidade teórica encontrada em relação à sublimação. Esta, por sua vez, ainda é compreendida, predominantemente, como o processo através do qual as pulsões sexuais substituíram seu alvo original por outro, dessexualizado, mais adequado às exigências civilizatórias, representado sobretudo pelas atividades artísticas e científicas. Por esta ótica, apenas com a renúncia pulsional de cada um a ordem civilizatória poderia se erguer. Entretanto, uma outra visão de sublimação é concebida como uma saída criativa do aparelho psíquico na qual haveria uma mudança no objeto da satisfação pulsional, não havendo dessexualização do objetivo das pulsões, mas a criação de objetos para satisfação erótica do sujeito que pudessem ser, ao mesmo tempo, partilhados culturalmente. Em outras palavras, assim como o brincar infantil e as atividades artísticas e científicas, o humor é uma atividade intensamente revestida de afeto e libidinizada por quem dele dispõe.

Refletindo sobre minhas experiências profissionais, concluí haver poucos momentos de humor na escola (entendido aqui em seu sentido amplo, talvez pela natureza formal e solene associada ao ambiente escolar, em que pese sua importância para o desenvolvimento mental e para as habilidades sociais. Observei que o humor é mais presente na educação infantil, através das atividades lúdicas, e no ensino médio ou em cursos pré-vestibulares, onde o humor é usado pelos professores como estratégia de motivação, relaxamento e auxílio para a memória. Nos demais anos do ensino fundamental, observei algumas práticas com gêneros textuais humorísticos, como as piadas, histórias em quadrinhos, tirinhas e charges, sempre com objetivos didáticos definidos, como coerência textual e análise de discurso.

O humor na escola, por outro lado, apresenta um viés negativo, associado ao politicamente incorreto, ao *bullying,* à violência e ao enfrentamento às regras estabelecidas. Fazer piada com os colegas, inventar apelidos não autorizados, rir das diferenças ou das autoridades, hoje são práticas condenadas pelas escolas, antes mesmo de serem discutidas com os alunos. Isso talvez se deva ao mundo em que vivemos onde as pessoas se afastaram da noção de respeito e também da capacidade de rirem de si mesmas, preferindo agredir o outro como meio de encobrir suas próprias fragilidades.

Todavia, o humor pode ser uma maneira criativa de fazer denúncias, pois é transgressor, ousado e rebelde, útil na vida em sociedade, especialmente naquelas em que há um maior cerceamento das liberdades individuais. Nesse sentido, interessei-me pelas recentes discussões advindas do fatídico e trágico ataque de terroristas a um jornal parisiense que usava o humor como forma de expressão, não poupando em suas charges figuras importantes da sociedade e nem personalidades religiosas. Para o psicanalista Abrão Slavutzky (2014, p. 29), "o humor tem uma ética que elimina toda forma de hierarquia, seja ela econômica, política ou religiosa". Por outro lado, o humor, que muitas vezes pode ser um remédio e curar feridas narcísicas, pelo seu caráter terapêutico, pode também ferir profundamente, pois o humor não é neutro, é sempre fruto de pulsões eróticas e agressivas que quando dirigidas a alguém que se sente inferior, pode resultar em mais agressividade, devido ao sentimento de humilhação experimentado pela vítima, alvo da manifestação humorística.

O humor se liga ao desconhecido, ao inconsciente e cada povo tem seu humor característico, que integra sua própria identidade. Para entender uma piada - Freud resgata isto de Bergson (1993) - é preciso ser da paróquia. Neste caso, autor e alvo da piada se misturam, servindo mais para reforçar os laços culturais do que para agredir alguém. Não foi o que vimos no caso da charge ridicularizando o profeta Maomé e o consequente ataque terrorista acima mencionado, quando o choque de culturas e a intolerância motivaram a brutalidade das ações.

O humor, afinal, põe tudo em discussão, inclusive temas tabus, como os preceitos religiosos, a sexualidade, a morte e tantos outros, manifestando-se em forma de ironia, sarcasmo, piadas de duplo sentido, humor negro etc., mas se faz necessário uma reflexão sobre seus limites e a escola pode ser um lugar privilegiado para tal discussão, bem como para as experiências positivas com o humor, que aproxima, humaniza e cura pessoas, como a vivenciada em minha pesquisa, com o filme de Chaplin. "Ora, o humor exerce um papel semelhante ao da poesia quanto a dar possibilidades de extravasar o interior de nossa alma" (Slavutzky, 2015, p.113). Além disso, o meio ambiente, seja escola ou família, tem papel importante para o desenvolvimento do sentido do humor, que nada mais é do que uma ferramenta psíquica que nos ajuda a viver, aliviando o peso da existência e nos divertindo

REFERÊNCIAS

Bergson, H. (1993).O riso: Ensaio sobre o significado do cômico. Lisboa: Guimarães Editores.

Freud, S. (1969).Os chistes e sua relação com o inconsciente [1905]. In: ___. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago, v. VIII.

Freud, S. (1969). O humor [1927]. In: ___. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI.

Jones, E. (1989). A vida e a obra de Sigmund Freud. Rio de janeiro: Imago, tomo II, capítulo 1, p.27

Kehl, M.R.(2005). Humor na infância. In: A. Slavutzky e D. Kupermann (org.). Seria trágico se não fosse cômico. Rio de janeiro: Civilização brasileira.

Kupermann, D. (2005). Perder a vida, mas não a piada. In: A. Slavutzky e D. Kupermann (orgs.). Seria trágico se não fosse cômico. Rio de janeiro: Civilização brasileira.

Kupermann, D. (2003). Ousar rir. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Mezan, R. (2005). A ilha dos tesouros - relendo A piada e sua relação com o inconsciente. In: A. Slavutzky e D. Kupermann (orgs.). Seria trágico se não fosse cômico. Rio de janeiro: Civilização brasileira.

Morin, E. (2003). A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Slavutzky, A. (2014). Humor é coisa séria. Porto Alegre: Arquipélago Editorial.

Weissman, S. “BOOKS: Chaplin lifted weary world’s spirits”, The Washingnton Times, 21 de dezembro de 2008. Página visitada em 16/10/2013.

LEER NOTICIEROS CON OTROS NIÑOS: PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO SOBRE LA PRODUCCIÓN DE NOTICIAS

Perelman, Flora; Nakache, Débora; Glaz, Claudia; Torres, Adriana
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La investigación presentada se propone explorar las conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias desde una perspectiva constructivista relacional. Se analizan los actos de lectura compartida de noticieros televisivos en el marco de un grupo focal compuesto por 2 niñas y 4 varones de 6° grado de sector social desfavorecido de una escuela confesional del conurbano bonaerense. Los resultados muestran un proceso microgénetico en esta comunidad interpretativa al convertir la producción mediática en objeto de análisis propiciándose una dialéctica entre las hipótesis infantiles, las intervenciones de los investigadores y la relectura de los noticieros. La clave de ingreso a la lectura crítica parece encontrarse en las intervenciones que proponen retornar a la lectura "de las líneas" pues permiten interrogar la materialidad que asume cada uno de los noticieros, y a su vez habilitan el despliegue de los múltiples sentidos que los niños otorgan a las marcas que allí aparecen.

Palabras clave
Lectura, Noticias, Constructivismo, Infancia

ABSTRACT

READING NEWS WITH OTHERS: MEANING CONSTRUCTION PROCESSES ON PRODUCTION NEWS

This research will explore children's conceptualizations about news production from a relational constructivist framework. Acts of shared reading of television news are analyzed in the context of a focal group composed by 2 girls and 4 boys in 6th grade from disadvantaged social sector from a denominational school of Buenos Aires. The results show a microgenetic process in this interpretive community by converting media production into the object of analysis, propitiating dialectic between children´s hypotheses, interventions of researchers and news reading. The key to entering critical reading appears to be in those interventions which propose return to reading "the lines", to interrogate the materiality that assumes each of the news, and that in turn allow the deployment of multiple senses that children give to trademarks appearing there.

Key words
Reading, News, Constructivism, Childhood

Comprender los procesos de producción mediática de noticias es una de las claves de la formación de los ciudadanos contemporáneos. El presente trabajo se propone presentar los procesos de construcción de sentido que realizan niños y niñas de 6° grado en los actos de lectura de noticieros televisivos realizados en el marco de un grupo focal. Inicialmente, expondremos brevemente la investigación desde la cual se realiza esta exploración[1], el marco conceptual y la metodología del estudio que han posibilitado construir los observables analizados, para finalizar desplegando los resultados obtenidos.

El objetivo general de nuestra investigación iniciada en el año 2010 es indagar las prácticas sociales de lectura crítica de noticias mediáticas que circulan en papel y pantalla. En la lectura de noticias mediáticas, los niños y jóvenes se enfrentan con un objeto de conocimiento social. La originalidad de esta investigación es que se estudian estos procesos de aprendizaje mediáticos desde la psicología genética en su versión crítica, la que se fundamenta en un enfoque constructivista relacional o dialéctico que concibe que la participación de los niños y jóvenes en las prácticas sociales en contextos culturales (familiares, escolares, mediáticos) es constitutiva de sus procesos de construcción de conocimientos (Castorina, 2014).

En esta etapa de la investigación (desde 2013), decidimos focalizar en la lectura de noticieros porque justamente se trata de una práctica social habitual de los niños en su entorno familiar. En un 90% de los 215 dibujos relevados en la programación anterior (2010-2012)[2] realizados por alumnos de 3° a 7° grado, al pedirles que representaran gráficamente "cómo piensan que se producen las noticias", presentaron la televisión como el soporte privilegiado de comunicación informativa. Y, a nivel macro, en la Encuesta Nacional de Consumos Culturales y Entorno Digital[3] se relevó la omnipresencia de la televisión en los hogares: en promedio, los argentinos miran casi tres horas por día y el 73% dijeron que era para mirar noticieros.

Como señalan Verón (2001) y Varela (2009) desde una perspectiva semiótico-discursiva, la televisión para el gran público ha contribuido en el proceso de mediatización contemporáneo con el emplazamiento de nuevos espacios imaginarios. En este marco, el noticiero actual, reviste una enorme complejidad puesto que se trata de un discurso "verista", o sea, pretende explícitamente decir la "verdad" de una cierta realidad material[4], pero se produce en un campo de hibridaciones entre lo ficcional y lo no ficcional. Los textos de los noticieros manifiestan la co-presencia de *mecanismos autentificantes* y *operaciones ficcionalizantes*. Los mecanismos autentificantes tienen como función primordial dar testimonio: atestiguar un hecho, enunciar la verdad porque uno la ha visto, escuchado o percibido, y para ello se apela tanto a los indicios provistos por la cámara que funciona como "prótesis perceptiva", como "prolongación de un cuerpo" que ofrece imágenes auténticas y autentificantes (Fontanille, 2004), como a los gestos y movimientos de los cuerpos que producen un efecto enunciativo de "sinceridad". En

cambio, las operaciones ficcionalizantes apelan a los procedimientos típicos de la lógica de la ficción, como la discordancia entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato, el acceso a la subjetividad de los personajes (focalización interna), procedimientos de inserts sonoros que reenvían a otros textos (con un funcionamiento irónico o estético); la presencia de escenas detalladas, de diálogos comunicados in extenso y literalmente y de largas descripciones (Varela, 2008).

La lectura crítica de noticias supone una reflexión que va más allá de ser usuario de los medios. 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. David Olson (1998) caracteriza al lector crítico y analiza su devenir en nuestra cultura a partir de un análisis histórico-social de la lectura:

Los lectores críticos no atienden sólo a lo que un texto dice o significa, sino además a la intención del autor y a la forma retórica, distinguiendo lo que el autor intentaba hacer que creyera algún lector, de lo que ellos mismos están dispuestos a creer. (p. 181)

Nuestro supuesto es que, desde el punto de vista psicológico, la lectura crítica compromete una actividad cognitiva dirigida a reconstruir las intenciones de los productores y desentrañar los lectores supuestos a los que se dirigen. Requiere reconocer que los medios productores de noticias son instituciones que pertenecen a determinados grupos de poder al interior del campo social (Bourdieu, 1997) y que construyen la realidad de lo social desde el plano discursivo con una doble intención en permanente conflicto: finalidad informativa, "de hacer saber" y finalidad de captación, "de hacer sentir" (Charaudeau, 2003)[5].

De modo que los niños se encuentran con el objeto social "noticia mediática" que, si bien no los tiene como lectores supuestos o lectores modelo (incluso los noticieros actuales en Argentina señalan explícitamente la inconveniencia de su visionado en la infancia), los interpela constantemente de distintas maneras: ya sea porque los noticieros se ven en sus casas, y por tanto los niños establecen un contacto directo con las noticias que difunden, o por su vinculación con los discursos que circulan socialmente. Esta acción sobre los lectores, limita el distanciamiento necesario para abstraer sus propiedades, fenómeno ya estudiado en diversas investigaciones sobre conocimientos sociales desde la psicología genética en su versión crítica (Castorina, 2014). Dado que, en una sociedad mediatizada, los medios masivos de comunicación tienen una enorme potencia en la difusión de las categorías con las cuales miramos el mundo, resulta imprescindible promover instancias específicas de aprendizaje en el seno de estas actividades de lectura.

DECISIONES METODOLÓGICAS

Se trata de una investigación exploratoria cuyo diseño consiste en un estudio cualitativo de casos. Para abordar la perspectiva de los sujetos, utilizamos como instrumento de recolección de datos el grupo focal. Hasta el momento, realizamos tres grupos focales en el que han participado 19 alumnos de 6° grado de escuela primaria de distintos sectores sociales. La consigna fue: "Vamos a mirar juntos estos noticieros y luego vamos a conversar sobre lo que vimos". Se generó una situación muy probada en lectura literaria: la lectura completa y la creación de un espacio de intercambio. "Leer con lo demás" (Colomer, 2005) permite a las personas experimentar la lectura en su dimensión socializante, esto es, sentirse parte de una "comunidad de lectores", de interpretantes, donde todos y conjuntamente construyen el sentido de aquello que leen. A su vez permite contrastar la lectura que hace cada uno con la realizada por otros, y apropiarse de las estrategias de los demás para construir el sentido. En el intercambio grupal se ha utilizado el método clínico-crítico (Piaget, 1984) para ahondar en el punto de vista de los niños[6].

En cuanto a la selección de noticieros, se decidió *proponer noticieros no actuales* ya que suponíamos que esto propiciaría convertirlos en objetos de conocimiento a ser dilucidados. Al no tratarse de informaciones "de último momento", el propósito de lectura cambia: ya no se lee para conocer las últimas noticias sino para comprender su modo de producción y recepción. Se eligió además c*ontrastar dos noticieros del mismo día y horario* (Visión 7 y Telenueve al cierre, ambos de medianoche, del 22 de abril de 2014) para posibilitar una contrastación más clara de no sólo los mecanismos de selección de cada noticiero sino también de los puntos de vista adoptados ante la cobertura de noticias. En el transcurso de la lectura, se propició la *toma de notas* para que pudieran guardar memoria de lo observado si lo deseaban.

Para el análisis se utilizó un enfoque metodológico microgenético situado[7], que permitió interpretar los cambios que se producían en las ideas de los niños en el marco de las interacciones sociales que se generaban en el grupo.

RESULTADOS PRELIMINARES

La situación de lectura compartida que analizaremos en este trabajo fue realizada por un grupo focal compuesto por 2 niñas y 4 varones de 6° grado de sector social desfavorecido que asisten a una escuela confesional del conurbano bonaerense. Los resultados del análisis muestran claramente que los niños avanzaron en su construcción de sentido de las noticias mediáticas en la dialéctica que se fue generando entre las ideas que iban explicitando los compañeros, las intervenciones de los investigadores y la relectura de los noticieros.

Inicialmente, se acercaron a su lectura desde una idea esencialmente benefactora, de carácter moral. Esta perspectiva, que prevalece en las aproximaciones infantiles a los conocimientos sociales[8], se constituyó en un marco interpretativo amplio y recurrente a lo largo de toda la entrevista. Pero, como veremos, el intercambio fue posibilitando un doble progreso: por un lado, elaboraron una sucesión de hipótesis progresivamente más diferenciadas y menos ingenuas, y, al mismo tiempo, en su intento de argumentar y fundamentar esas hipótesis, fueron construyendo nuevos observables vinculados con los múltiples indicios que presentan los noticieros de su accionar y de sus intenciones. Presentaremos, entonces, la microgénesis generada en esta comunidad interpretativa.

Los medios protegen a los niños. Al terminar de ver los fragmentos de los dos noticieros presentados, los niños inician el intercambio comentando el impacto que les producía ver los noticieros de medianoche. Ambos les parecían muy "fuertes" y diferentes a los que ellos veían. En función de esto, podría situarse una primera hipótesis en la que suponen que los medios protegen a los niños de ciertos contenidos y formatos que pueden ser perjudiciales para ellos. Según esta mirada, los noticieros cambian sus contenidos y su forma de presentación de acuerdo a la franja horaria para beneficiar a los niños.

E[9]: ¿Qué nos pueden contar de lo que vieron?

F: Es fuerte (…) En el sentido de que a la noche empiezan a mostrar cosas diferentes a cómo sería al mediodía (…) por ejemplo cuando mostraban… viste lo del choque de Once y todas las personas llorando ahí. En cambio, cuando es al mediodía es más suave, o sea, lo pasan menos, pasan cosas diferentes.

E: Y ¿por qué creen que se da eso? ¿Por qué será que el de medianoche…?
F: Porque saben que a la noche todos los pibes se van a dormir, no van a pasar lo mismo a la noche que a la mañana. A la mañana todos empiezan a ver la tele, todo y… si ya lo pasás seguro que lo van a ver, entonces lo pasan de otra manera, por más que diga: que no lo vean menores de 12 años y eso, lo ven igual al mediodía.

Como se observa en este fragmento, se establece una dicotomía que no se apoya en el material empírico presentado, sino que recogería su experiencia de televidentes: los noticieros de medianoche son diferentes a los noticieros del resto del día. Los niños identifican indicios en los noticieros que pueden atribuirse a los diferentes "contratos de lectura" (Verón, 1985) que estos programas establecen de acuerdo a los horarios de la programación. Pero, el sentido que asume para ellos esta diferencia no se apoya en la segmentación de mercado que hacen los noticieros de sus potenciales públicos, sino que se organiza en torno a la mirada benefactora de los medios para con sus audiencias. Esto los lleva a leer algunas marcas y al mismo tiempo a negar otras evidencias empíricas en función de integrarlas a su perspectiva (como veremos más adelante, ellos también plantearán que participan de noticieros diurnos en los que se presentan escenas "fuertes y dramáticas").

Visión 7 muestra las informaciones de los políticos, Telenueve las del pueblo. Al proponerles contrastar los noticieros presentados, comienzan a desplegar esta hipótesis en la que se desestabiliza la idea de que todos los medios son benefactores.
F: A mí me parece que en la televisión pública el de Visión 7, van a tratar de tirar… de ayudar al gobierno. Viste que siempre cuando está Visión 7 siempre pasan lo que hacen los políticos y tiran más para el lado de eso. Tratan de ayudarlos en vez de poner todas las cosas malas que están pasando. (…) porque es la televisión del gobierno, es de la presidenta. (…) [En Visión 7] ponían lo de UNEN, lo de la Alianza y lo ponían bastante. O sea, no es que lo pasaban así rápido como en Telenueve. En Telenueve lo pasaban un poco rápido y lo saltaban. Pasaban más lo de las tragedias y todo eso. En cambio en el de Visión 7 lo extienden más, pasan mucho eso de política, de todo lo que hace el gobierno.
G: Yo me di cuenta que en el del 9 hay más reportajes a personas y en el de Visión 7 hay más imágenes, hay menos reportaje.
F: (…) En Telenueve preguntan más al público, qué es lo que está pensando la persona esa, en cambio en el de Visión 7 ponen a los políticos viste, al abogado, no dejan nunca… dejan poco hablar al que le pasó.

La contrastación realizada, en la que apelan a diversas marcas indiciales (más noticias de política/ más de tragedias, más imagen/ más reportaje, más voz de los políticos/ más voz de las personas), conduce a que uno de los niños explicite su clave de lectura trayendo una categoría dual y excluyente que circula en el discurso social: la distinción entre "noticieros de izquierda y de derecha":
G: Yo también vi que… porque Telenueve es un programa que se supone que es de izquierda. En el 9, el 11 y el 13, los noticieros son de izquierda porque están en contra del gobierno. (…) Y, por ejemplo, canal 7, que es de derecha, está con el gobierno. Y en el canal 9 muestran más reportajes porque así la gente puede ver que el gobierno por ahí a veces no hace obras, o no arregla calles o algo. (…) Visión 7 le da como más importancia a lo que le pasa a los políticos o gente importante.

En este análisis comparativo de noticieros, el rol benefactor generalizado de los medios presente en la hipótesis inicial es atribuido sólo a Telenueve y otros canales. Son estos medios los que le dan la voz al pueblo para denunciar lo que le sucede, mientras que Visión 7 está al servicio de "la gente importante" (la presidenta, los políticos, la policía, los abogados) y por eso *dejan poco hablar al que le pasó*.
Predomina así la idea de que los medios, que no son del gobierno, transparentan lo que sucede en el mundo real. Es así que las estrategias ficcionalizantes usadas en Telenueve, en las que prevalece lo dramático y la focalización interna que apela a la subjetividad (pasan *más la tragedia*, *preguntan más al público, qué es lo que está pensando la persona esa*) son leídas con clave autentificante[10].

Los noticieros buscan la verdad, en Internet puede haber noticias falsas. Claramente, los niños establecen un contraste entre el modo en que se validan las noticias realizadas en el medio televisivo y en Internet.
G: Lo que sí, por ejemplo, si vos te enterás por un noticiero o por ejemplo Twitter o Facebook en la cuenta oficial, eso es verdad, y también si, por ejemplo, yo veo en el noticiero y lo busco en Internet para saber más información. Pero, si hay noticias que yo no veo en la tele y las busco directamente en Internet, no… me parece que hay muchas que son falsas.
F: Por eso ahora tanta gente que está atrás de cámara, como decíamos, que está buscando tanta gente en la computadora, para buscar algún lugar que sea todo verdad, o sea, buscan 3 personas por ejemplo, buscan lo mismo, para ver si dice algo más o menos parecido.

A diferencia de Internet, en los noticieros muchas personas "atrás de cámara" chequean las noticias en diversas fuentes *para buscar algún lugar que sea todo verdad* o *para ver si dice algo más o menos parecido*. También señalan el papel de los testimonios de los cercanos a la víctima como clave garante de acceso a la verdad, para que *no se cuente otra historia*.
G: "Pueden poner (al familiar de la víctima) para que algún intendente o alguien que por ahí no quiere que se hable del asunto, o para que un intendente o alguien no cuente otra historia (…) ellos quieren contar la historia verdadera".

Hay una dramatización de las noticias para tener más rating. La afirmación de que *los periodistas siempre quieren contar la historia verdadera* (que sostienen cuando contrastan entre los noticieros e Internet) comienza a desestabilizarse como hipótesis generalizadora cuando progresivamente intentan considerar las intenciones del noticiero para con las audiencias.
G: Hay algunos programas que, para que la gente los vea más y tengan más rating siempre dramatizan un poco más la situación. (…) Y que, por ejemplo, hubo una explosión en una fábrica de garrafas y no hay heridos y dicen que puede haber un herido, puede haber gente grave o empiezan a contar una historia toda dramatizada… la historia, pero dramatizada. (…) Como que ponen a la víctima, a veces también las invitan a pasar al programa y se ponen a llorar y dramatizan mucho (…) Sobre todo, cuando apenas empieza el noticiero que muestra el adelanto, ahí lo tratan de dramatizar y mostrar imágenes fuertes para que la gente lo vea.

Los niños advierten que hay rating**,** competencia entre los medios para captar público, y que en esa lucha pueden exagerarse algunos aspectos de las noticias. El polo de la *captación* de la audiencia, como destinatario de la emisión mediática, comienza a visibilizarse.

Reconocen, entonces, que para tornar más atractivo un material informativo pueda dramatizarse, o sea, advierten la *estrategia ficcionalizante* que va mixturándose en los discursos veristas como el del noticiero.

Es así que resulta relevante observar cómo los testimonios, que en los primeros tramos del intercambio en el grupo focal se habían situado como recursos de una estrategia *autentificante* trayendo "la voz del pueblo", tras el trabajo de lectura compartida pueden ser leídos en clave *ficcionalizante,* esto es para *dramatizar* y *que lo vean más*. Aún con la imposibilidad de dejar de lado su mirada benefactora de los medios, y con las limitaciones de una perspectiva moralizante que condena aquello que desvíe a los noticieros de su función informativa, aún así los niños leen otros procedimientos que los acercan más a las características reales del objeto: leen la hibridación propia de los noticieros actuales.

CONCLUSIONES

La travesía real del descubrimiento no consiste en buscar paisajes nuevos, sino en poseer nuevos ojos Marcel Proust

En la situación de lectura de noticieros en el grupo focal, se trató de detener la máquina informativa y construir un tiempo compartido de interpretación. Esta escena abrió la posibilidad de una microgénesis situada en la que se fueron elaborando progresivamente observables compartidos ("nuevos ojos", al decir de Proust). Avanzaron así de una lectura con clave autentificante del discurso verista de los noticieros hacia una lectura que integra la posibilidad de interpretar también las estrategias ficcionalizantes. Al mismo tiempo, pasaron de concebir la función únicamente informativa de los medios a considerar la intención de captación que tensiona la producción mediática.

Es posible pensar que esta construcción progresiva de hipótesis se fue generando desde una polifasia cognitiva (Moscovici, 1961) ya que en las ideas de los niños han convivido las conceptualizaciones que elaboraban sobre el objeto social y el sentido común propio de las representaciones sociales provenientes de sus comunidades interpretativas.

Finalmente, es necesario señalar que una idea corriente de lectura crítica supondría que se trata de develar únicamente lo que está "detrás de las líneas" en tanto aspectos ideológicos que subyacen a la producción de noticias. Así, una consigna habitual en nuestro medio sería la identificación del alineamiento multimedios/gobierno donde parece que allí se dirimen, en última instancia, los sentidos que presentan los diversos noticieros. Sin embargo, en el encuentro con estos grupos de lectura con niños, lo que observamos es que la clave de ingreso a la lectura crítica se encuentra justamente en el polo contrario: en la necesidad imperiosa de por un lado, retornar a la lectura "de las líneas", esto es, interrogar la materialidad misma que asume cada uno de los noticieros, y al mismo tiempo habilitar el despliegue de los múltiples sentidos que los niños otorgan a las marcas que allí aparecen. Esto significa interpelar el precipitado de saberes que los niños traen consigo deteniendo la mirada, generando un intercambio intenso con los textos, buscando indicios en los cuerpos, en las voces, en los espacios, y en los múltiples modos de factura de los noticieros.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1997). Sobre la televisión. Anagrama: Barcelona.

Castorina, J. A. (2014). La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. En Castorina, J. A y Barreiro, A. (coord.) Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Colomer, T. (2005). Andar entre libros. México: FCE.

Charaudeau, P. (2003). El discurso de la información. La construcción del espejo social. Barcelona: Gedisa.

Esquenazi, J. P. (1996). Qu´est-ce qu´un discours ´vrai´? L´image ´vrai´ aujourd´hui. En Champs Visuels, N° 2: Réalités de l´image. Images de la réalité. Paris: L´Harmattan, juin.

Fontanille, J. (2004) Quand le corps témoigne: approche sémiotique du reportaje. En: Soma et Séma. Figures du corps. Paris: Maisonneuve & Larose.

Lenzi, A. M. y Castorina, J. A. (2000). Algunas reflexiones sobre una sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. En J. A. Castorina y A. Lenzi (Comps) La formación de los conocimientos sociales en los niños. Barcelona. Gedisa

Duveen, G.; Lloyd, B. (2003) Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En: Castorina, J. (comp.) Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa.

Moscovici, S. (1961) La psychanalyse son image et son public. París: PUF.

Olson, D. R. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.

Perelman, F., Nakache, D. y V. Estévez (2013). Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias. XIX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA. V. 1, 363-373.

Perelman, F., V. Estévez, M. Ornique, O. López Broggi y P. R. Bertacchini (2014). De la lectura ingenua a la lectura crítica de las noticias mediáticas en niños. XX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA. V. 1, 181-193.

Perelman, F.; Nakache, D.; Rubinovich, G.; Rodríguez, M. E y Dib, J. (en prensa). Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. Facultad de Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Piaget, J. (1984) La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata.

Saada-Robert, M. y Balslev, K (2006). Les microgenèses situées. Études sur la transformation des connaissances. Revue Suisse des sciences de l'éducation. 28 (3) 2006, 487-514.

VARELA, G. (2008). Procedimientos autentificantes en programas televisivos veristas. Inédito. Disponible en: http://semioticadelosmedios2.sociales.uba.ar/files/2011/07/Procedimientosautentificantes-Graciela-Varela.doc

Varela, G. (2009). Cuerpos y espacios de lo cotidiano en la no ficción televisiva. Figuraciones Teoría y Crítica de Artes, Nº 6, diciembre. Disponible en: http://www.revistafiguraciones.com.ar/numeroactual/index.php?idn=6

Verón, E. (1985). El análisis del "contrato de lectura", un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media. En Les Medias: Experiencies, recherches actuelles, aplications. París: IREP

Verón, E. (2001). El living y sus dobles: arquitecturas de la pantalla chica. En El cuerpo de las imágenes. Buenos Aires: Norma. Disponible en: http://ariel-amadio.com/docencia/wp-content/uploads/2013/08/El-living-y-sus-dobles-Eliseo-Veron.pdf

EL NIÑO CON DIAGNÓSTICO DE HIPERACTIVIDAD E O RÓTULO: UN DESTINO?

Peres Jafferian, Vera Helena
Centro Universitario Fieo -Osasco- Brasil

RESUMEN
Esta investigación tiene como objetivo analizar el efecto del diagnóstico de Transtorno por Déficit de Atención e Hiperactividad -ADHD - puede tener sobre el sujeto, es decir, a menudo, como profecía autocumplida, según un estudio de Rosenthal y Jacobson (1992). En este sentido, el niño tiene capacidad para este destino experimentar la "ganancia secundaria de la enfermedad", como Freud (1905) sugirió que remitir al paciente a recibir privilegios escaños en el papel de enfermo. Em esta pesquisa no se cuestiona el diagnóstico - rótulo pero el posible efecto de la etiqueta en la vida de uno. Se trata de un estudio retrospectivo a partir de fragmentos de la atención psicopedagógica de los cinco pacientes diagnosticados con ADHD, que se sirve en el cargo. La investigación es cualitativa con un análisis interpretativa construtivo. Los datos de fragmentos obtenidos fueron tratados con referencia a las entrevistas con los padres, el niño y la escuela. Para hablar sobre la base teórica fue dada desde el trabajo de Rosenthal y Jacobson (1992) e Freud (1905, 1913). Las llamadas de los fragmentos de análisis sugiere que el diagnóstico se efecto en la vida de persona que se queda atascado en un lugar sin autonomía dirigida.

Palabras clave
Diagnóstico, La etiqueta, Hiperactividad, Psicoeducación, Profecía autocumplida

ABSTRACT
THE CHILD WITH DIAGNOSIS OF HYPERACTIVITY AND THE LABEL: A DESTINATION?
This research aims to discuss the effect that the diagnosis of Attention Deficit Disorder and Hyperactivity -ADDH -can have on the subject, in other words, a lot of times it has similarity to the self-fulfilling prophecy, as Rosenthal & Jacobson study (1992). In this sense the child often accommodates itself in this destiny experiencing the "secondary gain of the disease," as Freud (1905) suggested when referring to the patient that receives privileges it settles in the sick role and secures to it. This research does not question the diagnosis , but the possible effect of the label in one's life. It is a study based on fragments of the educational psychology that comes from five patients diagnosed with ADDH attended in office. The research is qualitative with a constructive - interpretative analysis. The data of the fragments were treated reporting me to the interviews with the parents, with the child and the school. To the discuss the theoretical foundation was made from Rosenthal & Jacobson's work (1992) e Freud (1905, 1913).The analyse from fragments of the subjects suggests that the diagnosis has the effect in the life destiny of person who gets stuck in a place without autonomy.

Key words
Diagnosis, Label, Hyperactivity, Psychoeducation, Self fulfilling prophecy

"Ningún sujeto puede ser reducido a un sello sin desaparecer,como sujeto humano, complejo, contradictorio, em conflito permanente, em relacion con um entorno significativo" (JANIN, p.122).

Introdução
Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o efeito do diagnóstico de ADHD -Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade sobre o sujeito. Parte da hipótese de que o diagnostico, muitas vezes, é percebido como um rótulo que marca o destino do sujeito.
Ele toma como objeto para estudo fragmentos de atendimentos psicopedagógicos, retrospectivos, de crianças e adolescentes, atendidos em consultório, diagnosticados com ADHD.
A queixa de pais e professores é de que tais pacientes são agitados e não se interessam pelas atividades escolares e que tudo isto acontece porque estas crianças tem o diagnóstico do ADHD. Janin et all (2010), referindo-se ao ADHD, coloca que uma das causas mais frequentes de consultas com crianças é por causa do fracasso escolar, mas muitas vezes o rendimento escolar não tem a ver com dificuldades intelectuais e nem com déficits intrapsíquicos. A criança pode fracassar na escola por vários motivos, desde sua relação com o professor, o modo como é transmitido o conhecimento, como tal criança lida com as regras e com os valores colocados pela escola e como a família valoriza a formação que a escola ensina.
Na literatura há muitos trabalhos escritos sobre o ADHD de diferentes teóricos, com diversas posições e informações a respeito, como Reis e Santana (2011) que fizeram um levantamento bibliográfico referente à este tema e concluem que nos diferentes trabalhos analisados não há um consenso entre as várias teorias citadas. Por tudo isto os debates a respeito deste assunto devem ser sustentados por serem de grande relevância para a ciência e para um maior entendimento pela sociedade a respeito deste transtorno. Principalmente pelo grande número de crianças diagnosticadas como Reis e Santana (2011) citam... "no Brasil, estima-se que há entre 5% e 8%, ou seja, de cada 20 crianças 01 tem TDAH". (REIS e SANTANA, 2011, P.188).
Muitas destas crianças e adolescentes diagnosticados com ADD e ADHD são medicadas com Ritalina (metilfenidato) e há diversos estudos na literatura sobre esta medicação, com várias posições sobre o uso deste medicamento. Mas nesta pesquisa não trabalharemos com esta questão.
No entanto há na literatura trabalhos de diversos autores que vão trazer elementos para pensar o sujeito, com o diagnóstico de ADHD, de outras maneiras como Goldstein & Goldstein (2004), que propõem um diagnóstico baseado na história de vida do sujeito e que não o rotule; e enquanto, numa abordagem comportamental Leonardi et all (2010) argumentam sobre a etiologia deste transtorno bem como os aspectos dos comportamentos dos sujeitos diagnosticados com ADHD e Moysés (2001) discute os dados obtidos nas suas pesquisas realizadas com crianças-que-não-aprendem.
A partir da psicanálise, Crochik e Crochick (2010) abordam este transtorno como produto da cultura em que vivemos; Janin (2010)

discute o ADHD e suas implicações na vida das crianças e propõe, através de sua prática clínica, intervenções que possibilitem a construção da autonomia destes sujeitos rotulados, e finalmente Levin (1995) que argumenta sobre a hiperatividade da criança enquanto possibilidade de ser olhada pela mãe.

O eixo de reflexão deste trabalho gira em torno de conceitos como "profecia auto realizadora" estudada por Rosenthal & Jacobson (1992); "ganho secundário da doença" e de "exceção" propostos por Freud (1905,1916). E toma a intervenção psicopedagógica levando em conta o sujeito que aprende e não o sintoma. Dessa maneira, reiteramos que o objetivo do trabalho é tão somente discutir o efeito do diagnóstico sobre o sujeito e não a discussão do diagnóstico.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade- ADHD

A instabilidade psicomotora ou hiperatividade que é um dos sintomas presentes hoje no ADHD vem sendo estudada desde o século XIX, segundo Ajuriaguerra (1980) e obteve várias denominações, ao longo do tempo, tais como síndrome da criança com lesão cerebral, síndrome da criança hiperativa, disfunção cerebral mínima, agitação e mais recentemente transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade. O mesmo autor relata ainda que o termo "Disfunção Cerebral Mínima - DCM" foi criado após várias discussões, sendo criticado por sua natureza controversa e imprecisa, embora tenha sido muito utilizado e aberto caminho para as terapias farmacológicas, especialmente com o uso do metilfenidato.

A Associação Americana de Psiquiatria (APA), que desenvolve o Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais - DSM, atualmente na 5ª edição, DSM-V, na qual após várias revisões de estudos a este respeito, denominou o ADHD como "distúrbio de comportamento", ou seja um transtorno que parece provocar uma alteração no comportamento e na capacidade de manter a atenção, Deste modo não se trata de uma disfunção.

Os diagnósticos do ADHD são baseados, nas manifestações comportamentais dos pacientes, a partir de critérios diagnósticos determinados pelo DSM.

Há também diagnósticos que são baseados na Classificação Internacional de Doenças- CID, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde - OMS, que em sua 10ª edição, o CID-10, define os critérios para o ADHD sob o termo Transtorno Hipercinético.

Para Goldstein e Goldstein (2004) uma avaliação minuciosa do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - ADHD deve incluir informações sobre o estado clínico do paciente; do seu histórico de vida; do seu desenvolvimento; da sua personalidade; do seu desempenho escolar desde o início da vida escolar; do relacionamento com os amigos e com os professores e, finalmente, como se comporta em casa e na escola. Assim estes autores propõem que na avaliação deve-se investigar como o paciente funciona e o porquê de tais comportamentos distinguindo quando é por falta de capacidade e quando é por desobediência, e ressaltam ainda que nas entrevistas com os pais deve ficar claro que:

O objetivo da avaliação não é classificar seu filho ou decidir sobre um tratamento em particular (por exemplo, a medicação). Um diagnóstico de hiperatividade não implica que qualquer tratamento especial seja necessário. É tolice supor que qualquer tratamento isolado pode solucionar todas as dificuldades da criança em todas as situações. A maioria dos problemas vivenciados por uma criança hiperativa não pode ser evitada, porém eles podem ser eficientemente administrados (GOLDSTEIN e GOLDSTEIN, 2004, p.49).

O rótulo

Atualmente muitas crianças diagnosticadas com ADHD são rotuladas pela família e pela sociedade e ficam presas a um lugar sem autonomia, como um destino, como sugere Armstrong (*apud* LEONARDI et all, 2010 p.116) " que o diagnóstico do ADHD é uma patologização de crianças normais, cujo rótulo traz consequências desastrosas por se tornar, muitas vezes, uma profecia autorrealizadora". Este autor observa ainda que tais crianças, não correspondem ao que é esperado, e muitas vezes são influenciadas negativamente pelas expectativas de pais e professores que imaginam que elas não terão êxito na vida escolar e social.

Assim inicia-se um processo de rotulação, na vida destas "crianças-que-não aprendem" (MOYSES, 2001) que pode vir a ser um destino na vida delas.

O rótulo muitas vezes é atribuído rapidamente, tornando-se uma descrição exata desta pessoa e pode vir a ser um caminho sem volta, como um destino, com danos que perduram na vida do sujeito. Como OAKES (*apud* TAUBER, 1997, pg.30-31)[1][i].observou

"uma vez que rotulamos uma pessoa, mudamos a nossa opinião sobre esta pessoa. Isto afeta como nós agimos e reagimos em relação a ela. Rotular é fácil. Nós não temos como conhecer a pessoa. Nós apenas supomos como a pessoa é."

Esta forma de pensar está na base do preconceito porque quando não se conhece bem alguém não se pode saber o porquê de suas atitudes. Como o aluno que não presta atenção na aula e não faz lições, passa uma imagem para o professor de desinteressado e assim será tratado como tal, não mostrando suas capacidades.

No entanto na minha prática psicopedagógica percebe-se que se estas crianças tiverem oportunidades construtivas mostrarão suas reais capacidades.

2 - A Profecia auto realizadora, o ganho secundário e a exceção

Na literatura encontramos os estudos referentes à "profecia auto realizadora ou self fullfilling prophecy", de Rosenthal & Jacobson (1992), que, através das pesquisas realizadas com professores e alunos, mostram como a expectativa que o professor tem de seu aluno vai influenciar o rendimento escolar deste sujeito nas situações escolares e sociais. Assim a partir do que o professor espera de seu aluno, é o que será mostrado por ele. Os mesmos autores, em sua pesquisa, denominada, "Efeito Pigmalião", mostram ainda, que o comportamento das pessoas é determinado por regras e expectativas que podem prever como as pessoas vão se comportar em dada situação. E, a partir deste comportamento que se repetirá em várias situações faz com que, naturalmente, este sujeito seja rotulado por quem convive com ele, e este rótulo poderá ocupar o lugar de destino em sua vida.

O conceito de profecia auto realizadora, segundo Tauber (1997) foi usado pela primeira vez por Merton que estudou como a influência sobre algo que se diz faz com que aconteça. E o mesmo autor chama a atenção sobre a importância de se saber o que é esta profecia, sua definição e de como este "efeito Pigmalião" pode refletir na vida das pessoas.

Desta maneira é importante que o professor esteja atento aos seus alunos para não criar expectativas falsas baseadas em alguns comportamentos deles. Pois o aluno será visto pelo professor como parece ser e não como é, assim poderá ficar num lugar sem autonomia. As consequências para estes alunos podem ser irreversíveis modificando seu modo de se expressar socialmente e cognitivamente. O mesmo autor, Tauber (1997), descreve ainda em seu livro como a profecia auto realizável tende a determinar comportamentos e regras de acordo com vários fatores como o nível sócio- econômico, raça, sexo, nível de escolaridade e necessidades especiais entre outros. E, também se refere a esta profecia

como um fenômeno mundial, a qual acontece em muitos países, referindo-se principalmente ao modo que os professores tratam seus alunos, de acordo com o sexo, a raça e a etnia.
Outra maneira de ver a questão vem da psicanálise no texto " as exceções" em que Freud (1913) coloca que o sujeito, por apresentar alguma deficiência ou má formação, culpa a natureza pelos seus males considerando-se assim uma exceção. Por isso aspira ser tratado como um eu ideal e merecedor de todas as regalias aproveitando-se desta situação mesmo que não seja construtiva em sua vida. Conforme Freud cita "sem dúvida é verdade que cada um gostaria de se considerar uma exceção e reivindicar privilégios em relação aos demais". (FREUD, 1913, p.3). Num outro texto sobre "o ganho secundário da doença" Freud (1905) coloca que apesar da dificuldade que a doença traz há também um ganho, pois o doente recebe a atenção e a preocupação do outro, como a criança com ADHD que não quer fazer as suas obrigações na escola e por isto os pais e professores, muitas vezes, fazem por elas. Assim a criança coloca-se no papel de exceção parecendo obter um ganho secundário, por ser considerada diferente, a despeito do ônus que isso lhe traz.

O trabalho psicopedagógico

O trabalho psicopedagógico, do ponto de vista deste artigo, se constitui como atividade que trata do sujeito em situação de aprendizagem. Tal postura indica que este trabalho não trata diretamente do sintoma e nem da transmissão do conhecimento, mas sim do sujeito em sua complexidade. A aprendizagem acontece tomando em conta a criança, a atividade que faz e o psicopedagogo em diferentes momentos do processo.
Na mesma linha Janin (2010) propõe que ao falar de aprendizagem escolar devemos levar em conta as condições internas da criança, a relação com o professor (transferência), o método da escola e a valorização social da aprendizagem. A mesma autora sugere que aprender é como entrar em lugares desconhecidos, algo como se apropriar e se arriscar num movimento de busca, de fazer perguntas, e que para querer saber deve haver o desejo. E também que no processo de aprendizagem há três momentos lógicos fundamentais, que acontecem juntos, que são a atenção - marcada por um acervo de representações e elaborações já realizadas-, a memória- que grava o que aprendeu- e a elaboração como organização dos novos pensamentos. Janin considera, ainda que, "para aprender algo temos que prestar atencão, concentrarmos neste tema, sentir curiosidade por isto, para desarmá-lo, desvendá-lo, quebrá-lo para traduzi-lo em nossas próprias palavras, reorganizando-o e apropriando-nos dele para podermos usá-lo em diferentes circunstâncias." Janin (2010, p.32).[ii]

Método

Trata-se de um estudo a partir de fragmentos dos atendimentos psicopedagógicos retrospectivos de quatro pacientes, diagnosticados com ADHD, atendidos em consultório particular de psicopedagogia.
A pesquisa é qualitativa com uma análise construtivo-interpretativa e discute o efeito que o diagnóstico pode ter sobre o sujeito, ou seja, ele muitas vezes, à semelhança de profecia auto realizadora, conforme estudo de Rosenthal & Jacobson (1992), fixa um destino para o sujeito que acaba agindo conforme o que é esperado dele. Neste sentido a criança muitas vezes se acomoda a este destino experimentando o "ganho secundário da doença", como coloca Freud (1905) ao se referir ao doente que por receber privilégios se acomoda no papel de doente e se fixa nele.
Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário FIEO - Osasco/SP, o qual foi aprovado com o nº CAAE 22156113.6.0000.5435 em 30/10/2013 pelo parecer nº 441.321. Os representantes legais dos participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para autorizar o uso dos dados dos atendimentos destes pacientes, já que o trabalho psicopedagógico realizado com tais pacientes havia sido concluído.

Materiais:

Os materiais utilizados nesta pesquisa foram os fragmentos de atendimentos dos cinco participantes; as minhas anotações dos atendimentos e das anotações das entrevistas realizadas com os pais e com os profissionais da escola.

Procedimentos

Para efeito de melhor compreensão trata-se dos fragmentos coletados reportando-se às entrevistas com os pais, com a criança e com a escola salientando o efeito de destino dado ao diagnóstico.
Para a discussão o embasamento teórico será a partir do trabalho de Rosenthal & Jacobson, pelo conceito da profecia auto realizadora, e também pelas contribuições da psicanálise, de Freud pelo viés do sujeito, como exceção e pelo ganho secundário da doença, e por demais autores que uso neste trabalho.

Resultados e discussão

Relato alguns fragmentos de relatos, da criança, dos pais e professores.

Renata disse: *Eu sei que sou diferente porque sou hiperativa e por isto preciso de aula particular para fazer as lições de casa.(sic)*

A mãe de Paulo disse: - *Agora que sei que o diagnóstico é ADHD, o que eu e os professores já suspeitávamos vamos ter que ajudá-lo a se organizar e talvez Paulo faça provas diferentes para ele conseguir passar de ano*. (sic)
Nestas vinhetas percebe-se o efeito do diagnóstico como profecia auto realizadora que faz Renata e Paulo serem tratados pelo que parecem ser, pelo rótulo, e não pelo que são e pela capacidade que têm.
- A orientadora de Paulo relata: "Ele era desatento e não queria ficar na sala de aula e saía da classe. Era hiperativo e quando eu o chamava na minha sala para conversarmos ele não ficava sentado e se movimentava pela minha sala.
- o professor de Renata relata: "por ter o laudo com diagnóstico de hiperatividade, a aluna tinha privilégios como não entregar os trabalhos." (sic)
- o orientador de Marcelo relata: "E agora com o diagnóstico de ADHD ele vai ser medicado com Ritalina, e daí vai ficar mais adequado em sala de aula". (sic)
- a professora de José relata: "sei que ele é assim por causa do ADHD, coitadinho. Mas eu o ajudo". (sic)
-a professora de Maria relata**: "**na hora de fazer a lição de casa com elas Maria pede ajuda e se recusa a fazer sozinha, e recebe ajuda porque nós ficamos com pena porque ela tem ADHD" (sic), referindo-se às professoras que ficavam com Maria à tarde.
Na maioria dos fragmentos percebe-se que os sujeitos recebem regalias por serem hiperativos e por isto aproveitam desta situação, de doente, e ficam neste lugar por receberem privilégios, e não mostram o que são capazes, o que vem de encontro ao que Freud

diz sobre “o ganho secundário da doença” que o paciente não quer, inconscientemente, sair do lugar de doente por receio de perder os privilégios que a doença proporciona.

No entanto estas crianças e adolescentes rotuladas que apresentei nesta pesquisa, durante o acompanhamento psicopedagógico, nos momentos de jogo, de atividades de leitura, em desenhos e estórias e com a intervenção da psicopedagoga puderam, no seu ritmo, mostrar suas capacidades. Deste modo, Paulo, Maria e José conseguiram escolher pela construção de sua autonomia e não pelo determinismo do rótulo como destino.

Assim percebe-se que no acompanhamento psicopedagógico, com a intervenção do psicopedagogo, o sujeito ativo, pode construir sua autonomia, através de oportunidades para desenvolver a criatividade e se apropriar do saber, buscando sentido no aprender. Cabe ao psicopedagogo levar o sujeito em conta, a sua história de vida e as suas angústias.

Considerações finais

A questão do ADHD deve ser amplamente discutida com os profissionais da escola - diretores, orientadores e professores- tendo em vista que em muitas escolas, conforme dados obtidos nesta pesquisa, o diagnostico médico funciona como destino da criança. Isto é, o laudo médico vai ser o orientador do rumo da criança na escola como uma profecia auto realizadora, como posto neste trabalho. Assim estes alunos rotulados ficam no lugar de incapazes, sem autonomia e não correspondem ao esperado pelos professores. O aluno não é ouvido como sujeito e sim como sintoma.

A escola teria que ter como tarefa entrar em contato com os alunos, mas a partir do diagnóstico a tendência da escola é olhar pela ótica do diagnóstico e deixa o sujeito num lugar de incapaz.

Evidencia-se assim a importância dos profissionais da educação e da saúde envolverem-se por uma ética se colocando num lugar onde possam ver o sujeito, com suas outras capacidades escondidas atrás do rótulo, colaborando para a desconstrução deste rótulo que o impede de ser um sujeito autônomo.

Um dado importante que pode surgir deste trabalho é que o professor não se fixe tanto no sintoma e sim nas capacidades do sujeito.

NOTAS

[1] ... “Once we label a person, it shapes our view of the person. It affects how we act and react toward the person. Labels are easy. We don’t have to get to know the person. We can just assume what the person is like.” tradução livre desta autora.

[i] ... “Once we label a person, it shapes our view of the person. It affects how we act and react toward the person. Labels are easy. We don’t have to get to know the person. We can just assume what the person is like.” tradução livre desta autora.

[ii] ...”para aprender algo tenemos que poder atender,concentrarnos en ese tema, sentir curiosidade por eso, luego desarmalo, desentrañarlo, romperlo para traducirlo em nuestras propias palavras, reorganizándolo y apropiándonos de él como para poder usarlo em diferentes circunstancias. “ tradução livre desta autora

REFERÊNCIAS

Ajuriaguerra, J. de Manual de Psiquiatria Infantil. Rio de Janeiro. Editora Masson do Brasil Ltda,1980.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION.DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS - DSM-5. 5TH ed. Ed.Washington: American Psychiatric Association, 2013.

Crochik, L.J. e Crochick, N. A. Desatenção Atenta e a Hiperatividade sem ação. Em Medicalização de Crianças e Adolescentes. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo. Casa do Psicólogo.1ª edição.p.179-191. 2010.

Freud, S. Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico. Rio de Janeiro. Ed.Imago. (Edições Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud).1916.

Freud, S. Fragmentos da análise de um caso de histeria (O Caso Dora). Rio de Janeiro. Editora Imago. (Edições Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud)-Trabalho publicado em1905 vol.

Goldstein, M. & Goldstein, S. Hiperatividade. Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Campinas - S.P. Papirus Editora. 2004.

Janin, B.et all. Niños desatentos e hiperactivos ADD/ ADHD - Reflexiones críticas acerca del Transtorno del Deficit de Atencion com o sin Hiperactividad. Buenos Aires- Argentina, Noveduc libros. 2010.

Levin, E. A Clínica Psicomotora - O corpo na linguagem .Petrópolis - Rio de Janeiro .Editora Vozes,1995.

Leonardi, J.L., Rubano D.R. e Assis, F.R.P.de. Subsídios da análise do comportamento para avaliação de diagnóstico e tratamento do transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no âmbito escolar. Em Medicalização de Crianças e Adolescentes. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo. Casa do Psicólogo. 1ª edição. 2010.p.111-130.

Merton, R.K. The selffulfilling prophecy. Antioch Review.8,1948.

Moyses, M.A.A. A Institucionalização Invisível crianças que não - aprendem-na-escola. Campinas - São Paulo. Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda, 2001.

Reis, G.V. e Santana, M.S.R. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): doença ou apenas rótulo? Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul- An. Sciencult Paranaíba v. 2 n. 1 p. 188-195.2010.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils intellectual development. Newly Expander Edition. USA. Crown House Publishing Limited.1992.

Tauber, R.T. Self- Fulfilling Prophecy. A Practical Guide to Its Use in Education. Praeger Publishers. Westport . Estados Unidos da America,1997.

RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE ESTRATEGIAS CONTRAARGUMENTATIVAS. UNA APROXIMACIÓN EMPÍRICA

Raventos, Marta Elena
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
En el trabajo son analizadas las respuestas de universitarios de primer año (N=30) a un cuestionario sobre un texto argumentativo de T.Kuhn. El autor critica la concepción comúnmente sostenida sobre los descubrimientos científicos; con ese fin, utiliza estrategias contraargumentativas para neutralizarlas y sostener ideas alternativas en su conclusión. Entre ellas, adopta una modalidad de "personalización", mediante el uso del plural inclusivo: "…suponemos con facilidad que…". El 73% de los estudiantes marca, entre opciones, que el autor no está de acuerdo con esa suposición, pero solo una parte lo justifica adecuadamente, apelando a índices textuales. El 50% falla en esclarecer por qué el autor usa ese plural, si se incluye o no en él, o en responder sobre la suposición implicada en el verbo. Esta última falla se repite al preguntárseles por su propia opinión sobre dicha suposición: el 80% opta por "no", pero solo el 50% lo justifica adecuadamente. Las diferencias de porcentajes son atribuidas al fuerte arraigo de creencias del sentido común, que interfieren en la comprensión de la postura de Kuhn (claramente opuesta a esas opiniones), la cual resulta advertida y eludida -a la vez- por una gran parte del grupo.

Palabras clave
Argumentación, Descubrimientos científicos, Escritura, Comprensión de la lectura, Didáctica

ABSTRACT
ARGUMENTATION SCIENTIFIC-DISCOVERIES WRITING READING-COMPREHENSION DIDACTICS
In this paper there are analyzed the responses of first year university students (N=30) to a questionnaire on T.Kuhn's argumentative text. The author criticizes the conception commonly held on the scientific discoveries; with this end, he uses argumentative strategies against those ideas to neutralize them and to support alternative others in his conclusion. For example, he adopts a form of "personalization", using the inclusive plural: "… we suppose with facility that … ". 73% of students choose, between options, the answer "Kuhn disagree with that assumption", but only part adequately justifies that choice, based on textual indexes. 50% fails to understand why the author uses that plural; they cannot distinguish whether Kuhn is included or not in it; or, they may not respond on the assumption implied in the verb. The differences in percentages are attributed to the strong roots of commonsense beliefs, that interfere with understanding the position of Kuhn (clearly opposed to these views); a great part of the students, at the same time, warned and eluded this position.

Key words
Argumentation, Scientific discoveries, Writing, Reading comprehension, Didactics

I. La contraargumentación

En diferentes oportunidades hemos podido comprobar que la comprensión de textos argumentativos presenta dificultades para los alumnos que ingresan en la universidad (1).

Con una de las últimas muestras investigadas, focalizamos el análisis en un texto de Thomas Kuhn sobre la naturaleza del descubrimiento científico (2) que, por sus diferentes componentes argumentativos resultó plantearles variados problemas de comprensión. Citaremos entre ellos: a) la temática epistemológica –con una posición alternativa a la concepción tradicional–; b) su polifonía textual, manifestada en el uso de diferentes tipos de comillas, con citas anidadas en otras citas; c) la referencia a términos polisémicos como descubrir, ver o tocar; d) la analogía en el establecimiento de sus premisas, p.ej., la analogía entre lo que él considera una simplificación ingenua del significado, por un lado en ver o tocar y por otro en descubrir; e) algunos de los recursos utilizados en la contraargumentación. Nos referiremos aquí a este último punto.

El núcleo de una argumentación implica, idealmente, dos componentes. En primer lugar, el apoyo de la opinión sostenida, es decir sus fundamentos o premisas; S. Toulmin (2003) considera que las premisas actúan como garantía de la conclusión, y esta garantía será más eficaz si se agrega un respaldo a los datos ofrecidos (p.ej., fuentes de datos, ejemplificaciones con datos fácticos, etc.).

El segundo componente es la neutralización de las opiniones del oponente, es decir, la contraargumentación, que implica anticipar las objeciones de quienes sostienen puntos de vista distintos para refutarlas o negociar con ellas. Por ejemplo, Kuhn afirma en el texto referido: "aunque indudablemente cierta, la frase […] induce a error debido a que…". La comprensión de este pasaje del texto, encabezado por el nexo contraargumentativo "aunque" fue particularmente complicado para los estudiantes de la muestra (Raventos, 2014a).

La argumentación escrita, a diferencia de la oral –que es cara a cara–, obliga a su autor a descentrarse de sí mismo e imaginar a los posibles destinatarios, adecuando su discurso en función de ellos; por ejemplo, puede elegir estrategias de despersonalización (uso de verbos impersonales) o de personalización (uso de la primera persona del singular o del plural).

Esta última estrategia se aprecia en el texto de Kuhn cuando sostiene: "Por eso, suponemos con tanta facilidad que […]", o cuando afirma: "Podemos decir con seguridad que […]". Según García Negroni, se distinguen dos formas de este uso (retórico) de la primera persona del plural: uno "en el que el lector queda incorporado en el mismo grupo del autor, quien, por su parte, se posiciona como su guía en el texto", y otro uso "con referencia genérica; en estos casos, el 'nosotros' refiere a un grupo amplio -la comunidad científica o la sociedad en general-, en el que el autor se incluye y respecto del cual asume el rol de representante" (García Negroni, 2008:13).

Los ejemplos citados del texto de Kuhn se encuadran, respectivamente, en cada una de esas estrategias de personalización. Para

Dolz (1995), la valoración de los contraargumentos, con sus estrategias inherentes, es el aspecto que más dificulta la comprensión de los textos argumentativos cuando no son parte de la experiencia conocida del lector, las circunstancias de su origen o la polifonía que los constituye; plantea también la necesidad de saber escribir textos argumentativos para saber leer argumentaciones.

II. Comprender y escribir argumentaciones

Como apoyo para facilitar la superación de varias de las dificultades encontradas para la comprensión de las ideas de Kuhn sobre los descubrimientos científicos, decidimos abordar otra temática referida a una situación de descubrimiento, pero más cercana a la experiencia previa de los estudiantes, y que, además, incluyera la actividad de escribir ellos mismos una argumentación.

Los estudiantes debían decidir a quién se podía atribuir el descubrimiento de un cuento (que resultaba ser de Borges), basándose en los datos brindados. Se pedía una argumentación escrita justificando tanto el porqué de la atribución como el descarte de otras posibilidades. El análisis de las respuestas ha sido tratado en otro trabajo (3).

En la devolución de las argumentaciones escritas sobre el cuento perdido, se hicieron patentes algunos malentendidos persistentes relacionados con la comprensión del texto de Kuhn. Por estas razones, como paso siguiente, elaboramos un cuestionario que llevara a ahondar en el significado de términos claves para la comprensión del texto de este autor, tales como "discutible", "asimilable", "arbitrario", "atribución", así como reflexionar sobre los recursos argumentativos utilizados por él. Algunas de las respuestas a este cuestionario –las referidas exclusivamente al texto kuhniano– fueron analizadas en un trabajo anterior (Raventos, op.cit., 2014a).

Con el fin también de evidenciar la analogía temática entre el texto de Kuhn sobre descubrimientos científicos –ejemplificado con el descubrimiento del oxígeno– y el descubrimiento del supuesto cuento perdido de Borges, incluimos en dicho cuestionario preguntas sobre éste último. Analizaremos en este trabajo, en forma conjunta, las respuestas referidas a ambos textos.

III. Recolección de datos

Tanto el análisis del texto de Kuhn como del supuesto descubrimiento del cuento de Borges fue realizado por un total de 96 sujetos (edad promedio 19 años), constituido por tres grupos de alumnos, cada uno correspondiente a un grupo áulico.

Por razones operativas, el cuestionario posterior fue entregado a uno solo de los grupos. Los sujetos lo completaron en forma voluntaria, escrita, domiciliaria y con el plazo de una semana. De acuerdo con lo ya manifestado, consideraremos las preguntas que relacionan ambos textos, el de Kuhn y el del cuento (Notas 1 y 2). Se trata de cuatro preguntas sobre un total de ocho.

Preguntas consideradas: [negritas y subrayados figuraban en el texto entregado]

•5-a)¿Cuál sería el momento del "algo existe" en el proceso de descubrimiento del oxígeno?

b)¿Cuál sería el momento del reconocimiento de "qué es" ese algo?

•6-En el texto sobre el supuesto descubrimiento de un cuento perdido de Borges, a) ¿cuál sería el momento del "algo existe"?

b) ¿Cuál sería el momento del reconocimiento de "qué es" ese algo?

•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. ¿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… c-Según el texto no se puede saber si él está o no de acuerdo con esa suposición porque…

•8-En el caso de la situación ficticia planteada que usted analizó, sobre el descubrimiento de un cuento perdido de Borges, ¿usted estaría de acuerdo con esa fácil suposición? a-Sí, yo estaría de acuerdo con esa suposición porque… b-No, yo no estaría de acuerdo con esa suposición porque…

IV. Análisis de los resultados (N = 30)

IV. 1. Las preguntas 5 y 6: Los dos momentos

El hecho de preguntar explícitamente sobre los dos momentos (el del "algo existe" y el del "qué es"), en ambos textos, obliga a tomar en consideración los hechos fácticos que sustentan la idea del autor acerca del descubrimiento científico como suceso "no puntual". Su tratamiento del caso del oxígeno fundamenta lo que afirma en la conclusión (última parte del fragmento): «[…] 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]».

El reconocimiento de estos dos momentos avala, a su vez, la idea de proceso, en el cual puede intervenir más de un actor. En el caso del cuento perdido, obliga a considerar el proceso que va desde el encuentro de un papel amarillento hasta establecer, verosímilmente, que se trata de un cuento perteneciente a Borges. ¿Distinguieron los sujetos, en ambos casos, los datos fácticos que sustentan la idea de "suceso complejo"?

IV.1.1.En la Preg.5, la respuesta al subítem "a" es: en 1774 o antes, cuando Priestley aisla un gas desconocido, y al "b" es: entre 1774 y 1777, cuando Lavoisier lo identifica como un componente de la atmósfera al que denomina "oxígeno".

El 70% (21 sujs.) se refiere a los dos momentos mencionando el año y/o el nombre correspondiente a cada uno. En cambio, un 30% de los sujetos responde cada subítem de manera genérica y ambigua, sin especificar lo que el autor refiere puntualmente, de modo tal que no queda claro si los sujetos comprenden o no los hechos fácticos que avalan su conclusión. Ejemplos [Aclaración: para todos los ejemplos que siguen en este trabajo: la reproducción es literal con puntuación original; los errores de ortografía están señalados con asterisco y las aclaraciones, entre corchetes]: -Ej.1: a) el momento del "algo existe" sería la primer[a] instancia del descubrimiento, o sea, cuando se tiene noción por primer[a] vez de que un algo está presente entre nosotros; b) sería cuando ese algo ya está estudiado y hubo un acuerdo en que es para luego [sic] exponerlo ante la sociedad. (Suj.2). -Ej.2: a) el momento sería reconocer si ese "algo" existe, saber si ese fenómeno existe; b) el momento de reconocer "qué es" es saber lo que es ese nuevo fenómeno, cómo se hizo, con qué se hizo, etc. (Suj.8). IV.1.2.En la Preg.6, referida al cuento, ningún sujeto atribuye los dos momentos al mismo personaje o situación. Salvo en un pequeño subgrupo de sujetos que hacen una mención genérica, los dos momentos son identificados por la mayoría (87%) con mención de personajes y situaciones a ellos relacionadas, siempre con diferentes actores para cada momento.

He aquí las menciones y porcentajes correspondientes: -a)empleado / b) estudiante: 33% (10 sujs.) -a)empleado / b) dupla estudiante-profesor: 27% (8 sujs.) -a)empleado / b) profesor: 20% (6 sujs.) -a)estudiante / b) profesor: 7% (2 sujs.) -mención genérica en "a" y "b": 13% (4 sujs.) (ver Ej.5) -Ej.3: El momento del "algo existe" es cuando el empleado encuentra la hoja amarillenta y lo anexan como un cuento de autor desconocido. El reconocimiento de "qué

es" es el momento en un donde un *jóven encuentra esa hoja y deduce que el autor de ese cuento podría tratarse de Borges; se lo muestra a un profesor de Literatura para verificar, y efectivamente lo era (Suj.16). -Ej.4: El momento del "algo existe" es desde que se descubre el texto. (A mi parecer siempre existió) [sic].

El reconocimiento de "qué es" se da a partir de las investigaciones e hipótesis que se *hisieron sobre el texto. En el momento que se descubre que es un cuento perdido de Borges, a partir de entonces, se lo puede calificar como lo "que es" [sic sin tilde] (Suj.29) V.3. Las preguntas 7 y 8: ¿Qué quiere decir el autor cuando dice "suponemos"? Kuhn afirma: "Por eso, suponemos con tanta facilidad que el descubrir […] debe ser atribuible de manera inequívoca a un individuo y a un momento dado en el tiempo". La pregunta ("¿está él de acuerdo con esa fácil suposición?") obliga a considerar varias cuestiones. En primer lugar, identificar que el objeto de la opinión es la fácil suposición derivada del "suponemos"; hay, por ende, un paso tácito que debe realizar el lector para responder a la pregunta, esto es: inferir cuál es la suposición que se deriva del "suponemos con tanta facilidad". En segundo lugar, implica interrogarse sobre qué abarca la primera persona del plural utilizada por el autor: ¿se incluye él en ese plural para coincidir con lo supuesto o lo hace para criticarlo y, por ende, después de incluirse, se excluye del suponemos? Como fuera indicado en la Sección I de este trabajo, la interpretación más atingente sería que el autor se incluye para guiar al lector en su contraargumentación, guiarlo para que el lector reconozca como errónea esa suposición con la cual él no está de acuerdo. ¿Qué marcas textuales pueden dar indicios de la opinión del autor?

Básicamente, el uso de la conjunción adversativa "pero", al comienzo de la oración siguiente (y reiterada más adelante); la calificación de "imposible" para las dos atribuciones relacionadas con un descubrimiento (atribuírselo "a un individuo y a un momento dado"), una "siempre imposible" y la otra imposible "con frecuencia"; el calificativo de "arbitrario" para cualquier intento de efectuar dichas atribuciones; la oposición "acto único y simple" (que introduce al principio) versus "suceso complejo" (que sostiene al final), utilizada para caracterizar "el descubrir" algo nuevo, etc. ¿Cómo lo interpretaron los estudiantes?

V.3.1.En la Preg.7, veintidós sujetos consideran que Kuhn "no está de acuerdo con esa suposición" (correcto). De ellos, solo 15 –50%– lo justifican adecuadamente, tomando en cuenta algunos de los índices textuales que señalan la opinión del autor: -Ej.5: No, yo creo que él no está de acuerdo con esta suposición porque como es arbitraria puede ser muchas afirmaciones y además para él el descubrir es un suceso complejo que implica el conocimiento de que algo existe como de qué es, ese algo (Suj.3) -Ej.6: No, porque dice que es siempre imposible atribuir un momento dado en el tiempo a un descubrimiento y es con frecuencia imposible *atribuirselo a un individuo, ya que es un proceso complejo que requiere mucha investigación (Suj.11, Mariana). ?

El 50% restante se reparte entre "sí, Kuhn está de acuerdo" y "no se puede saber si lo está" (opciones incorrectas), además de los que, a pesar de optar por "él no está de acuerdo" (opción correcta), lo hacen con fundamentos erróneos. La mayoría de ellos resultan estar basados en la no comprensión del uso retórico y contraargumentativo que hace el autor de la forma verbal "suponemos". -Ej.7: Sí, yo creo que él está de acuerdo con esa suposición porque la palabra suponemos (que se encuentra al comienzo de la oración) nos da a entender que Kuhn comprende *porqué le atribuimos diferentes significados al concepto de descubrimiento (Suj.4, Sofía).

Para Sofía, el "suponemos" implica que el autor nos comprende a "nosotros", los lectores; tal vez, por creer: "yo sí estoy de acuerdo con esa suposición". -Ej.8: Según el texto no se puede saber si él está de acuerdo con esa suposición porque, comienza la cita textual diciendo "suponemos", eso indica que no está totalmente seguro, sino supone. También "debe ser", esto indica algo parecido, duda sobre el descubrir (Suj.8).

La contraargumentación es tomada como "vacilación" lo cual le permite al sujeto calificar al autor como "dudoso sobre su opinión". -Ej.9: Sí, yo creo que él está de acuerdo con esa suposición porque después lo explica más detalladamente y podemos darnos cuenta que es una suposición que él apoya, y luego la afirma con la frase del final (Suj.18). ¿Cuál es la suposición? -Ej.10: Según el texto no se puede saber si él está o no de acuerdo con esa suposición porque, si bien afirma que "descubrir es un acto único y simple", [sic subrayado] también lo está discutiendo, digamos que no es tan único y simple como lo plantea. Luego refiere que "la última atribución es siempre imposible, y la primera lo es con frecuencia", se estaría autocontradiciendo (Suj.21). Toma la contraargumentación del autor como contradicción con sus anteriores afirmaciones. -Ej.11: No, yo creo que él no está de acuerdo con esa suposición porque en el texto se expresa que "suponemos", es decir que él dice lo que nosotros *fácilmente expresamos o hacemos, pero nunca habla de su opinión personal (Suj.29). El plural incluye solo a los lectores. Queda la duda acerca de cuál es la suposición considerada.

V.3.2. ¿Cuál es la "suposición" sobre la que se pide una respuesta? De acuerdo con el texto, la suposición que cabe inferir es: "el descubrir […] debe ser atribuible de manera inequívoca a un individuo y a un momento dado en el tiempo", con pocas posibilidades de variación en esa inferencia. En la Preg.7, seis sujetos (el 20%) tuvieron problemas para identificar esta suposición. Fueron muchos más en la Preg.8.

V.3.3—En la Preg.8 se pide la opinión personal de los sujetos sobre la mencionada suposición en relación con el problema de la atribución del cuento perdido. Veinticuatro sujetos eligen la opción "yo no estaría de acuerdo con esa suposición" (esperada, dada la analogía implícita en ambas situaciones). Solo catorce de ellos (el 47%) lo fundamentan con razones pertinentes: -Ej.12: No […] porque en el caso del cuento perdido, como en muchos otros, el descubrimiento se produce como un proceso ya que comienza con el hallazgo del papel amarillento y finaliza en la posterior comprobación a través de evidencias de que efectivamente se trataba del cuento de Borges (Suj. 19). -Ej.13: No, yo no estaría de acuerdo con esa suposición, porque estoy de acuerdo con Kuhn con que es discutible la idea de descubrir o ver. El cuento de Borges pudo ser descubierto por el vigilante [empleado] o por el profesor. Pero hay un *proseso, hay un momento en que "existe algo" (o sea cuando el vigilante encuentra el cuento) y un momento en que "es eso ese algo" (cuando el profesor logra confirmar que ese pergamino es un cuento de Borges (Suj. 24). ?Los sujetos restantes son 16: diez que eligen "no estoy de acuerdo con esa suposición" y 6 que eligen "sí lo estoy". Una sola estudiante, que afirma estar de acuerdo, da una justificación aceptable (Ej.18); los restantes 15 sujetos (el 50%) dan una fundamentación basada en razones no pertinentes o, casi todos ellos, basados en una suposición equivocada. Las suposiciones sobre las que se basan constituyen un variado "espectro de suposiciones" que no responden al texto, las cuales solamente pueden ser inferidas de sus respuestas con un grado mayor o menor de incertidumbre: -Ej.14: Sí, yo estaría de acuerdo con esa suposición porque se muestran pruebas o razonamientos lógicos de parte de más de una persona que ha llegado a esa conclusión, y ninguna persona demuestra lo contrario (Suj.1. ¿Suposición: "El texto es de Borges"?) -Ej.15: Sí, yo estaría de acuerdo con esa suposición porque al prin-

cipio me costó diferenciar quién había descubierto el texto; fue un poco capcioso pero luego pude diferenciar que ese texto, ese "algo existía", y que ese algo "era" (Suj.18. ¿Suposición: es la última frase del fragmento de Khun?) -Ej.16: No, yo no estaría de acuerdo con esta suposición porque para *mi el acto de descubrir algo debe *atribuirsele a un razonamiento previo, a ver algo con "otros ojos", con la mente (Suj.4, Sofía. Suposición: "El descubrimiento es algo simple, como ver o tocar"? Ver Ej.7. Si tal fuera la suposición, no estaría de acuerdo por ser "algo complejo") -Ej.17: No, yo no estaría de acuerdo con esta suposición porque no hay pruebas ni evidencias que lo demuestren (Suj.15, Florencia ¿Suposición: "……."? En la Preg.7, Florencia responde: "Sí, yo creo que [Kuhn] está de acuerdo con esa suposición porque no existe una fecha exacta del descubrimiento y porque cada persona tiene su manera de ver, percibir y comprender las cosas". En este caso la suposición considerada parece ser la contraria de la que aparece en el texto; sería: "El descubrimiento no debe ser atribuible […] a un momento dado en el tiempo". El comprenderlo con un "no" añadido tornaría (a la suposición) compatible con el acuerdo de Kuhn, acuerdo que efectivamente indica la estudiante. Pero, es difícil creer, dado lo que Florencia responde en la Preg.8, que esté considerando ahora la misma suposición. No queda claro cuál es, pero sí que se trata de una suposición diferente a la que consideró en la Preg.7. -Ej.18: Sí, yo estaría de acuerdo con esa fácil suposición, ya que este caso, *si [por "sí"] es posible atribuirle el reconocimiento del descubrimiento al joven estudiante, el cual fue el que lo encontró (al papel) y quiso investigar su origen (Suj. 11, Mariana. Ver Ej.6).

VI. Reflexiones finales

1—Las respuestas de los estudiantes a las preguntas 5 y 6 muestran que efectivamente reconocen los dos momentos (el de aquí "algo existe" y el de "qué es" esto que existe aquí) siete de cada diez, en el descubrimiento del oxígeno, y casi nueve de cada diez en el descubrimiento del cuento de Borges. En un caso como en el otro, los dos momentos son atribuidos a distintos protagonistas por todos (IV.1.1 y IV.1.2). Al considerar por primera vez a quién se debía atribuir el descubrimiento del cuento perdido, casi ocho de cada diez estudiantes lo habían atribuido exclusivamente a uno de los personajes (ver Nota 3), coincidiendo con las concepciones del sentido común, que tienden a asociar el descubrimiento con el "genio solitario" que tiene un "chispazo" esclarecedor.

En cambio, en el cuestionario se manifestó un contraste con esos datos, evidenciado en la devolución de los trabajos bajo el aspecto de una mayor comprensión de la complejidad del proceso considerado, especialmente entre los sujetos que argumentaron mejor al analizar el texto (Ejs.12 y 13).

2—En cuanto a las respuestas sobre si Kuhn está de acuerdo con la suposición implicada en "suponemos" (ver V.3., preguntas 7 y 8), el 73% de los estudiantes optan por afirmar (correctamente) que "no". Pero solo el 50% lo fundamenta adecuadamente, en base a índices textuales que reflejan la postura del autor. Por ende, la mitad falla en justificar si el autor está de acuerdo o no. ¿A qué podría deberse esto? Se observa claramente, en muchos estudiantes, la dificultad de comprender el valor contraargumentativo del plural inclusivo "suponemos".

Las respuestas muestran varias interpretaciones diferentes basadas en ese plural: que Kuhn sí está de acuerdo con esa suposición (Ejs.7 y 9), que él duda o vacila en su opinión sobre el descubrir (Ej.8), que es autocontradictorio (Ej.10) o que no habla de su opinión personal, sino la de los lectores (Ej.11). En menor medida, se observa una dificultad para identificar la suposición a la que se refiere el autor (Ejs.9 y 11).

3—Esta dificultad aparece mucho más cuando se les pregunta: "¿usted está de acuerdo con esa suposición?". Si bien ocho de cada diez dicen que "no", solo cinco de cada diez lo justifican adecuadamente. Nuevamente la mitad del grupo falla (no necesariamente los mismos sujetos en las dos preguntas); no pueden justificar adecuadamente su propia postura (tanto algunos de los que dicen que "no", como todos los que dicen que "sí"), pues casi todos ellos se basan en suposiciones equivocadas (Ejs.14 a 17).

Algunos de ellos parecen incluso responder sobre otro aspecto textual, cambiando el tema (Ejs.14 y 15). 4—La base sobre la que se sustentan las dificultades detalladas parece ser una suerte de "conflicto cognitivo", de carácter epistemológico: el autor critica una suposición del sentido común (el descubrimiento se debe atribuir a un individuo y a un momento específicos) que él considera errónea, pero con la que muchos estudiantes (¿la mitad o más?) coincidiría (como en efecto lo hicieron al atribuir el descubrimiento del cuento). Esto confunde la lectura (Ej.17), dificulta seguir al autor en sus giros argumentativos (¿por qué dice "suponemos"?) y tal vez, permite continuar con la propia idea sin que sea alterada (Ej.16).

Entre, por un lado, los índices que se perciben en el texto sobre la postura de Kuhn y por el otro, las propias concepciones arraigadas (sí "se debe atribuir a un individuo y a un momento específicos" cualquier descubrimiento), existe una tensión que se manifiesta en la diferencia de porcentajes entre los que marcan que él no coincide con la suposición y aquellos –menos– que luego lo pueden justificar bien (V.3.1).

En ese contexto se entiende mejor la afirmación de Sofía: "La palabra "suponemos" […] nos da a entender que Kuhn comprende por qué le atribuimos diferentes significados al concepto de descubrimiento" (Ej.7), o la diferencia entre las respuestas sobre la opinión de Kuhn y sobre la opinión propia que brinda Mariana (Ejs.6 y 18).

La comprensión de las estrategias contraargumentativas escritas, con su complejidad inherente, se ve aun más entorpecida en situaciones donde se plantea una incompatibilidad entre las propias creencias y las ideas sostenidas por quienes argumentan a favor de ideas alternativas.

NOTAS

(1) Raventos 2011, 2012a, 2012b y 2013

(2) Texto sobre el pensamiento de Kuhn, con dos citas textuales del autor: 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]». (Khun, 1982; p.97; corchetes agregados por mí).

(2)Trabajo propuesto a los estudiantes [elaborado por la autora de este trabajo]: Suponga que Ud. se entera de los siguientes hechos. Un empleado de limpieza de una biblioteca de un pueblo de la provincia de Buenos Aires, al mover unos paquetes en el sótano de la misma, ve detrás de los bultos una hoja de papel amarillento, con escrituras borrosas en ella. La recoge, le parece algo importante e informa de su hallazgo al jefe de la biblioteca. Éste, después de analizarlo, lo archiva en una sección denominada «Manuscritos de autor desconocido», agregando una nota en la que dice que no descartaría que su autor fuera algún escritor de principios del siglo XX. Unos meses después, un joven estudiante universitario, que trabaja en la biblioteca como ayudante del bibliotecario, encuentra el papel, lo lee y cree reconocer el estilo de Jorge Luis Borges en él. Fotocopia el texto, se lo muestra a un profesor de Literatura, amigo suyo, para ver si coincide con su hipótesis. Basándose en evidencias históricas, caligráficas y estilísticas, finalmente este profesor demuestra que se trata de un cuento de Borges, desconocido hasta entonces. ¿A quién atribuiría usted el descubrimiento del cuento perdido? ¿Por qué? ¿A quién descartaría? ¿Por qué?

(3) Ver Raventos, M.: "¿Quién descubrió el cuento perdido de Borges? Argumentar para comprender", en esta misma publicación. El 77% de los estudiantes atribuyó el descubrimiento a un individuo a diferencia de lo sostenido por Kuhn. Las tareas se desarrollaron como parte del contenido académico de la asignatura Introducción al Pensamiento Científico (CBC-UBA). Este trabajo se inscribe en el proyecto UBACyT 01/Q411, dirigido por Mabel Giammatteo.

BIBLIOGRAFÍA

Dolz, J. (1995): "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión", en Comunicación, Cultura y Lenguaje, 25, 65-77.

García Negroni, M. (2008): "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español", en Revista Signos, 41(66), pp 5-31.

Raventos, M. (2011): "Saber hacer, comprender lo que se hace. Acerca de la producción de un texto argumentativo en estudiantes universitarios". En Memorias del Tercer Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, UBA, Sección 03, pp. 427-432.

Raventos, M. (2012): "Desempeño argumentativo de estudiantes que inician la universidad". En Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, UBA, Tomo 1, pp. 344-348.

Raventos, M. (2012b): "Algunas consideraciones acerca de la puntuación de textos argumentativos de estudiantes universitarios". En Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, UBA, Tomo 1, pp. 349-353.

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 y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, UBA, T. 1, pp. 267-271.

Raventos, M. (2014a): "Dificultades para la comprensión de textos con conceptos polisémicos". En Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, UBA, Tomo 1, pp. 217-220.

Toulmin (2003) -Toulmin, S. (2003): Los usos de la argumentación, Madrid, Península.

¿QUIÉN DESCUBRIÓ EL CUENTO PERDIDO DE BORGES? ARGUMENTAR PARA COMPRENDER

Raventos, Marta Elena
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
Se planteó a estudiantes universitarios de primer año (N=96) una situación ficticia: el hallazgo de un viejo manuscrito que, en un principio archivado como "de autor desconocido", es luego reconocido luego, gracias a la intervención de varias personas, como verosímilmente perteneciente a J.L.Borges. Los estudiantes debían argumentar por escrito a quién se le podía atribuir el descubrimiento del cuento perdido y por qué descartaban otras respuestas posibles. El objetivo de la tarea era facilitar la comprensión de un texto argumentativo de T.Kuhn sobre la atribución de los descubrimientos científicos. Los datos recogidos mostraron que predomina en los estudiantes una concepción ligada al sentido común, que asocia los descubrimientos con un momento puntual y con genios solitarios, alejada de las ideas kuhnianas al respecto. En forma notable, nueve de cada diez reconocían la participación de más de un protagonista, pero ocho de cada diez terminaban adjudicándoselo a uno solo, no todos al mismo personaje. La comparación de los diferentes puntos de vista, en un debate oral posterior, permitió un mayor acercamiento a la idea del descubrimiento como suceso complejo, con diferentes etapas.

Palabras clave
Argumentación, Descubrimientos científicos, Escritura, Comprensión de la lectura, Didáctica

ABSTRACT
WHO DISCOVERED THE LOST TALE OF BORGES? ARGUE FOR UNDERSTANDING
The following fictional situation was posed to university first year students (N=96): an old manuscript is found and is filed under the title of "manuscript by an unknown author"; then this text is recognized by the intervention of several people as likely belonging to J.L.Borges. Students had to write arguing who they could attribute the discovery of the lost story and why they ruled out other possible answers. The aim of the task was to facilitate the comprehension of T.Kuhn's argumentative text on the attribution of the scientific discoveries. The data collected showed that students have, mostly, a concept linked to common sense. This concept associates each discovery with a precise moment and solitary geniuses, a concept that is far from Kuhn's ideas. Notably, nine out of ten recognized the participation of more than one character, but eight out of ten ended attributing the discovery to one of them only. In a subsequent oral discussion, the different points of views of each student were compared. This allowed them to get closer to the idea of discovery as complex event, with different stages.

Key words
Argumentation, Scientific discoveries, Writing, Reading comprehension, Didactics

1. "Descubrimiento científico": un concepto complejo
El concepto "descubrimiento científico" encierra una marcada complejidad epistemológica. Klimovsky (2005) distingue por lo menos cuatro usos principales del término descubrimiento científico:
1) el hallazgo de un objeto, fenómeno o proceso que hasta el momento nadie conocía y, en consecuencia, no puede encuadrarse en una concepción teórico-científica existente;
2) a la inversa, cuando se produce la identificación de un hallazgo previo dentro de una teoría dada;
3) el hallazgo de algo ya fuera predicho en una teoría dada;
4) la postulación de entidades teóricas cuya existencia permite explicar fenómenos ya constatados.
Por su parte, Pérez Tamayo (1999, Cap.IX) señala que, de acuerdo con las descripciones tradicionales, los descubrimientos científicos se llevan a cabo por tres vías diferentes:
1)debido al "chispazo" de un genio, que ve un hecho, objeto o situación, que todos "ven", pero nadie "había visto" de esa manera;
2) debido al triunfo de la terquedad, de la obstinación de alguien en la búsqueda de una respuesta adecuada para un interrogante;
3) debido a un suceso afortunado, un hallazgo inesperado, que es sagazmente interpretado por un individuo con preparación.
Este último caso es lo que se denomina "serendipia", definida por W. B. Cannon (desarrollador del concepto de homeostasis), como "la capacidad de hacer descubrimientos por accidente y sagacidad cuando se está buscando otra cosa" (Mejía-Rivera, 2003, p.73). Son llamados muchas veces "descubrimientos por azar", pero esta denominación oculta el componente de la sagacidad interpretativa de quien, por casualidad, accede al hecho inesperado.
Recién en los últimos años se ha comenzado a profundizar en los descubrimientos serendípicos o serendipias (1) (cfr. Lavie, 2013). Klimovsky también señala que desde1938, en que H. Reichenbach estableciera una distinción entre "contexto de descubrimiento" y "contexto de justificación", la filosofía de la ciencia y la epistemología excluyeron el análisis del primero –el contexto de descubrimiento– por "resistir la posibilidad de una reconstrucción racional y –mucho menos– normativa. [Pero] a partir de la década de 1950, algunos filósofos, pese a estar formados en la tradición anterior, comienzan a cuestionar la legitimidad de tal distinción, rescatan algunos resultados del pasado (p.ej., los de Peirce y sus estudios sobre el razonamiento abductivo) (2) y formulan las primeras consideraciones que habrán de producir un giro marcado en la reivindicación del descubrimiento como una cuestión epistemológica legítima" (Klimovsky 2000, p.7).
Desde el punto de vista léxico, tanto descubrir como descubrimiento son términos polisémicos, lo cual agrega complejidad. En el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) figuran –respectivamente– con siete y tres acepciones. Descubrir, en sus cuatro primeras acepciones es: "Manifestar, hacer patente/ destapar lo que está tapado o cubierto/ hallar lo que estaba ignorado o escondido/ registrar o alcanzar a ver". En cuanto a descubrimiento, la primera acepción es "hallazgo, encuentro, manifestación de lo que estaba oculto o secreto o era desconocido".

2. La atribución de los descubrimientos científicos

Otra cuestión problemática es la atribución de los descubrimientos científicos. El reconocimiento de la prioridad de los descubrimientos es un elemento clave en la comunidad científica.

Una de las formas de reconocimiento de más tradición y de mayor peso son los epónimos; epónimo es "el nombre de una persona o de un lugar que designa un pueblo, una época, una enfermedad, una unidad [de medida], etc." (DRAE). Ejemplos científicos serían términos como "enfermedad de Alzheimer", "trompas de Falopio", "efecto Doppler", etc., los cuales recuerdan a aquellos a los que se atribuye el descubrimiento que lleva su nombre.

Los epónimos son términos que suelen plantear problemas singulares a los traductores, según afirma en su tesis de graduación en la Universidad de Salamanca, una traductora (Esteban Arrea, 2012). Ella relata que, en muchos casos, los traductores deben lidiar con lo siguiente: "las pugnas de prioridad entre naciones han hecho que numerosos epónimos sean diferentes en distintos países, lo que supone una verdadera pesadilla […]".

Y agrega: "Esto nos lleva a enfrentarnos a la complejidad del proceso de descubrimiento en sí y a su historia […]. Los epónimos no siempre reflejan de manera adecuada quiénes fueron los descubridores originales de una determinada enfermedad, ley, teorema" (Esteban Arrea, op. cit., p.10, negritas nuestras).

Al respecto, la autora cita dos apotegmas que se conocen como "ley de Stigler" y "efecto Mateo". El primero dice: "Ningún descubrimiento científico recibe el nombre de su descubridor original"; fue formulado por el estadístico norteamericano S. Stigler, quien reconoce haberlo tomado de una formulación previa del sociólogo R. K. Merton.

El segundo, también postulado por Merton, sostiene: "Los científicos prestigiosos reciben más crédito por sus aportaciones en comparación con investigadores de menor relevancia y prestigio, aunque el trabajo sea similar" (Esteban Arrea, op. cit., p.14).

Por su parte, un grupo de sociólogos, en un libro sobre aspectos éticos de la ciencia y la tecnología afirman: "Se ha visto que un descubrimiento no es cosa fácil de atribuir a una sola persona […] el derecho de propiedad no resulta tan claro y natural como se había creído" (Barnes y Dolby, 1994, p.46. Negritas nuestras).

Sin embargo, el sentido común, manifestado en muchas publicaciones mediáticas, libros de divulgación y en algunas concepciones de los profesores de ciencia, suele considerar que los descubrimientos deben ser atribuidos a alguien claramente determinable (individuo o grupo), en una fecha determinada.

En este aspecto, como en otros relativos a la enseñanza de la ciencia, los propios colectivos de profesores han comenzado a cuestionar las visiones erróneas sobre la actividad científica que son transmitidas por ellos mismos, en forma acrítica.

En una propuesta didáctica promovida por la UNESCO con el fin de aportar a la educación científica de jóvenes de15 a 18 años (Gil Pérez et al, 2005), el capítulo 2 comienza con esta pregunta: "¿Qué visiones de la ciencia y la actividad científica tenemos y transmitimos?"

Entre las varias respuestas, basadas en abundante bibliografía, afirman que parecería que la visión de los profesores –o la que proporcionan los libros de texto, incluido el tema del descubrimiento– coincide con "[…] una visión individualista y elitista de la ciencia [que] contribuye, además, a una lectura descontextualizada, socialmente neutra de la actividad científica, realizada por 'genios' solitarios […].

La imagen de la ciencia que adquirimos los docentes no se diferenciaría significativamente de la que puede expresar cualquier ciudadano y resulta muy alejada de las concepciones actuales acerca de la naturaleza de la ciencia y de la construcción del conocimiento científico" (Gil Pérez et al, op.cit., pp.42-43; negritas nuestras) (3).

Para Thomas Kuhn, físico e historiador de la ciencia, los descubrimientos rara vez pueden atribuirse nítidamente a una persona y a un momento o fecha determinada. Mediante el análisis detallado de ejemplos de hallazgos científicos –por ej., la identificación del oxígeno– desarrolla su tesis de por qué los descubrimientos deben ser enfocados como procesos, donde suele ser posible determinar la contribución de varios individuos o grupos de investigadores a lo largo de un tiempo determinado.

La teoría de Kuhn acerca del progreso en ciencia a través de las revoluciones científicas y cambio de paradigmas generó polémicas desde 1962 –año de la publicación de su libro La estructura de las revoluciones científicas– y contribuyó a la generación de visiones alternativas sobre la ciencia (incluida la consideración del descubrimiento y su contexto) que siguen desarrollándose.

Actualmente, sus ideas son estudiadas en la casi totalidad de los programas de las asignaturas universitarias que se relacionan con la epistemología, la historia y la sociología de las ciencias. Dada la complejidad del tema que hemos reseñado brevemente, ¿con qué bagaje conceptual cuentan los estudiantes que ingresan en la universidad para analizar los diferentes enfoques del descubrimiento científico? ¿Cómo acceden a las divergencias y polémicas que plantea el pensamiento de autores innovadores como Kuhn?

3. Recolección y análisis de datos

Con respecto a la atribución de los descubrimientos científicos señala 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).

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]. (Khun, 1982; p.97; corchetes agregados por mí).

Hemos transcripto el párrafo anterior porque formó parte de un texto más extenso que fue analizado con estudiantes universitarios de primer año. La comprensión de este párrafo de Kuhn en particular resultó conflictiva en diferentes aspectos (varios de los cuales fueron tratados en trabajos anteriores; cfr. Raventos 2013a y b, 2014a y b).

Luego de observar estas dificultades, decidimos proponer a los mismos estudiantes una tarea voluntaria y domiciliaria, que cumpliría a la vez, con dos objetivos: en primer lugar, reflexionar acerca de los aspectos que deben ser considerados al hablar de "descubrimiento" en general, pero hacerlo desde la perspectiva de un tema opinable para ellos.

En segundo lugar, favorecer la competencia argumentativa, escrita y oral, de los alumnos. Nos centraremos aquí en el primer objetivo; en otro trabajo analizaremos la producción escrita argumentativa de la muestra. La tarea consistió en pedir la opinión fundamentada de cada sujeto sobre un supuesto descubrimiento, no estrictamente

científico, pero que plantea varias de las cuestiones que sí atañen a los descubrimientos científicos.
Trabajamos con tres grupos de estudiantes (A, B y C; N=96, edad promedio 19 años) (4). Se le dio a cada estudiante una hoja con el Texto para analizar, reproducido a continuación, que debía ser completado en forma domiciliaria y ser entregado la siguiente semana. Las hojas fueron evaluadas en un primer abordaje somero (analizando atribución y fundamentos), de forma tal que permitiera una devolución global a los quince días de entregados los textos. Esta devolución se hizo en forma oral y grupal en cada curso, permitiendo un debate sobre las razones esgrimidas y la relación con el pensamiento de Kuhn expresado en el párrafo que diera origen al trabajo.
Desde el punto de vista de la investigación sobre las concepciones que traen los alumnos ingresantes, resulta sumamente interesante aquí el análisis pormenorizado de las respuestas obtenidas.

Texto para analizar y consigna del trabajo:
Suponga que Ud. se entera de los siguientes hechos. Un empleado de limpieza de una biblioteca de un pueblo de la provincia de Buenos Aires, al mover unos paquetes en el sótano de la misma, ve detrás de los bultos una hoja de papel amarillento, con escrituras borrosas en ella. La recoge, le parece algo importante e informa de su hallazgo al jefe de la biblioteca. Éste, después de analizarlo, lo archiva en una sección denominada «Manuscritos de autor desconocido», agregando una nota en la que dice que no descartaría que su autor fuera algún escritor de principios del siglo XX.
Unos meses después, un joven estudiante universitario, que trabaja en la biblioteca como ayudante del bibliotecario, encuentra el papel, lo lee y cree reconocer el estilo de Jorge Luis Borges en él. Fotocopia el texto, se lo muestra a un profesor de Literatura, amigo suyo, para ver si coincide con su hipótesis. Basándose en evidencias históricas, caligráficas y estilísticas, finalmente este profesor demuestra que se trata de un cuento de Borges, desconocido hasta entonces.
Para Ud., ¿a quién se puede atribuir el descubrimiento del cuento perdido de Borges? Le pedimos que escriba en esta hoja: 1) los fundamentos (los porqués) que sostienen su respuesta a la pregunta 2) las razones por las cuales descarta otras respuestas posibles. Al terminar, relea lo escrito para ver si se entiende. Revise, en especial, la puntuación de lo que ha escrito.
El texto fue elaborado por la autora de este trabajo. Plantea a los sujetos el análisis de un uso del término "descubrimiento" que se aproxima bastante al primero de los usos de "descubrimiento científico" señalados por Klimovsky, y asimilable al descubrimiento por azar y sagacidad, una de las vías señaladas por P. Tamayo (sección 1). En el relato hay cuatro momentos; los tres primeros pueden ser referidos al contexto de descubrimiento, y el cuarto al contexto de justificación. Hay también cuatro personajes correspondientes a cada momento, que denominaremos EMPL - JEFE - ESTUD - PROF.

4. Análisis de los resultados

4.a-Atribución del descubrimiento (N=96)
1—Atribuyen el descubrimiento al ESTUD: 51 % (49 sujetos)
2—Al PROF: 16 % (15 suj.)
3—A TODOS los mencionados (los cuatro): 12 % (11 suj.)
4—Al EMPL: 10 % (10 suj.)
5—A DOS de los personajes mencionados: 7 % (7 suj.) (EMPL-ESTUD=4; ESTUD-PROF=2; EMPL-PROF=1)
6—A TRES de los personajes mencionados: 2 % (2 suj.)
7—Otras respuestas: 2 % (2 suj.)
Sumando 1, 2 y 4, el 77% atribuye el descubrimiento a un solo individuo. El ESTUD es el más elegido, mientras el JEFE no es elegido por ninguno.

4.b-Razones para atribuir: ?Al ESTUD porque: formula hipótesis (infiere, deduce); reconoce el estilo en base a sus conocimientos; realiza acciones, tiene entusiasmo, insistencia; es el que comienza a cuestionarse; hace de nexo con el PROF, que prueba; es el que demuestra (él solo), etc.
?Al PROF porque : es el que encuentra las evidencias y puede probar; puede afirmar con total seguridad (vs. el ESTUD que "cree" que se trata de Borges); es el que tiene los conocimientos y puede probar, etc.
?Al EMPL porque: fue el primero que lo encontró; sin él los demás no hubieran hecho nada; "según la RAE, descubrimiento es hallazgo […] de lo que estaba oculto" (suj.C10)
?A TODOS porque: todos contribuyeron; es un proceso; es una cadena; actuaron en conjunto; sin unos, otros no hubieran podido hacer lo que hicieron, etc.

4.c-Razones para descartar ?Al EMPL porque: solo encuentra un papel amarillento, pero no sabe qué es; no siguió las averiguaciones para ver qué era; no contaba con herramientas para reconocer qué era.
?Al ESTUD porque: encuentra por segunda vez, no es el primero; averigua sobre lo que otro encontró; solo hace una hipótesis, no posee evidencias; pudo formular una hipótesis pero solicita ayuda al PROF, etc.
?Al PROF porque: solo confirma lo que el estudiante pensó; actúa a partir de lo que le pide el ESTUD; se basa en las hipótesis de otros, etc.

4.d-Ejemplos
Nota: Incluimos solo tres textos, por razones de espacio. La transcripción es literal y la puntuación, original. Los errores de ortografía se señalan con asterisco. Entre corchetes, aclaraciones nuestras.
Ej.1: El descubrimiento debe atribuirse al joven estudiante de la facultad, que había vuelto a encontrar el manuscrito hasta entonces con el autor desconocido, puesto que este joven dudó de su posible intérprete [por autor]; y gracias a sus dudas y a su entusiasmo con el material, fue posible estudiarlo y satisfacer positivamente su incertidumbre […]. Al principio pensé que el descubridor obtiene este nombre si sabe [por averigua] sobre el objeto y tiene la evidencia documentada; el jefe de la biblioteca tampoco podría ser el descubridor, pero el profesor podría ser considerado descubridor, pero el iniciador de dar con el autor original y el primero en formalizar lo estudiado fue el estudiante. (Suj.B4)
Ej.2: Luego de leer varias veces el texto, considero que se le puede *atribuír tal descubrimiento al joven estudiante universitario ya que, en el momento en que leyó el manuscrito lo asoció con Borges. Este joven descubrió cuál era el origen de ese papel amarillento que ninguno de los demás pudo siquiera poner en duda que se tratara ni más ni menos que de un cuento de Borges. El joven a través de sus conocimientos pudo tener guía que se trataba de él [sic]. Las razones por las cuales descarto otras respuestas posibles son porque tanto el empleado de limpieza y el jefe de la biblioteca no tenían un conocimiento acerca del estilo que Borges usaba para escribir. Por lo tanto, no estuvieron ni siquiera aproximados a saber quién emitió [por produjo] ese manuscrito. (Suj.A13)
Ej.3: Desde mi punto de vista, el descubrimiento del cuento de Borges se produjo en conjunto ya que el primero en encontrarlo fue un empleado, pero en ese momento aun no se sabía que se trataba de un cuento de Borges sino que lo denominaron manuscrito de

autor desconocido. Unos meses después, como indica el texto, un estudiante universitario encuentra ese manuscrito y cree reconocer el estilo de Borges, se lo muestra a un profesor y demuestra que ese cuento desconocido era de Borges. *Sí se habla de quién descubrió el cuento de Borges se le atribuye dicho descubrimiento al profesor de literatura ya que fue el único que *demostro que el autor era Borges. Pero ese descubrimiento se hizo en conjunto ya que si no fuera por el empleado de limpieza que encontró un papel amarillento jamás se hubiese sabido que se trataba de un cuento y que además era de Borges.(Suj.C16)

4.e-Reconocimiento de la contribución de los personajes

Analizando las razones para atribuir y para descartar, se observa que los sujetos mencionan más de un personaje que contribuye, distribuidos de la siguiente manera:

--Mencionan 4 momentos y personajes: 43% (40 suj.)

--Mencionan 3 momentos y personajes: 29% (28 suj.) (EMPL-ESTUD-PROF: 21 suj. / EMPL-JEFE-ESTUD: 6 suj. / JEFE-ESTUD-PROF: 1 suj)

--Mencionan 2 momentos y personajes 14% (13 suj.) (EMPL-ESTUD: 8 suj. / ESTUD-PROF: 6 suj)

--Mencionan 1 momento y personaje: 14% (13 suj.) (EMPL: 5 suj. / ESTUD: 5 suj. / PROF: 3 suj) /

--Otros: 1%

En consecuencia, pese a que el 77% termina atribuyendo el descubrimiento a un solo individuo, la mayoría de los sujetos (86%) mencionan más de un momento y un personaje que contribuyen al resultado final

5. El sujeto en la acción de atribuir el descubrimiento

La inclusión de "Para Ud." en la consigna (ver sección 3) tiene dos finalidades: por un lado, ver el involucramiento de cada sujeto en la acción de atribuir, y por otro lado, demostrar a través de esa misma acción, que la determinación del descubridor es un hecho social: un sujeto –individual o grupal– atribuye el descubrimiento a otro u otros sujetos, por razones determinadas, las cuales pueden variar en la consideración del resto de las personas con entidad para opinar y validar.

¿Cómo conciben los sujetos la acción de ser ellos mismos quienes atribuyen algo a alguien, en este caso, la entidad de "descubridor/es del cuento perdido"?

5.a-Respuestas encontradas y porcentajes de sujetos que las usaron 1—Utilizan "se puede atribuir a" y sus variantes próximas (puede atribuirse a, puede ser atribuido a, se le puede atribuir a): 45% (43 suj.)

2— Utilizan "se debe atribuir a" y sus variantes próximas (se le debe atribuir a, tiene que atribuirse a, el mérito se le debe otorgar a): 19% (18 suj.)

3—Afirman el descubridor es, fue descubierto por: 18% (17 suj.)

4— Utilizan "yo atribuyo a" y sus variantes próximas (puedo atribuirle a, le atribuyo a, se lo atribuiría a)": 10% (10 suj.)

5— Utilizan "se le atribuye a" y sus variantes próximas (se atribuye a, es atribuido a): 8% (8 suj.)

5.b-Análisis del tipo de frases usadas

· El uso de "se puede atribuir a" implica inclinarse por una opción, por una posibilidad bien fundamentada. Es una frase impersonal, pero que incluye, en el colectivo que atribuye, al sujeto hablante (En el Ej.2 claramente asumido).

Fue la frase más utilizada –como era esperable, dada la pregunta– introducida en muchos casos por la afirmación "para mí".

Otra forma de encarar la atribución de un modo similar fue el uso de la primera persona: "yo atribuyo", que muestra un mayor involucramiento personal, sin dejar afuera la posibilidad de otras opciones (otros pueden pensar de modo distinto). Ambas categorías de respuestas (la 1 y la 4) comparten el matiz de posibilismo; sumadas dan un de 55 % .

· Una actitud diferente se mostró con la respuesta "se debe atribuir a" (Ej.1). Se trata de una frase directiva, taxativa y con una idea de exclusión de otras posibilidades asumida por el hablante, quien se incluye en esa intención imperativa. Lo mismo ocurre con la atribución directa "el descubridor es". Estas dos categorías (2 + 3) suman 37 %.

· Por último apareció un porcentaje bajo de respuestas (8%) con una atribución absolutamente impersonal, donde el sujeto hablante no aparece involucrado: es atribuido, se le atribuye; en el Ej.3 se observa una oscilación hacia esta forma (aunque no es la asumida finalmente).

Considerando que la consigna se introducía preguntando por la opinión personal de los sujetos ("Para Ud."), no deja de ser llamativo.

6. Conclusiones

En el debate oral y grupal que generó la devolución de los trabajos, resultó difícil ponerse de acuerdo acerca de cuál es el criterio válido para determinar a quién o a quiénes atribuir el descubrimiento del cuento perdido de Borges. En la producción escrita individual apareció, mayoritariamente, la opinión de atribuirlo a uno de los personajes (casi ocho de cada diez).

Al mismo tiempo, la casi totalidad (86%, Sección 4e) reconocían la intervención de más de un personaje para llegar al resultado final, aunque las descartaran por ser contribuciones parciales. Dentro de esta tendencia a optar por "un" descubridor, más de la mitad (51%) de los sujetos señalaron al ESTUD como el merecedor de dicha atribución (Sec. 4a y Ejemplos); en porcentajes bastante menores, se le atribuyó al PROF o al EMPL, en ese orden.

El ESTUD resultó escogido por varias de las cualidades que P.Tamayo (Sec. 1) describe como vías de acceder a los descubrimientos: casualmente reencuentra el texto archivado y sus conocimientos le permiten reconocer el estilo de Borges (accidente y sagacidad aunados en un individuo); tiene el "chispazo" que le permite ver lo otros no vieron y formular hipótesis sobre el autor y, además, es insistente en la búsqueda de pruebas.

Se convierte así en el "genio solitario" de la historia, que tan bien encaja con las concepciones del sentido común sobre los descubrimientos científicos (Sec. 2).

La concepción predominante en la muestra es compatible con la imagen "descontextualizada", "individualista y elitista" del descubrimiento científico que suele ser predominante en la enseñanza de los jóvenes en el nivel preuniversitario, marco de aprendizaje en el que no es probable que accedan a las controversias sociales, históricas y epistemológicas que están involucradas en el concepto "descubrimiento científico", sucintamente reseñadas al comienzo.

Dicha concepción predominante aparece muy arraigada entre los estudiantes. Un pensamiento como el de Kuhn va en contra de la concepción del sentido común; para él, el descubrir es un proceso, en el que a menudo resulta difícil establecer con precisión un actor único y una fecha determinada (Sec. 3), de modo que las ideas que traen mayoritariamente los estudiantes se pueden convertir en un obstáculo epistemológico –en el sentido de Bachelard (5)– para la comprensión de criterios no tradicionales en el abordaje del tema, como los que representa este autor (6).

Los estudiantes habían leído previamente el texto de Kuhn. El respaldo externo de las propias afirmaciones, en base a opiniones autorizadas sobre el tema es un componente deseable de cualquier argumentación. Sin embargo, ninguno hizo referencia a Kuhn para incluirlo como apoyo externo. No lo hicieron inclusive los que atribuyeron el descubrimiento a todos los que aportaron algo (12%) ni aquellos que lo atribuyeron a dos o a tres personajes (9%).

La relación con las ideas kuhnianas surgió recién en el transcurso del debate grupal. El mismo debate también permitió admitir otros aspectos, p.ej., que la atribución del descubrimiento depende de los criterios que se consideren, que pueden sostenerse criterios diferentes, los cuales fundamentan conclusiones diferentes, y que, por ende, las afirmaciones del tipo "debe ser atribuido", sostenidas en la argumentación escrita (Sec. 5b), deberían ser revisadas a la luz de criterios más amplios. La rigidez en sostener un punto de vista excluyente puede entenderse como un indicio de poca práctica en el intercambio de diferentes puntos de vista, en el sostenimiento de la opinión propia para convencer a otro.

Agreguemos que la aparición de un porcentaje bajo de sujetos que asumieron la atribución como algo "dado" por una entidad no determinada ("se le atribuye") podría representar otra cara de la misma tendencia poco flexible que, en este caso incluiría un componente de falta de seguridad en el propio criterio, otra vez, por falta de prácticas de argumentación, especialmente, escrita.

NOTAS

(1)En octubre de 2014 el DRAE ha incorporado el término "serendipia" en su 23ª edición impresa (no figura todavía –mayo 2015– en su versión on line), adaptando la definición tomada del inglés como "hallazgo valioso que se produce de manera accidental o casual". Lo ilustra con un ejemplo: "el hallazgo de la penicilina es una serendipia".

(2)La abducción es un tipo de razonamiento que sigue un esquema como el siguiente: Enfrentamos el fenómeno sorprendente F; pero F no sería sorprendente si la hipótesis H fuera verdadera (pues H explicaría F). Por lo tanto, H está bien fundamentada para proponerla como hipótesis que explicaría F (si H resulta corroborada).

(3)Ver, en la misma tónica, Vázquez Alonso et al (2010) y Fernández, I. et al (2002)

(4)Las tareas se desarrollaron como parte del contenido académico de la asignatura Introducción al Pensamiento Científico (CBC-UBA). Este trabajo se inscribe en el proyecto UBACyT 01/Q411, dirigido por Mabel Giammatteo.

(5)"Se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la conceptualización" (Bachelard, 2000, p.15)

(6)Ver Raventos, M.: "Reconocimiento y valoración de estrategias contraargumentativas. Una aproximación empírica", en esta misma publicación

BIBLIOGRAFÍA

Bachelard, G. (2000): La formación del espíritu científico, México, S.XXI

Barnes, B. y Dolby, R. (1994): "El ethos científico: un punto de vista divergente", en Iranzo, J. et al: Sociología de la ciencia y la Tecnología. CSIC, Madrid.

Esteban Arrea, C. (2012): La eponimia en el lenguaje científico. Tesis de Grado en Traducción e interpretación. Universidad de Salamanca. Repositorio Documental.

Fernández, I. et al (2002): "Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza". Revista Enseñanza de las ciencias, 2002, 20 (3), pp.477-488

Gil Pérez et al (eds.) (2005): ¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.

Khun: La estructura de las revoluciones científicas, 1982, Bs. AS., FCE

Klimovsky, G. (comp.) (2005): Los enigmas del descubrimiento científico. Bs.As. Alianza.

Klimovsky, G. y Schuster, F. (eds.) (2000): Descubrimiento y creatividad en ciencia. Bs. As., Eudeba.

Lavie, F. (2013): "La surprise du découvreur", en Namian, D. y Grimard, C. (coords.): Pourquoi parle-t-on de sérendipité aujourd'hui? Sociologies. Dossier especial, Nov.2013.

Mejía-Rivera, O.(2003): Las serendipias científicas, Aleph, Nº 126/127, pp.71-87.

Pérez Tamayo, R. (1999): Acerca de Minerva. La disección de una deidad generosa. México, FCE.

Vázquez Alonso et al (2010): "Actitudes y creencias sobre naturaleza de la ciencia y la tecnología en una muestra representativa de jóvenes estudiantes", en Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 9, Nº 2, pp.333-352

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS PROFESIONES EN ALUMNOS DEL ÚLTIMO AÑO DEL SECUNDARIO. UN ESTUDIO EN LAS CIUDADES DE BUENOS AIRES Y RAFAELA

Re, Nancy
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) - Hospital de Agudos "Juan A. Fernández". Argentina

RESUMEN
Nos proponemos intercambiar y compartir resultados parciales de la investigación "Representaciones sociales de las profesiones en estudiantes del último año de la escuela media", desarrollado en forma conjunta entre el Programa de Orientación Vocacional del Hospital Fernández y Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Algunos de los objetivos generales propuestos son identificar los rasgos que configuran la representación de las profesiones de las carreras de Abogacía, Medicina, Contador, Geología, Ciencias Físico-Matemáticas e Ingeniería; realizar una categorización de los aspectos más sobresalientes y reiterados de las mismas y profundizar sobre aquellas características que podrían influir en las aceptaciones y rechazos de estas carreras. El marco conceptual de la investigación tiene como referencias teóricas lo planteado por Guichard (1995) y Dumorá (2006) respecto de la construcción de las intenciones de futuro y la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1961.1986), Abric (2002) y otros. El enfoque metodológico es tributario de los métodos Proyectivos en Psicología y del método de Comparación Constante de Glasser y Strauss (1967) En este trabajo presentaremos las incidencias que hemos hallado a partir de una primera lectura de la información obtenida a partir las representaciones gráficas de las profesiones, uno de los instrumentos de recolección de datos utilizados.

Palabras clave
Representaciones sociales, Carrera, Profesión, Identidades Profesionales

ABSTRACT
PROFESSIONS´ SOCIAL REPRESENTATIONS IN FINAL YEAR´S HIGH SCHOOL STUDENTS. A STUDY IN THE CITIES OF BUENOS AIRES AND RAFAELA
Our purpose is to exchange and deliver the preliminary results obtained from the research "Professions´ social representations in final year´s high school sudents". We are developing this research jointly between the Fernandez Hospital´s Vocational Orientation Plan and the Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales. Some of the general goals proposed are identify the characteristics of the professions´ representations of the careers: Law, Medicine, Economics, Geology, Mathematics, Physics and Engineering; classify their highlighted and more present aspects and go deeply into those characteristics that may influence in the approvals and rejections of the mentioned careers. The survey was done in three public schools of C.A.B.A and four schools (of private and public management) of Rafaela city. The theoretical framework has the references of Guichard (1995) and Dumorá (2006) about the construction of the future intentions and the social representations theory of Moscovici (1961.1986), Abric (2002) and others. The methods used includes the Projective methods in Psychology and the Constant Comparison method of Glasser and Strauss (1967).On this presentation we will expose the impacts we found in a first examination of the information obtained from the professions´ graphic representations (one of the instruments used to collect data).

Key words
Social representations, Career, Profession, Project

1. Planteo del problema y antecedentes: En nuestra región el acceso a la universidad presenta dos sistemas de ingreso diferenciados: Un sistema restringido, a través de rigurosos criterios de selección y otro de ingreso directo. Actualmente, en nuestro país coexisten el ingreso directo - donde el único requisito para acceder a la universidad es haber completado los estudios secundarios-, la aprobación de cursos de nivelación no eliminatorios y exámenes de ingreso, siendo las dos primeras modalidades las que predominan. Ello significa que los alumnos tienen libertad para elegir la carrera y la institución donde deseen cursarla, siempre y cuando figure dentro de la oferta de cada universidad.
Ello significa que no se trata de un sistema que direccione selectivamente la matrícula hacia determinadas carreras o universidades en detrimento de otras. Sin embargo, el Ministerio de Educación de la Nación ha elaborado un listado de carreras consideradas prioritarias para el desarrollo económico y productivo del país, estimulando, a partir de un sistema de becas, el incremento de la matrícula en dichas carreras y la permanencia en las mismas, en especial de alumnos de bajos recursos. Estos instrumentos son complementados por la creación de un sistema de tutorías con el fin favorecer la retención de los alumnos en el sistema y el egreso del mismo (PNBU. SPU.)
Sin embargo, estos instrumentos generados desde las políticas públicas no parecen incidir aún de modo contundente en el pensamiento de los jóvenes, sino que muchos de ellos parecen desconocerlos. En una estudio anterior (*Intenciones de futuro y representaciones de carreras en estudiantes del último año de la escuela media. Un estudio en las ciudades de Buenos Aires y Rafaela*.- 2012-2014), nos propusimos investigar la relación que existe entre las áreas del conocimiento consideradas prioritarias desde las políticas públicas y las intenciones los jóvenes, así como la percepción que éstos tienen respecto de cuáles son las áreas prioritarias para el desarrollo del país (Casasnovas. Re. 2013). Si bien el 85% de la

población encuestada tiene intenciones de proseguir estudios superiores universitarios, las áreas por las que manifiestan interés no coinciden en su gran mayoría, con las que se consideran prioritarias desde las políticas públicas. Se ha investigado cuál es la percepción que los estudiantes tienen respecto de las áreas del conocimiento prioritarias para el desarrollo económico y productivo del país y, en contraposición a las promocionadas por las políticas educativas, consideran en primer lugar que son las ciencias sociales y humanas. Si bien en segundo lugar se encuentran las carreras de corte tecnológico, en especial las Ingenierías - esta apreciación proviene en su mayor porcentaje de los alumnos de escuelas técnicas-, se desconoce el aporte de las carreras relacionadas con las Ciencias Exactas en dicho desarrollo (Baldani, Casasnovas, Re. 2013)

Profundizamos este análisis seleccionando algunas de las carreras más y menos pobladas en las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Rosario y Córdoba: Medicina, Abogacía y Cs. Económicas e Ingenierías, Geología y Matemática/Física (SPU. 2009/2011) y se investigaron algunos rasgos de estas carreras que pudieran operar como guía de las preferencias y los rechazos. Los resultados muestran que las aceptaciones están guiadas casi exclusivamente por los intereses y beneficios personales. El aporte social de las carreras no es considerado, salvo en el caso de Medicina. Los rechazos están guiados exclusivamente por la falta de interés personal (Casasnovas. 2013) Estos resultados mostrarían que los alumnos de las poblaciones investigadas aparecen más centrados en generar un proyecto de supervivencia y desarrollo individual, en vez de visualizarse como partícipes de un proyecto colectivo de desarrollo nacional.

Noticias más recientes han demostrado que siguen siendo las carreras de Derecho y Económicas las más pobladas (I Profesional. 2014) pese a que son las de corte tecnológico las que más oportunidades laborales y posibilidades económicas ofrecen (Universia.2014). Estadísticas actuales del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, muestra un ligero cambio con relación al estado anterior: La matrícula de la carrera de Ingeniería fue creciendo a razón de un 3% durante los últimos tres años, superando en el 2015 ligeramente a Ciencias Sociales. A excepción de este cambio en la tendencia respecto de las Ingenierías -apreciada también en nuestro estudio- sigue observándose en el presente año que las preferencias de los estudiantes continúan sin modificarse: Medicina es la que presenta mayor cantidad de inscriptos, seguida por Psicología, Abogacía, Contador Público y Administrador de Empresas. Las menos elegidas son los profesorados en Geología y Ciencias de la Atmósfera, áreas consideradas de interés desde las políticas públicas.

Entre varias hipótesis que formulamos al finalizar esta investigación, una que se nos impone es que las elecciones y rechazos de algunas de estas carreras están dados por las dificultades que los alumnos encuentran para construir una representación de las mismas acordes con las posibilidades que ofrecen desde el punto profesional en la actualidad. (Re, N.; López, N; Lamelas, M.; Heiber, E. 2013) Representación e información se revelan como dos conceptos en conflicto, en tanto el primero supone idealización y/o prejuicio. Una elección basada en la representación supone una información sesgada y distorsionada, en mayor o menor grado.

Otro de las hipótesis que nos formulamos inicialmente es que las respuestas obtenidas a partir de estímulos muy estructurados, como los que proponía la encuesta administrada, tendrían mayores posibilidades de ser sometidas al control consciente, a un mayor grado de racionalización y con características más defensivas. Esta limitación metodológica estaría dificultando el acceso a algunas a aspectos latentes de la representación.

Estos son algunos de los motivos por los cuales consideramos necesario profundizar en el conocimiento de las representaciones sociales que los jóvenes construyen respecto de algunas carreras, las cuales estarían obstaculizando la apropiación de la nueva información respecto de los roles y posibilidades de desarrollo profesional que ofrecen actualmente.

Propuesta actual: La propuesta actual tiene como propósito retomar algunos de los objetivos de la investigación anterior y relevar la representación que los estudiantes del último año del colegio secundario construyen de las profesiones ligadas a las carreras de Medicina, Abogacía, Contador, Geología, Ingeniería y Ciencias Físico-Matemáticas, desde una perspectiva teórico- metodológica interpretativa.

El objetivo general es profundizar en el conocimiento de aquellos aspectos de la representación que no pudieran ser abordados con el instrumento cuantitativo utilizado en nuestro estudio anterior. A través de una actividad lúdico-gráfica, buscamos favorecer la expresión de aquellos rasgos de las representaciones menos accesibles a la conciencia y que, sin embargo, pudieran ser responsables de las aceptaciones y rechazos que guían las intenciones de los jóvenes. Las preferencias, de acuerdo con los resultados de nuestra investigación, de nuestra experiencia como orientadoras/es y como docentes de los primeros años de la universidad, no parecen estar basados en una apropiación confiable de la información vocacional-ocupacional.

Hemos establecido también una diferencia entre los términos de **carrera y profesión.** Circunscribiremos el término **carrera** a lo que una universidad define como tal: Una plan de estudios que otorga un título habilitante, con un determinado perfil del egresado e incumbencias específicas. La **profesión** es una noción que implica un desarrollo y construcción individual, un quehacer particular con los conocimientos adquiridos en la experiencia vital que permiten al sujeto un recorrido laboral más creativo y personal enmarcado en un determinado contexto social, político, económico y educativo. Esperamos que los conocimientos construidos nos permitan contribuir con la construcción de recursos y herramientas que favorezcan las prácticas de información en orientación vocacional. Si "la información es el nombre de aquello que incide y articula al sujeto vocado con la actividad que lo liga y lo inserta en lo social (Ferrari. 2003)", es nuestro interés colaborar con la adopción de decisiones responsables, que puedan articular los intereses singulares con lo social de la época, poniendo de manifiesto la dimensión colectiva de la vocación.

Marco conceptual: El marco de referencia para abordar el complejo entramado de lo singular y lo social en la constitución de las subjetividades lo hallamos en la teoría de las **representaciones sociales.** (Moscovici.1976.1989; Jodelet.2000.2003; Abric.2002). El concepto de **imágenes ocupacionales** (Bohoslavsky.1971) aporta a una comprensión de aquellas categorizaciones que se construyen de las carreras y profesiones basadas en procesos de pensamiento de orden prelógico o mágico. El papel de las **representaciones de las profesiones** en la construcción de las **identidades profesionales**, ha sido destacado por Dumorá (2006). También ha relevado la función que tienen la historia personal y social y el lugar que el sujeto ocupa en dicho entramado en la interiorización de la oferta identitaria.

Metodología: Diversos autores han tratado el problema de la metodología para la investigación de las representaciones sociales (Jo-

delet, 2000. Pérez, 2003. Sa, 1996), llegando a la conclusión de *que no se ha privilegiado algún método en particular.*

Realizamos el primer abordaje de las representaciones con metodologías cuantitativas, a través de una encuesta con alto grado de estructuración. En este nuevo estudio implementamos metodologías cualitativas, con estímulos que presentan diversos grados de estructuración y diversas formas de presentación. La metodología implementada forma parte del trabajo propuesto durante los talleres de Orientación Vocacional que desarrolla en colegios públicos el Programa de Orientación Vocacional del Hospital Fernández en CABA y el Servicio de Orientación Vocacional dependiente de la UCES en Rafaela. Se han elaborado los siguientes instrumentos de recolección de datos: **cuestionarios abiertos, dibujos y relatos libres producidos colectivamente para investigar las representaciones de las profesiones objeto de investigación.**

Sá, C. (1996) recuerda un principio teórico que enuncia que toda representación siempre es de algo -de un objeto- y de alguien -un sujeto, grupo social, población, etc. Por lo tanto, señala algunos aspectos metodológicos fundamentales cuando se encara el estudio de esta categoría: 1. Enunciar exactamente el objeto de la representación. 2. Determinar los sujetos en cuyas manifestaciones discursivas y comportamientos se estudiará la representación. 3. Determinar las dimensiones del contexto sociocultural donde se desenvuelven los sujetos que se tendrán en cuenta para conocer sobre la representación.

La muestra está compuesta por 320 alumnos del último año de Educación Secundaria. Los colegios fueron seleccionados considerando dos variables: La modalidad que imparten (Bachiller, Comercial y Técnico) y las características sociales y educativas de las poblaciones que atienden. Los alumnos han sido divididos en pequeños grupos de 5/6 integrantes cada uno, de acuerdo con los requerimientos de la dinámica propia del taller. En cada grupo se producen en forma colectiva los materiales a analizar.

El análisis de la información es realizado considerando algunos de los criterios de evaluación propios de los métodos proyectivos en Psicología y del Método de Comparación Constante de Glasser y Strauss (1967)

Los métodos proyectivos en Psicología retoman el término proyección de la obra de Freud, especialmente el significado que le otorga en Totem y Tabú (1913), donde refiere que "*que la proyección desempeña un papel capital en nuestro modo de representación del mundo exterior"* (Citado por Celener. 2000) Desde las técnicas proyectivas, los estímulos han sido considerados como textos cuyos significados no solamente remiten a lo histórico personal, sino que "cuando un sujeto capta el significado de un término sin esfuerzo, es que ese término o imagen ya ha sido naturalizado en la cultura y en el espacio cognitivo del sujeto" (Najmanovich. 1996. Citado por Celener.2000) Dichos estímulos han sido clasificados según su forma de expresión o presentación: 1) Verbales; 2) Gráficas; 3) Lúdicas.

Si bien hemos partido de indicadores ya instituidos para el análisis de las técnicas proyectivas, el desafío de esta investigación consiste en analizar las piezas (dibujos, relatos libres y cuestionarios) a partir del Método de Comparación Constante (Glasser y Strauss (1967), con la expectativa de poder construir nuevas categorías a medida que se avance en el análisis de los datos empíricos. Según Glasser y Strauss (1967) cuando las categorías y sus propiedades emergen, el analista descubre dos tipos: Aquellas que él ha construido por sí mismo y aquellas que han sido abstraídas del lenguaje de la situación de investigación. El propósito de dicho método, al hacer al mismo tiempo comparación y análisis, es generar teoría en forma más sistemática a través de la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos. Los indicadores de las técnicas proyectivas nos han permitido construir categorías del primer tipo para las representaciones gráficas y para las producciones verbales.

Algunos resultados preliminares: Inicialmente, se revisaron y seleccionaron criterios de interpretación de las técnicas proyectivas gráficas y verbales - tanto desde el punto de vista formal como de contenido- que nos posibilitarían sistematizar e interpretar las producciones discursivas de los alumnos en los talleres de OV. En esta etapa estamos revisando dichas categorías a la luz de los textos obtenidos a través de los distintos instrumentos administrados. Hemos logrado algunos avances en el análisis de los gráficos obtenidos de los distintos grupos de alumnos y talleres, a partir de la consigna *"Realicen un dibujo del profesional que les tocó"*

Siguiendo a Glasser y Strauss (1967) hemos partido de las siguientes categorías para la comprensión de los gráficos: 1. Configuración general. 2. Análisis formal: 2a. Tamaño.2b. Tratamiento. 2c. Emplazamiento. 2d. Movimiento y expresión. 3. Análisis de contenido: 3a. Figura completa/incompleta. 3b. Género, sexo, edad. 3c. Cantidad y tipo de figuras. 3d. Escenario (contexto). 3e. Objetos, vestimenta. 3f. Detalles.

Seleccionamos de los métodos proyectivos aquellos indicadores que consideramos más apropiados una comprensión de las representaciones sociales como un objeto de estudio de características diferentes a la estructura y dinámica de la personalidad individual. Sin embargo, una primera lectura de las producciones gráficas de los alumnos nos ha exigido realizar una recategorización, esta vez en función de aquellos indicadores que nos resultaran más significativos para el estudio de las imágenes y las identidades ocupacionales. Hemos advertido la dificultad de analizar gran parte de los aspectos formales de los dibujos, verificando una apreciación inicial de que no reflejan las características del colectivo, sino las proyecciones de quien realiza el dibujo en cada grupo. Sí se ha verificado que el contenido de los gráficos es generado por los aportes de todo el grupo, de acuerdo con los datos obtenidos de la observación de la interacción en el momento de la producción. Las categorías para analizar el contenido fueron enriquecidas de manera significativa a la luz de las producciones: 1.Figura y tratamiento de la misma: Completa, incompleta, con palotes. 2. Sexo atribuido al profesional: hombre, mujer, indefinido. 3. Tipo y cantidad de figuras: No se han hallado muchos dibujos con más de una figura. 4. Escenario: Muestra la estereotipia o adecuación de las imágenes profesionales a contextos. 5. Vestimenta: Adecuada, inadecuada, pertinencia para cada profesión y riqueza en los detalles de la misma. 6. Detalles: Adecuados, inadecuados. Ciertos elementos se vinculan reiteradamente con la profesión. 6. Objetos: Cobran especial relevancia el tipo de instrumentos que aparecen y la adecuación o inadecuación de los mismos a la profesión.

Por otro lado, de acuerdo con el método de Comparación Constante, entre las categorías que hemos abstraído del lenguaje propio de la situación de investigación, encontramos las siguientes incidentes: 1) Anacronismos 2) Contaminación entre diferentes campos disciplinares. 3) Metonimias por continuidad o contigüidad 4) Transculturación. 5) Extravagancias. 6) Idealización y degradación de la figura representada. 7) Acciones profesionales.

Estas nuevas categorías abstraídas ponen en evidencia que existe un plano de la representación de las profesiones que es tramitado por lógicas más cercanas a los procesos primarios, lógicas que no se habían manifestado al administrarse instrumentos de carácter cuantitativo: confusiones de tiempos y espacios, la parte por el todo y el

acento desplazado a pequeños detalles, disociaciones, idealizaciones y degradaciones, indiferenciación de acciones y roles, etc. También se ha hallado que estas nuevas categorías no se presentan en la misma proporción en las representaciones de las distintas profesiones.
Tal como surge de los planteos de Alfonso Pérez (2007) la complejidad del objeto investigado justifica el abordaje desde diferentes perspectivas metodológicas. A su vez, el entrecruzamiento de los resultados obtenidos a partir de diferentes instrumentos técnicos permitirá enriquecer la perspectiva del objeto, considerando los rasgos del mismo, sus divergencias, convergencias, reiteraciones y otros emergentes.

NOTA

Este proyecto se realiza en convenio entre UCES y el Hospital Fernández. Está integrado por: Lic. Nancy López, Nancy Ré, Mariel Lamelas, Eliana Heiber, Andrea Baldami, Lic. Antonio Casasnovas y Psic. Silvana Best.

BIBLIOGRAFÍA

http://www.clarin.com/sociedad/uba-inscriptos_0_1310868990.html

Baldani, A.; Casasnovas, A.; Ré, N. "Intenciones de futuro y representaciones de carrera en estudiantes secundarios. Resultados parciales." ISSN 1667-6750 - V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. U.B.A. 27 al 30 de noviembre de 2013.

Casasnovas, A.; Heiber, E., Lamelas, M.; López, N.; Ré, N. (2012-2014) "Intenciones de futuro y representaciones de carrera en estudiantes secundarios. Un estudio en CABA y Rafaela. Convenio UCES - Hospital Fernández. Aprobado por Resolución del Rectorado Nº 09/11 de UCES.

Alfonso Pérez, I. (2003) la teoría de las representaciones sociales. Recuperado en: http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml

Bohoslavasky, R. (1971): Orientación Vocacional. La Estrategia Clínica. Buenos Aires: Edit. Galerna.

Casasnovas, A. (marzo 2014) "Intenciones de futuro y representaciones de carrera en estudiantes secundarios" Revista Novedades Educativas N° 279. Buenos Aires: Noveduc

Celener, G. (2000) Las técnicas proyectivas. Buenos Aires: JVE Ediciones.

Dumora, B (2006) Curso de postgrado Los procesos de racionalización en psicología de la orientación. Las prácticas de ayuda para la orientación de los adolescentes y jóvenes en los comienzos del siglo XXI: Desafíos y métodos. Centro Franco Argentino de Altos Estudios. UBA

Ferrari, L. (2003) La práctica de la orientación vocacional en un contexto de falta de oportunidades: relevancia del problema de la información. En Actas del CONGRESO IBEROAMERICANO DE ORIENTACIÓN "La actualidad como escenario: El desafío de la orientación vocacional ocupacional", La Plata. Septiembre 2003.

Glaser, B y Strauss, A. (1967) Cap. 5 El método de comparación constante de análisis cualitativo. En: El desarrollo de la teoría fundada. Chicago, Illinois: Aldine. Trad. Original: Floreal Forni. Edición, revisión, ampliación: Maria José Pozzi.

Jodelet, D y Guerrero, A. (2000) Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. (Coord.) México: Facultad de Psicología, UNAM.

Jodelet, D. (2003) Conferencia dictada en las Primeras jornadas sobre representaciones sociales, Buenos Aires: CBC- UBA

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público, Huemul: Buenos Aires.

Moscovici, S. (1986) Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Editorial Paidos: Buenos Aires.

Re, N.; Casasnovas, A. (2013). "Intenciones de futuro y representaciones de carrera en estudiantes secundarios." ISBN 978-950-34-1049-3. II Congreso Iberoamericano de Orientación. La orientación educativa y ocupacional como estrategia de inclusión a lo largo de la vida. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. 4, 5, y 6 de diciembre de 2013.

Re, N.; Casasnovas, A. (2013) "Intenciones de futuro y representaciones de carrera en estudiantes secundarios. Resultados parciales." ISSN 1667-6750 - V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. U.B.A. 27 al 30 de noviembre de 2013.

Re, N.; López, N; Lamelas, M.; Heiber, E.,(2013) "Intenciones de futuro y representaciones de carreras en estudiantes del último año de la escuela media." Un estudio en las ciudades de Buenos Aires y Rafaela. V Encuentro de Ingreso y II Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública. Universidad Nacional de Luján. 7, 8 y 9 de agosto de 2013. Recuperado en :http://www.eningreso2013.unlu.edu.ar/sites/www.eningreso2013.unlu.edu.ar/files/site/Eje%203.2%20Re-L%C3%B3pez-%20Guiloff-Lamelas-%20Trabajo.pdf.

Rè, N., Casasnovas, A.,(2012) y equipo. "Intenciones de futuro y representaciones de carrera en estudiantes del último año de la escuela media". Trabajo presentado en las VI Jornadas de la carrera de Sociología de UCES. 19 de noviembre de 2012. Repositorio Institucional. Recuperado en 26/9/14.http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/1979/1/Jornada%20Sociolog%C3%ADa%20UCES..pdf

Sá, C. (1996) "Núcleo Central das Representacoes sociais" Editora Vozes, Petrópolis, R:J: Brasil.

Anuarios Estadísticos Universitarios. Secretaría de Gestión y coordinación de políticas universitarias. Recuperado en: http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/

Iprofesional. En argentina se reciben solo 300 ingenieros cada 1000 abogados. Recuperado en: http://www.iprofesional.com/notas/191032-En-la-Argentina-se-reciben-slo-300-ingenieros-cada-1000-abogados

Ministerio de Educación de la Nación. Educación de Calidad para una sociedad más justa. Becas universitarias.

Recuperado en 20/4/2015: http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=374

Programa Nacional de Becas Universitarias. Becas bicentenario. PUBU. Recuperado en 1/6/2014.

http://www.becasbicentenario.gov.ar/aplicacion.php?ah=st53c2c18232703&ai=contenidos||19000030&id_idioma=1&id_menu=12

Universia Argentina. Noticias de actualidad. Recuperado en 20/03/2015: http://noticias.universia.com.ar/en-portada/noticia/2014/07/10/1100288/argentina-graduados-ingenieria-100-empleabilidad.html

PUENTES ENTRE LA ESCUELA Y LA CLÍNICA EN LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LA PUBERTAD

Rego, María Victoria; Patiño, Yanina; Maneffa, Marisa
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El trabajo que presentamos parte de algunos interrogantes derivados de nuestra práctica clínica con un grupo de niños púberes con problemas de aprendizaje consultantes al Servicio de Asistencia Psicopedagógica de la facultad, dependiente de la cátedra de Psicopedagogía Clínica. Intentamos desarrollar algunas articulaciones entre los ámbitos clínico y educativo en relación a la especificidad de las problemáticas de simbolización que se presentan en este momento constitutivo, a partir de preguntas tales como: ¿qué espera la institución educativa en cuanto a logros y objetivos escolares en los últimos grados de la escolaridad primaria? ¿qué recursos simbólicos se necesitan para aprender y relacionarse con los objetos de conocimiento en esta etapa? ¿cuáles son las dificultades de aprendizaje que aparecen en este tiempo? ¿qué problemáticas psíquicas caracterizan las restricciones simbólicas en los grados previos al comienzo de la educación media? ¿y en qué se distinguen estos problemas de los que presentarían los niños más pequeños? Para ensayar algunas respuestas, nos enfocaremos en los aportes del Paradigma de la Complejidad (Morin, 2000) y en contribuciones del Psicoanálisis Contemporáneo (Aulagnier 1977, Castoriadis 1993, Green 1996, entre otros) que nos brindan herramientas epistemológicas y conceptuales para la reflexión teórico-clínica que nos proponemos.

Palabras clave

Escuela, Clínica psicopedagógica, Problemas de aprendizaje, Procesos de simbolización, Pubertad

ABSTRACT

BRIDGES BETWEEN SCHOOL AND CLINIC IN LEARNIG IN PUBERTY

The work we present part of some questions arising from our clinical practice with a group of pubescent children qith learning problems who are consultats in Counselling Service Assistance in Psychopedagogy Faculty, belonging to chair of Psychopedagogical Clinic. We try to develope some linkages between clinical and educational fields, related to the especificity of symbolic problems presented in this constitutive moment, base don questions such as: what the school expects in terms of achievements and goals in last school grades of primary school? What symbolic resources needed to learn and interact with the objects of knowledge at this stage? What are the learning difficulties that appear at this time? What psychological problems characterized the symbolic restrictions in previous grades at the beginning of secondary education? And what these problems than younger children presented differ? To test some answers, we will focus on the contributions of the Paradigm of Complexity (Morin, 2000) and contributions of Contemporary Psychoanalysis (Aulagnier 1977, Castoriadis 1993, Green 1996, among others) that give us epistemological and conceptual tools for the theoretical and clinical reflection we propose.

Key words

School, Psychopedagogical clinic, Learning problems, Symbolic processes, Puberty

EL APRENDIZAJE EN LAS ÚLTIMAS ETAPAS DE LA ESCOLARIDAD PRIMARIA

Pensar posibles articulaciones entre los ámbitos clínico y educativo en relación a la especificidad de las problemáticas de simbolización en la pubertad nos lleva, en primer lugar, a discriminar los objetivos de intervención que ambos espacios sostienen en relación al sujeto que aprende durante este momento constitutivo.

Los niños en la escuela son interpelados como sujetos alumnos, y en tanto tal, son incluidos en un terreno fértil para el despliegue y complejización de recursos psíquicos a partir de la oferta variada de objetos sociales y nuevos entramados intersubjetivos que se constituyen en oportunidades simbólicas y afectivas de nuevas maneras de operar con el mundo.

En tanto alumnos se inscriben dentro de un encuadre pedagógico con objetivos político-educativos y propuestas de aprendizaje plasmadas en un Diseño Curricular común que prescribe qué, cómo, y cuándo se espera que los niños aprendan. Si bien en muchas ocasiones se promueve y estimula la producción y elaboración singular, autónoma y creativa, ésta no se divorcia de la constante evaluación en pos de un modelo con pretensiones homogéneas.

Siguiendo esta línea, los niños y niñas son interpelados por un sistema de enseñanza gradual, anual y organizado por niveles, cuyas expectativas de aprendizaje modelizan tipos de trayectorias educativas comunes a todos los niños y niñas (Terigi, 2007), naturalizando un itinerario escolar progresivo, lineal, en función de un tiempo de aprendizaje periodizado en forma estándar. Por consiguiente, es comprensible que los saberes didácticos y pedagógicos de las instituciones se apoyen en el supuesto de que a cierta edad le corresponde un determinado grado, de manera que los mismos contenidos sean enseñados a sujetos de la misma edad.

A su vez, en la actualidad, tal inflexibilidad relativa de los desarrollos pedagógicos, se ve fuertemente denunciada en especial por el segundo ciclo de la escuela primaria, a través de uno de sus mayores síntomas: la “sobre edad” (producto principalmente de la repitencia reiterada).

No es nuestro objetivo en este trabajo analizar esta problemática desde la perspectiva institucional sino establecer articulaciones con la clínica psicopedagógica, espacio y dispositivo que participa de la construcción de las trayectorias alternativas que muchos niños y niñas realizan, con gran sufrimiento, durante este ciclo de la escolaridad.

Para esto consideramos importante hacer mención a las características que diferencian a este ciclo educativo del anterior, en relación a lo que pedagógicamente se les propone y por ende, se espera que aprendan los niños/as.

Por un lado, siguiendo al Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el segundo ciclo presenta como rasgos centrales:

- la reorganización y profundización de los aprendizajes que se iniciaron en el primer ciclo, ahora ofreciendo situaciones para la operación simultánea de diversos conocimientos, así como también iniciar la formalización y la sistematización de lo aprendido. El énfasis está puesto en la argumentación, en la identificación, diferenciación y construcción de puntos de vista propios (posicionamiento), explicación (evaluar cuándo apelar a causas, efectos, consecuencias, relaciones analógicas), en la lectura crítica, así como también en una expresión oral y escrita más precisa, con vocabulario ajustado a cada área del currículum, adecuada a distintos públicos/destinatarios.
- la preparación de los chicos para la escuela secundaria (mayores de niveles de autonomía en la obtención de información institucional y organización del trabajo, estrategias de estudios, etc).

Por otro lado, en relación a los contenidos, se introducen algunas rupturas en relación con los objetos de conocimiento de algunas áreas, como por ejemplo:

- en Matemática el trabajo no se restringe al campo de los números naturales, sino que se abordan otros como los racionales, descubriendo que las propiedades que aprendieron en el primer ciclo ya no funcionan con estos nuevos campos numéricos, lo que lleva a otras conceptualizaciones y a una ampliación del conocimiento matemático. Se construirán nuevos sentidos de las operaciones básicas, se utilizará la escritura matemática para expresar relaciones, organizar el propio pensamiento y precisar el curso de acción ante situaciones complejas.
- Lo que antes era "conocimiento del mundo" ahora se diferencia en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación tecnológica, Formación Ética y Ciudadana, permitiendo reconocer distintos objetos de conocimiento, métodos y tipos de pregunta según cada disciplina.
- Otra ruptura es en relación a la tarea para el hogar. Busca instalar que el tiempo de aprendizaje no es sólo en la escuela. Se incrementa la asignación de trabajo escolar para ser realizado en tiempos extraescolares, y éste es recuperado en la escuela, siendo muchas veces producciones colectivas que implican búsqueda de información, previsión de fuentes, jerarquización y elaboración de trabajos más complejos. Los plazos de entrega también cambian, requiriendo un esfuerzo organizativo diferente. El incremento no es tanto en la cantidad sino en la complejidad y requerimientos de trabajo autónomos.

En resumen, si bien desde el inicio de la escolaridad se demandan herramientas ágiles y creativas para aprender, es desde este segundo ciclo en que se diversifica y complejiza significativamente el abanico de objetos sociales a explorar, y por lo tanto también los recursos simbólicos requeridos para su abordaje. Los conflictos que cada situación de aprendizaje presenta en esta etapa apelan al despliegue de estrategias cognitivas dúctiles, flexibles, con la suficiente agilidad para resolver situaciones problemáticas de diversos tipos, involucrando procesos reflexivos, imaginativos, inventivos, de gran complejidad simbólica, que hacen trastabillar muchas veces estrategias previas o modalidades anteriores de vinculación a los objetos de conocimiento.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA PUBERTAD

Lejos de la homogeneidad deseable en el ámbito escolar, el espacio clínico se caracteriza por la presentación de ciertas particularidades, únicas y singulares de cada niño consultante, que requieren ser indagadas en profundidad para la comprensión de sus dificultades de aprendizaje.

Podría plantearse que el único denominador común en todos estos casos lo constituye el intenso sufrimiento psíquico que acompaña trayectorias escolares complicadas, ligadas al fracaso y a la imposibilidad de responder satisfactoriamente a los objetivos que la escuela propone. No obstante, estas problemáticas realzan modalidades de funcionamiento psíquico que trascienden la experiencia escolar, ya que se trata de formas de vinculación a los objetos, de modos deseantes constitutivos de la curiosidad y las ganas de conocer, que se estructuran en el marco de las relaciones parentales primarias y encuentran, con posterioridad, una oportunidad de despliegue y complejización novedosa cuando un niño accede al campo social.

Desde la perspectiva de la clínica psicopedagógica entendemos que existe una lógica intersubjetiva que atraviesa y acompaña los distintos momentos de organización del psiquismo (Schlemenson, 2009), favoreciendo o dificultando el despliegue de distintas estrategias psíquicas y modalidades de simbolización. Es así como las primeras formas representativas constitutivas de la fantasía, el juego, la imaginación, o las posibilidades de organización psíquica en categorías lógicas como la temporalidad, la espacialidad y la causalidad, no se corresponden con procesos autónomos o espontáneos sino que requieren de la intervención de otros -en este caso, de adultos comprometidos en la crianza de un niño- que acompañen afectivamente los diferentes tiempos de constitución psíquica. Posteriormente, estas distintas modalidades de simbolización deberán combinarse de un modo dinámico y complejo, a partir de una heterogeneidad representativa (Green, 1996) que posibilite la necesaria articulación entre procesos psíquicos primarios y secundarios que enriquezcan al psiquismo en relaciones de mutua intrincación. Así, aprender supone una actividad psíquica compleja que requerirá poner en juego tanto herramientas inventivas y creativas vinculadas al despliegue del proceso primario (la fantasía), como también la posibilidad de ordenar el pensamiento en ideas y enunciados (atravesados por la lógica del lenguaje) que adquieran organización y transmisibilidad.

Las restricciones simbólicas de los niños que transitan los últimos años de escolaridad primaria señalan, sin embargo, la existencia de distintas situaciones conflictivas de orden histórico que han detenido o sesgado sus oportunidades de pasaje y su vinculación creativa y autónoma a los objetos sociales o de conocimiento. Muchas veces, se trata de problemáticas en las que se agravan dificultades de aprendizaje previas, o bien, sus restricciones se presentan de manera novedosa mostrando la insuficiencia de recursos simbólicos anteriores que se muestran rígidos y precarios para la resolución de situaciones novedosas más complejas. En todos estos casos, lo que se dificulta es la puesta en marcha de lo que André Green (1996) denomina procesos terciarios y define como la necesaria diversidad de procesos psíquicos que en este caso doten al aprendizaje de estrategias dúctiles, ágiles, creativas.

Cuando se transitan los primeros años de la escolaridad primaria, el aprendizaje se sostiene sobre todo en la transmisión de códigos sociales que requieren ser adquiridos para la participación en una experiencia social consensuada y compartida con los otros. Aprender a leer y escribir, comprender las nociones de número y seriación o poder resolver operaciones matemáticas simples, supone apropiarse de herramientas comunes que favorecen el ingreso a un mundo social que exige cierta adecuación normativa para participar en él. Podría plantearse entonces que para estas primeras conquistas, la consolidación del proceso secundario es un requisito fundamental

para un aprendizaje satisfactorio.
Sin embargo, esto resulta insuficiente en los últimos años de escolaridad primaria, cuando las diferentes situaciones de aprendizaje que un niño atraviesa requieren elementos de cierta ruptura y cuestionamiento de todo lo anterior, que agilicen recursos imaginativos y reflexivos (Castoriadis, 1993) hasta entonces inéditos. Podría plantearse que, en este último ciclo de la escolaridad, próximo al ingreso a la escuela secundaria, los requisitos para un aprendizaje satisfactorio incluyen la posibilidad de enlace a procesos primarios que colaboren en el despliegue de la invención de nuevos sentidos a partir de lo dado, a la organización de opiniones y puntos de vista propios, al cuestionamiento de contenidos instituidos y aparentemente estables, todas actividades que solicitan mayores niveles de distanciamiento y autonomía con el objeto de conocimiento transmitido y enseñado por la escuela.
Los modos de presentación de estos niños y las características prevalentes en su producción simbólica (sus modos de narrar, leer, escribir, dibujar, pensar) son los que permiten identificar algunas de estas dificultades e intervenir desde ellas favoreciendo su complejización en el encuadre clínico.
En el encuadre de tratamiento psicopedagógico, grupal, el grupo de pares representa un referente identificatorio, nuevo, diverso, que se ofrece como la oportunidad para el desasimiento de los objetos primarios, como uno de los logros psíquicos más significativos de esta etapa de la vida como lo es la pubertad. El realce de la relación con el semejante, propiciando el reconocimiento de las semejanzas y diferencias, aparece constantemente interpelando a los púberes y a los adultos a cargo de los mismos. Es así como S. intercepta a J. preguntándole *"¿vos viniste solo?"* cuando, por vez primera, éste último llega a sesión sin que su madre lo acompañe. Dicha escena es llevada, con preocupación y sorpresa, por la madre de S. al interior del grupo de reflexión con padres, habilitando al despliegue de los temores y fantasías en relación a las dificultades en los procesos de separación y autonomía, como así también al relato de ensayos y aproximaciones que realizan frente a estas convocatorias, la madre de N. comenta: *"N. va y vuelve sola de la escuela, tiene que estar preparada para el año que viene cuando vaya a la secundaria"*. Por el contrario, la madre de C. dice *"no, yo no lo dejo hacer nada solo"* evidenciando las dificultades para la salida a la exogamia de C., cuya madre no favorece las separaciones necesarias para el despliegue de su autonomía. Los sucesivos encuentros en este espacio de reflexión permitirán visualizar transmisiones de orden histórico libidinal que refuerzan el refugio en lo conocido (personas y espacios de su mismo país de origen) en detrimento de lo nuevo, diferente, como una terceridad (país, escuela, docentes) que se presenta amenazante, poco hospitalaria, reforzando la captura de C. en esta relación dual. Los niños en general y los púberes, en particular, necesitan encontrar en el modelo socio cultural vigente, por medio del contrato narcisista, aquellas referencias identificatorias que le permitan proyectarse al futuro. Asistimos así a un momento particularísimo de la vida psíquica donde las desidentificaciones, desidealizaciones, e investimiento de otros, adultos y pares, junto a las condiciones de la oferta parental en relación al reconocimiento de la alteridad, lo diverso, lo novedoso, las modalidades de investimiento de los objetos sociales derivan muchas veces en ofertas restrictivas a la curiosidad y el deseo de conocer. No es el caso de la madre de J. cuando dice *"me parece que se está haciendo grande"* al relatar que su hijo ya no quiere hablar la lengua de origen, guaraní, en otros espacios que no sean el de la intimidad del hogar familiar, *"ahora dice que no entiende"*, mientras se muestra muy entusiasmado por la adquisición del conocimiento de una nueva, como lo es el inglés.
Desde nuestro lugar de terapeutas, sostenidos en un pensamiento clínico, asistimos así, a la creación y sostenimiento, en cada caso, de un puente entre la infancia y la adolescencia, cuya posibilidad de pasaje, nos mantiene trabajando tanto a los púberes como a los adultos a cargo de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Aulagnier, P. (1977). La violencia de la interpretación. Bs. As. Amororrortu Ed.

Castoriadis, C. (1993). "Lógica, imaginación, reflexión", en DOREY, R. y otros: El Inconsciente y la Ciencia. Bs As., Amorrortu Ed.

Cordova, N., Grassi, A. y otros (2010). Entre niños, adolescentes y funciones parentales. Psicoanálisis e interdisciplinas. Bs. As., Ed. Entreideas.

Green, A. (1996). La Metapsicología revisitada. Bs. As. Eudeba.

Green, A. (2010). El pensamiento clínico. Bs. As., Amorrortu Ed.

Grunberg, D., Patiño, Y. y Rego, MV (2012): "Aportes clínico-investigativos a las problemáticas de simbolización de niños y adolescentes del siglo XXI". En Publicaciones del Premio Facultad de Psicología 2012, Facultad de Psicología, UBA, págs.. 39-57. Nro. de ISSN: 1853-1148

Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España. Ed. Gedisa.

Rego, M.V. (2015). Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje. Bs. As., Ed. Entreideas.

Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Bs. As., Ed. Paidós.

Terigi, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes: La escuela secundaria en el mundo de hoy. San Juan, Fundación Santillana.

ESTILOS DE CRIANZA Y ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Rivera Flores, Natalia Belén; Furlan, Luis
Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN
El objetivo principal de este estudio fue determinar si existe relación entre la Ansiedad ante los exámenes (AE) y los estilos de crianza parentales en estudiantes universitarios y si varía en relación al padre o madre. La muestra estuvo constituida por 190 estudiantes de primer año de la Universidad Nacional de Córdoba, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico accidental, con una media de 19, 57 (DS= 2,96) años. Se verificó la relación entre las AE y los estilos de crianza. El estilo negligente (r= ,206 p < .01) en la versión padre de la EAPAM es el estilo que mayor correlación obtuvo con la AE, mientras que en la versión madre de la escala las correlaciones mas altas con la AE fueron con el estilo autoritario (r= ,139 p > .05) y el estilo negligente (r= ,201 p < .01).

Palabras clave
Ansiedad ante los exámenes, Estilos de criaza, Estudiantes universitarios

ABSTRACT
PARENTING STYLES AND TEST ANXIETY IN UNIVERSITY STUDENTS
The main objective of this study was to determine whether a relationship exists between Test Anxiety (AE) and parental rearing styles in college students and if varied in relation to the mother or father. The sample consisted of 190 first-year students of the National University of Cordoba, selected by an accidental non-probability sampling , with an average of 19 , 57 (DS = 2.96) years. The relationship between AE and parenting styles was verified . The negligent style (r = 206 p < .01) in the parent version is the style Eapam highest correlation obtained with the AE , while the mother of the scale version with the highest correlations were with the AE authoritarian style (r = , 139 p> .05) and negligent style (r = 201 p < .01).

Key words
Test anxiety, Parenting styles, College students

INTRODUCCIÓN

La evaluación es un aspecto inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores no podrían decir finalmente qué es lo que han enseñado ni los estudiantes saber qué es lo que han aprendido de una asignatura si no es que periódicamente a estos últimos se les expusiera a algún tipo de evaluación (León, 2012). En la educación secundaria y en la educación superior los tipos más frecuentemente usados para evaluar el aprendizaje de los alumnos son la evaluación escrita o examen oral. Cierto grado de ansiedad es normal en las situaciones de evaluación.

La ansiedad ante los exámenes o "test anxiety" puede definirse como una respuesta emocional que las personas presentan en una situación en la cual sus aptitudes son evaluadas. La característica definitoria de tal reacción es la preocupación recurrente por el posible fracaso o mal rendimiento en la tarea y sus consecuencias aversivas para la autoestima, minusvaloración social, y pérdida de algún beneficio esperado (Gutiérrez Calvo & Avero, 1995).

Una variable personal que influye en el nivel de ansiedad es el género, parece ser una variable relacionada con el modo en que se interpreta y responde a situaciones de evaluación. En un estudio realizado en España por Rosario, Núñez, Salgado, González-Pineda, Valle, Joly y Bernardo (2008) sobre la AE y su relación con las variables personales y familiares concluyeron que las chicas se muestran significativamente más ansiosas ante los exámenes que los chicos. Los autores afirman que estas diferencias suelen resultar de procesos de socialización dispares.

Otra variable es el apoyo social, que podría actuar como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes ya que contribuiría a que afronten a los estresores propios de su ambiente, con mayores probabilidades de éxito (Rodríguez Garza, Sanmiguel Salazar, Muñoz Muñoz, Rodríguez Rodríguez, 2014).

Durante los primeros años de la vida del niño, y en los comienzos de su escolaridad la familia constituye uno de los ámbitos que más influye en su desarrollo cognitivo, personal, emocional y socio-afectivo (Covadonga, 1999). Dentro de este ámbito, algunos investigadores han encontrado relación entre ansiedad ante los exámenes y determinados patrones de interacción padres-hijos (Rosario et al, 2008). La influencia familiar se mantiene a lo largo de toda la escolaridad, pero es en estos primeros años cuando juega un papel fundamental porque el grupo familiar proporciona al niño todas las señales iniciales de afecto, valoración, aceptación o rechazo, éxito o fracaso (Burns, 1990, citado por Covadonga, 1999).

La crianza es una expresión de la relación entre padres e hijos. Esta relación es bi-direccional y por lo tanto, las acciones, actitudes y sentimientos de los padres deben acomodarse a las importantes transformaciones que sus hijos experimentan en las diferentes etapas de su desarrollo (Gonzales & Hertenberg, 2008).

Baumrind (1966, 1971) reconoce dos dimensiones del comportamiento de los padres que permiten caracterizar su influencia en la formación de los hijos: la aceptación y el control parental. La combinación de estas dos dimensiones conformará la tipología de los estilos parentales que esta autora propone.

Estilo parental autoritario: Los padres autoritarios valoran la obediencia como una virtud, así como la dedicación a las tareas marcadas, la tradición y la preservación del orden. Favorecen las medidas de castigo o de fuerza y están de acuerdo en mantener a los niños en un papel subordinado y en restringir su autonomía. Se caracteriza por considerar escasamente las peticiones de los hijos y por no responder a sus demandas, a la vez que combinan estas actuaciones con poco afecto y altos niveles de control.

Estilo parental permisivo: evitan hacer uso del control, utilizando pocos castigos y muestran una excesiva concesión en las demandas de los hijos; se muestran tolerantes y tienden a aceptar positivamente los impulsos del niño. Por otra parte no presentan deman-

das madurativas hacia los hijos, quizás por la escasa implicación de estos padres en la crianza infantil.

Estilo democrático: no es el estilo de la imposición o dejar hacer sino el de la negociación. Son padres que responden a las demandas y preguntas de sus hijos mostrando atención e interés. Los padres democráticos explican a sus hijos las razones de las normas que establecen, reconocen y respetan su independencia, negociando con ellos y tomando decisiones en conjunto.

En la reformulación que MacCoby y Martin (1983) realizaron de las investigaciones de Baumrind, se reinterpretan las dimensiones básicas propuestas por la autora, redefiniéndose los estilos parentales en función de dos aspectos: a) el control o exigencia: presión o número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas; b) el afecto o sensibilidad y calidez: grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de los hijos, sobre todo, de naturaleza emocional.

Según estos autores, de la combinación de las dimensiones mencionadas y de su grado, se obtienen cuatro estilos educativos paternos (autoritario, negligente, autoritativo y permisivo). El estilo permisivo propuesto por Baumrind es dividido en dos estilos nuevos, al observar que la permisividad presentaba dos formas muy diferentes: el estilo permisivo-indulgente y el permisivo-negligente.

Estilo Negligente: se caracteriza a los padres que exhiben bajos niveles de involucramiento o aceptación y de control o supervisión hacia las conductas de los hijos. Este tipo de padres demuestran escaso afecto hacia los hijos y establecen límites deficientes

En este trabajo nos centramos en la implicancia de los estilos de crianza sobre la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. Existen múltiples estudios de la relación que existe entre los estilos de crianza y diversos problemas conductuales y emocionales (Alarcón et al., sin fecha; Calderón, 2012; Cruz Pantoja, 2009; Covadonga, 1999; Espinosa Fernández, 2009; Estévez et al, 2006), entre ellos la AE. En un estudio de niños de 6, 9 y 12 años, Richaud de Minzi (1991) encontró que la mayor fuente de percepción de amenaza y fuente de ansiedad durante la infancia proviene de la falta de apoyo por parte de los padres. De ahí la importancia del desarrollo de un adecuado estilo de crianza y de que éste sea percibido como tal por el niño. En 1994, Freedman-Doan (citado en González-Vigil Hertenberg, 2008) estudia la influencia del estilo de crianza y la personalidad de los padres sobre el desarrollo de la ansiedad. El estilo de crianza, es abordado desde la percepción del niño en una muestra de 364 niños a quienes se les aplica un instrumento de auto-reporte, primero cuando cursan quinto grado y luego un año después. La autora concluye que la percepción del niño de un nivel alto de competitividad en la familia, un alto nivel de calidez de sus padres, y un estilo de toma de decisiones que no está orientado a otorgarle autonomía, puede predecir la ansiedad infantil, dependiendo de las diversas combinaciones en que estas variables se den. Casi todas estas investigaciones fueron realizadas en niños pequeños y adolescentes, es por eso que se decidió trabajar con estudiantes universitarios para evaluar si esas experiencias tempranas de crianza vivenciadas en la infancia siguen siendo significativas en la aparición de la ansiedad ante los exámenes en el contexto universitario.

Objetivo general

- Verificar la relación entre los estilos de crianza y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios.

Objetivos específicos

- Identificar si existen diferencias en el nivel de ansiedad ante los exámenes de acuerdo a la tipología de los estilos de crianza.
- Identificar si el nivel de ansiedad ante los exámenes varía en relación al estilo de crianza percibido por el hijo sobre su madre y padre.

METODO

Participantes: La muestra estuvo conformada por 190 estudiantes de primer año (117 mujeres y 73 varones) pertenecientes a distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba, con una edad media de =19,57 años (DS= 2,96). Los estudiantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico accidental, cumpliendo con el único requisito de ser estudiantes de primer año de la UNC.

Instrumentos

Escala de Autoridad Parental para Adolescentes Mexicanos (EAPAM) de Aguilar, Valencia y Romero (2004). La EAPAM está integrada por 29 aseveraciones que describen actitudes y conductas características de los cuatro estilos de autoridad parental: autoritativo (9), permisivo (6), autoritario (8) y negligente (6). Se dieron cuatro niveles de respuesta que iban desde "Totalmente cierto" (4) hasta "Muy poco cierto" (1). Los ítems están redactados de manera que el individuo evalúe desde su propio punto de vista los patrones de autoridad de su familia, ya sea desde su percepción de crianza impartida por el padre o por la madre. La consistencia interna de la escala padre es de α =. 77 para el factor Negligente; α = .71 para el factor Autoritario, α = .68 para el factor Autoritativo y α = .63 para el factor Permisivo y en la escala madre es de α = .64 para el factor Autoritativo; α =. 66 para el factor Negligente; α = .68 para el factor Autoritario y α = .57 para el factor Permisivo.

Escala de ansiedad cognitiva frente a los exámenes, Furlan, Pérez & Cassady (S-CTAS), es una escala de 16 ítems con cuatro alternativas de respuesta (1- nada frecuente en mi a 4- muy frecuente en mí). Las puntuaciones se obtienen sumando las respuestas a la totalidad de los ítems y oscilan entre 16 y 64. La consistencia interna de la escala es de (α= .88).

Procedimiento: Se administró el cuestionario (EAPAM); en su versión original de 29 ítems en versión impresa en papel a los estudiantes.

Todos los participantes fueron informados de los lineamientos generales de la investigación, también que su participación debe ser voluntaria y que sus respuestas serán tratadas en la más estricta confidencialidad; esto se informó de manera individual y escrita y/o oral a cada uno de los participantes. Posteriormente se procedió a realizar los análisis de la correlación de los cuestionarios EAPAM y el Spanish Cognitive Test Anxiety Scale (S-CTAS). El diseño de investigación fue un estudio ex post facto prospectivo de grupo único.

RESULTADOS

Análisis de correlación

Se realizó el análisis de correlación entre los distintos estilos de crianza de la Escala de Autoridad Parental (PADRE) y la Escala de ansiedad cognitiva frente a los exámenes. En la tabla 1 se puede observar que el estilo negligente (r= ,206 $p < .01$) correlaciona positivamente con la AE; en el estilo autoritario (r= ,092 $p > .05$) no se pueden observar correlaciones significativas con la AE, los estilos autoritativo (r= -,170 $p > .05$) y permisivo (r= -,190 $p > .05$) correlacionan inversamente con la AE.

Tabla 1. Correlación de Pearson EAPAM (Padre)- S.CTAS

Estilos parentales de crianza	AE
NEGLIGENTE	,206(**)
AUTORITARIO	,092
AUTORITATIVO	-,170(*)
PERMISIVO	-,190(*)

Nota: ** p< .01 (bilateral). * p< .05 (bilateral).

Se realizo la prueba *t* para evaluar si existían diferencias en la percepción de los estilos de crianza teniendo en cuenta el sexo de los estudiantes encuestados. Los resultados de la prueba *t* arrojaron diferencias solo en el estilo autoritario (t= 4,372 p < .01) donde la hipótesis de compatibilidad de las medias no seria verdadera, siendo mas alto el nivel de correlación entre la AE y el estilo autoritario en los varones.

Tabla 2. Correlación de Pearson por género EAPAM (Padre)- S.CTAS

	AE	
	Mujer	**Varón**
NEGLIGENTE	,222(*)	,206
AUTORITARIO	,089	,146
AUTORITATIVO	-,112	-,281(*)
PERMISIVO	-,211(*)	-,148

Nota: * p< .05 (bilateral).

Al igual que en la versión padre de la EAPAM se realizó el análisis de las correlaciones entre la ansiedad ante los exámenes y los estilos de crianza por parte de la madre. Se puede observar en la tabla 3 que el estilo negligente (r= ,201 p < .01) correlaciona positivamente y significativamente con la AE, en el estilo autoritario (r= -,139 p > .05) se pueden observar correlaciones positivas con la AE, el estilo autoritativo (r= ,122 p > .05) y el estilo permisivo (r= ,113 p > .05) correlacionan inversamente con la AE.

Tabla 3. Análisis correlación de Pearson EAPAM (Madre)- S.CTAS

	AE
NEGLIGENTE	-,201(**)
AUTORITARIO	-,139
AUTORITATIVO	,122
PERMISIVO	,113

Nota: ** p< .01 (bilateral).

Se evalúo si hay diferencias en la percepción del estilo de crianza materno de acuerdo al sexo de los participantes. Los resultados obtenidos en la Prueba *t* indican desigualdad de las medias en los estilos negligentes (t= 2,989 p= < .05) y autoritarios (t= 3,098 p< .05).
En los varones es mayor el nivel de correlación positiva entre estos estilos de crianza y la AE que en las mujeres.

Tabla 4. Correlación de Pearson por género EAPAM (Madre)- S-CTAS

	Correlación	
	Mujer	**Varón**
NEGLIGENTE	,196(*)	,232(*)
AUTORITARIO	,130	,173
AUTORITATIVO	-,039	-,280(*)
PERMISIVO	-,165	-,014

Nota:* p< .05 (bilateral).

Por ultimo se evaluó si existen diferencias en el nivel de AE de acuerdo al estilo de crianza percibido por los estudiantes, se pudo comprobar que existen diferencias, el estilo negligente (r= ,206 p < .01) en la versión padre de la EAPAM es el estilo que mayor correlación obtuvo con la AE, mientras que en la versión madre de la escala las correlaciones mas altas con la AE fueron con el estilo autoritario (r= ,139 p > .05) y el estilo negligente (r= ,201 p < .01).

DISCUSIÓN

Se pudo verificar la relación entre los estilos de crianza y la AE en estudiantes universitarios argentinos. Sin embargo esta correlación es baja, sobretodo en el estilo autoritario donde se esperaba una correlación positiva mayor a la obtenida, lo que nos hace suponer que la variable estilos de crianza no influye directamente en la AE, estos influirían en otras variables como puede ser el autoestima, las habilidades sociales, tolerancia a la frustración entre otras que mediarían su relación con la AE.
A nivel general se observa una población con bajo nivel de ansiedad ante los exámenes y sin diferencias significativas en función del género, esto contrasta con estudios previos (Magalhanes, 2007; Spielberger, 1980; Rosario et al, 2008) que indican que la AE suele ser más elevadas en las mujeres. Dadas las particularidades de la muestra (estudiantes de primer año), la variabilidad de la AE puede haber sido escasa por la baja exposición a situaciones de evaluación final de los participantes, dato que no fue relevado con precisión, actuando como una limitación del estudio.
En los estilos de crianza parentales que presentaron correlaciones positivas con la AE se observa que estos son mayores en los varones que en las mujeres, estos resultados están en relación a un estudio llevado a cabo por Fuentes, Motrico y Bersabé (2001), quienes utilizaron como instrumentos las escalas de Afecto y Normas/ Exigencias desarrolladas por estas autoras, llegando a la conclusión de que los chicos se sentían más rechazados y criticados que las chicas y pensaban que tanto los padres como las madres eran más rígidos y les imponían el cumplimiento de normas y les exigían de un modo demasiado alto o inadecuado.
Este estudio demuestra que de los estilos de crianza parentales siguen siendo significativas aun en el contexto universitario, consideramos que los estilos parentales de crianza tienen una gran repercusión y consecuencias evolutivas que no se circunscriben sólo a la etapa infantil, sino que se prolongan a lo largo de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Covadonga, R. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. Revista Complutense de Educación., 1(10), 1:289-304.

Fuentes, M. J., Motrico, E y Bersabé, R. (2001). Diferencias entre padres y adolescentes en la percepción del estilo educativo parental: afecto y normas-exigencias. Apuntes de Psicología, 19 (2), 235-250

Gutiérrez Calvo, M. y Avero, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento vs. falta de confianza. Psicothema, 7.

León, F.. (012). Relación entre la atribución causal del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes en estudiantes del Centro Preuniversitario de San Marcos. Investigación Educativa, 15(28), 73-98.

Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development (4ª ed., pp. 1-101). New York: Wiley.

Richaud de Minzi, M.C., (1991) La percepción de la amenaza y la formación de recursos para el afrontamiento del estrés. Un estudio en niños. Revista Interamericana de Psicología, 25(1), 23-33.

Rodríguez Garza, M., Sanmiguel Salazar, M., Muñoz Muñoz, A. y Rodríguez Rodríguez, C. (2014). El estrés en estudiantes de medicina al inicio y al final de su formación académica. Revista Ibero Americana de Educación. (66), 105-121.

Rosario P., Núñez J., Salgado A., González-Pienda, P., Valle, A. Joly C. & Bernardo A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relaciones con variables personales y familiares. Psicothema . 20 (4), 563-570.

COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. DESEMPEÑO EN DOS MOMENTOS DEL TRAYECTO FORMATIVO

Roldan, Luis Ángel; Zabaleta, Verónica
Instituto de Investigaciones en Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN
El objetivo del presente trabajo consiste en indagar el rendimiento en comprensión de textos en estudiantes universitarios que cursan la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de la Plata. Se exploran dos tramos del trayecto de la formación de grado, primero y quinto año. Se evidencia un mejor desempeño en comprensión lectora por parte de los estudiantes de quinto año. No obstante, se observan recurrencias en el tipo de errores cometidos por los alumnos en los dos momentos del trayecto formativo indagado. Se concluye señalando la importancia de la evaluación para la intervención en el campo de la comprensión lectora en el nivel universitario.

Palabras clave
Comprensión lectora, Estudiantes universitarios, Evaluación, Enseñanza

ABSTRACT
READING COMPREHENSION IN COLLEGE STUDENTS. PERFORMANCE IN TWO MOMENTS OF THE TRAINING COURSE
We inquire into reading comprehension performance of college students who are studying psychology at the National University of La Plata on two stages of the career: 1st and 5th year. Even though students from 5th year have showed a better performance at reading comprehension, we found recurrence on the type of errors that were made by students at both investigated formative stages. We conclude stating the importance of evaluation in order to intervene in the field of reading comprehension at college level.

Key words
Reading comprehension, College Students, Evaluation Teaching

Introducción

La comprensión lectora es entendida no como una habilidad unitaria, sino como un conjunto de sub-habilidades que se conjugan para que el lector en interacción con el texto construya una representación mental del mismo (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter; De Beni & Cornoldi, 2011; Abusamra, Ferreres, Raiter; De Beni & Cornoldi, 2010).

En el ámbito universitario, la comprensión de textos configura una de las herramientas fundamentales tanto para el aprendizaje de los contenidos disciplinares, como para el futuro ejercicio profesional (Carlino, 2005, Snow & Ucelli, 2009). Se ha denominado "alfabetización académica" al manejo de los textos propios de una comunidad disciplinar y es una preocupación creciente por parte de la comunidad educativa (Carlino, 2013). La "alfabetización académica" implica la participación en prácticas específicas de lectura y escritura con textos disciplinares también específicos, que resultan esenciales para la permanencia de los estudiantes en el nivel universitario (Olave-Arias, Rojas García & Cisneros-Estupiñán, 2013). Las nuevas perspectivas en torno a la "alfabetización académica" ponen foco en la importancia de que los profesores sean capaces de permitir el acceso de los alumnos a la cultura escrita de la comunidad disciplinar a la que pertenecen (Carlino, 2013). Para ello, es importante tener información acerca del desempeño efectivo de los estudiantes en el campo de la comprensión de textos.

Este trabajo tiene como objetivo mostrar el desempeño en comprensión lectora en estudiantes universitarios de Psicología que cursan sus estudios en la Universidad Nacional de La Plata en dos momentos de la carrera de grado, en 1° y 5° año.

Métodos

Diseño: Se trata de un estudio transeccional descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010)

Participantes: Se seleccionó una muestra intencional de 50 alumnos que cursaban el primer año y 40 alumnos que cursaban el quinto año de la Carrera Licenciatura en Psicología.

Instrumentos: Se administró un Screening en el marco del modelo muticomponencial elaborado por Abusamra y colaboradores (2013). El screening consiste en la lectura de un texto expositivo y la resolución de once ítems de elección múltiple que responden al conjunto de las áreas que incluye el mencionado modelo.

Procedimientos

Obtención de datos

Los alumnos fueron examinados colectivamente con el instrumento seleccionado, en dependencias de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). En el caso de los alumnos de primer año fueron examinados en la cursada regular de la asignatura Psicología I y los de quinto año, en la cursada regular de la materia Psicología Educacional. Se explicaron los objetivos de la investigación y las características de las actividades que deberían realizar. Todos dieron su consentimiento informado para tal participación, así como para la publicación de los resultados, asegurándoseles el anonimato de los mismos.

Análisis y elaboración de los datos

Los datos obtenidos fueron volcados a una base de datos. Se computó el total de respuestas correctas e incorrectas por cada sujeto y por grupo, calculándose la media y el desvío estándar de cada uno. A su vez se calcularon los porcentajes de los errores más recurrentes de ambos grupos.

Resultados

Si se considera el puntaje promedio total de cada grupo, puede observarse que los alumnos de quinto año obtienen un puntaje mayor que los de primer año y este es estadísticamente significativo. Los valores del desvío estándar y del rango informan sobre la mayor heterogeneidad del desempeño del grupo de primer año. Asimismo, en este grupo el 30% se sitúa por debajo de un desvío negativo de

la media, considerando la media y el desvío del grupo total, pudiendo ser considerados "malos comprendedores", mientras que este porcentaje es de 12,5% para quinto año. (Tabla 1).

Tabla 1
Media, Desvío Estándar de los grupos (1° y 5°) y del grupo total (GT)

	1° año	5° año	GT
Media*	8,20	9,40	8,73
Desvío Estándar	1,59	1,33	1,60
Rango	4-10	7-11	4-11

** p >.01*

En relación con el tipo de errores cometidos, los estudiantes de primer año cometieron errores sistemáticos que se localizan en las preguntas: 3 (80%), 6 (44%), 8 (42%), 10 (28%) y en la numero 5 (22%). En el caso de los alumnos de 5° año se evidenciaron errores sistemáticos en las respuestas a las preguntas 3 (57, 5%), 2 y 6 (20%).
La pregunta 2 analiza el *esquema básico del texto* que se refiere a la identificación por parte del lector de ciertos elementos básicos como: los hechos, los personajes, el lugar, el tiempo, el punto de vista del narrador, y a su vez el esquema básico permite identificar estos elementos en los distintos momentos del texto.
La pregunta numero 3 indaga la construcción del *modelo mental* del texto, por modelo mental entendemos a la representación de los personajes, los objetos, los escenarios y los hechos descriptos en el texto. Esta representación está construida por dos componentes, por un lado la información de superficie del texto y el conocimiento del mundo del lector, por otro.
La pregunta número 5 indaga *inferencias*, esta habilidad le permite al lector reponer información que no está explicitada en el texto para su comprensión.
La pregunta 6 investiga la *cohesión textual*, la misma se refiere a una de las características del nivel textual que permite una interrelación entre los elementos del texto con el fin de generar una unidad semántica.
La pregunta 8 indaga la *estructura sintáctica.* La estructura sintáctica se refiere a los nexos gramaticales y sintácticos que se dan al interno del marco oracional.
La pregunta 10 indaga la *jerarquía del texto*, pues para comprender un texto es importante que el lector jerarquice la información, es decir, seleccione la información que es relevante e inhiba la información irrelevante para comprender el texto.

Discusiones

En relación con el rendimiento del grupo en la prueba de comprensión se evidencia que los alumnos de 5° año obtuvieron mejores rendimientos que los de 1° año. Se podría hipotetizar que el transcurso de la carrera impacta en el rendimiento en lectura comprensiva o bien que los sujetos que comprenden con dificultades desertan a lo largo del trayecto formativo. Para indagar estas cuestiones se debería proyectar un estudio de tipo longitudinal.
También puede verse que el rendimiento de los estudiantes de primer año es más heterogéneo que el de quinto año, esto se ve en los rangos de respuestas correctas en cada uno de los grupos.
Además de que la comparación de los puntajes promedio muestra diferencias significativas, el porcentaje de sujetos situados en la categoría "malos comprendedores" (por debajo de un desvío negativo) es más del doble al iniciar la carrera. Asimismo, solo en primer año es posible encontrar rendimientos en comprensión lectora situados por debajo de dos desvíos negativos de la media.
Si se avanza en el análisis del tipo de errores cometidos, ambos grupos obtienen los mayores porcentajes en los ítems 3 y 6 que se corresponden con la evaluación de la construcción de un *modelo mental*, y la *cohesión textual*, respectivamente. Sin embargo, es preciso aclarar que los porcentajes de errores cometidos en cada una de estas áreas resulta mayor para primer año que para quinto, resultando dichas diferencias significativas en todos los casos.
Estos errores, demuestran las dificultades de los alumnos en su capacidad de relacionar los elementos del texto con el objetivo de conformar y fortalecer la red textual y conformar una unidad semántica. En el caso de los modelos mentales es llamativo el porcentaje alto de errores en ambos grupos de sujetos evaluados. La capacidad de construir un modelo mental mientras se lee implica la actualización de una representación mental que combina la información proporcionada por el texto y los conocimientos previos del lector. Algunos autores han argumentado que la comprensión es exitosa cuando el lector puede construir una representación coherente con el contenido, es decir un modelo mental (Abusamra et. al, 2010). La capacidad de construir un modelo de situación evidencia la puesta en juego de complejos procesos inferenciales y subraya la eficacia que tiene la representación significativa y personal de la información contenida en un texto, para su comprensión y recuerdo.
Por otra parte, un grupo importante de errores se sitúa en el campo de la *jerarquía del texto* (28% en el caso de 1° año). Recordemos que la jerarquía del texto es fundamental para que el lector pueda asignar un orden de importancia a las informaciones proporcionadas por el texto, esta habilidad requiere que el lector no solo seleccione la información relevante y descarte la irrelevante sino también que la sostenga en la memoria para abstraer, interpretar e integrar los elementos provenientes de las distintas partes del texto y la información del texto en relación a sus conocimientos previos.
Es llamativo que encontremos un número importante de alumnos de 5° año que cometieron errores en la identificación del *esquema básico del texto*, esta capacidad que se refiere a la identificación de los personajes del texto, de los lugares, el tiempo y de los hechos, representa uno de los componentes del contenido, presupuesto importante para la puesta en marcha de procesos más complejos en la compresión textual.
En el caso de los alumnos de 1° año también se evidencian errores cometidos en el área *estructura sintáctica* (42%). Esta capacidad se refiere a la identificación de las diferencias semánticas que se derivan de las diferencias estructurales de las oraciones. En este grupo, también encontramos errores en *inferencias* en un 22%. Recordemos que la capacidad inferencial es indispensable para la construcción del significado del texto, ya que por una cuestión de economía, los mismos siempre omiten información que deberá ser construida por el lector.
Para concluir, se revaloriza la importancia que tiene la evaluación en compresión de textos para la intervención eficaz, sobre todo cuando se trata de un constructo tan complejo. Ponderar la evaluación en el caso del aprendizaje de la lectura no invalida la concepción del mismo como proceso. Consideramos a la comprensión lectora como habilidad cultural, que no será aprendida por los alumnos si no se enseña. En el caso del nivel universitario la enseñanza de la comprensión textual redunda en la permanencia y el egreso de los estudiantes universitarios (Olave-Araias et, al. 2013), y el manejo de textos es fundamental también para su desempeño profesional posterior (Carlino, 2005).

REFERENCIAS

Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni. R., & Cornoldi, C. (2010). Test Leer para comprender: evaluación de la comprensión de textos. Buenos Aires: Editorial Paidos.

Abusamra, V. Casajús, A. Ferreres, A. Ratier, A. De Beni, R., & Cornoldi, C. (2011). Programa Leer para Comprender. Libro Teórico. Buenos Aires: Paidos.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista mexicana de investigación educativa, 18(57), 355-381.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Hernández Sampieri, M. C., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGRAW-HILL.

Olave-Arias, G., Rojas-García, I., & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. Educación y Educadores, 16(3), 455-471.

Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In Olson, D. R., & N. Torrance (Eds.), The Cambridge Handbook of Literacy (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.

A LEITURA DE HISTÓRIAS NA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA

Saj Porcacchia, Sonia; Barone, Leda Maria Codeco
Centro Universitário FIEO - UNIFIEO. Brasil

RESUMEN
O objetivo deste trabalho é estudar os efeitos da literatura na clínica psicopedagógica. Participou do estudo uma menina de oito anos com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita. A leitura oferecida em Oficina de Leitura de Literatura constituía o campo clínico no qual o "holding" e a "sustentação" dada pela psicopedagoga foram tomados em consideração. Neste sentido, a Oficina consideradas como "Espaço Potencial", conforme ensina Winnicott, tiveram a potencialidade de ser uma área em que a criança cria o mundo próprio ao mesmo tempo em que se adapta ao mundo objetivamente dado. O texto literário por sua potência de construção e de abertura de sentido oferece ao leitor possibilidades para romper o aprisionamento de sentido único; e seu valor é amplamente reconhecido por Benjamin quando propõe que toda doença pode ser curada se puder ser narrada, ou por Petit que sugere ser a leitura capaz de suprir o leitor de recursos para enfrentar as situações traumáticas da vida. Neste estudo os resultados sugerem que a leitura de literatura possibilitou à menina reflexões sobre suas próprias condições de vida, a construção de seus conhecimentos cognitivos, interesse pelo significado das palavras e o desejo de aprender a ler e a escrever.

Palabras clave
Leitura, Literatura, Espaço potencial

ABSTRACT
STORY READING IN PSYCHOPEDAGOGIC CLINIC
The goal of this work is to study the effects of literature in the psychopedagogical clinic. An eight years old girl with learning disabilities in reading and writing took part in the study. The reading offered in Literature and Reading Workshop constitutes the clinical field in which the "holding" and the "handling" given by the psychopedagogue were taken into consideration. In this sense, the workshop considered as "Potential Space", as Winnicott teaches, had the potential to be an area in which the child creates his own world at the same time he adapts to the objectively given world. The literary text, due to its construction power and meaning openness, provides to the reader possibilities to break the imprisonment of a single meaning; and its value is widely recognized by Benjamin when he proposes that all diseases can be cured if they can be narrated, or by Petit, who suggests that reading has the ability to give resources so the reader can face the traumatic situations of life. In this study the results suggest that reading literature provided the girl reflections about her living conditions, cognitive knowledge construction, interest in the meaning of words and desire to learn reading and writing.

Key words
Reading, Literature, Potential Space

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE LITERATURA NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Com apoio em uma abordagem winnicottiana utilizou-se a leitura de histórias infantis, em Oficina de literatura com um grupo de cinco crianças com dificuldades da leitura e da escrita, como meio de intervenção psicopedagógica, por ser uma forma lúdica de expressão compatível com a vida mental da criança, e por favorecer o aparecimento do espaço transicional, possibilitando assim a introjeção da intervenção sem ser invadida. Nesse trabalho fazemos a opção em relatar apenas do caso da menina Jade.

Sabemos que ao ler histórias a terapeuta oferecia à criança: experimentar o prazer; figuras de identificação; elementos para elaboração de situações traumáticas de vida através do contato com a palavra organizada no texto literário, capaz de organizar a turbulência do vivido emocionalmente.

Para Gillig (1999, p.19), o desinteresse da criança pela coisa escolar "pode ser interpretado como uma barreira entre seu mundo, ainda fechado por razões ligadas tanto ao psicoafetivo quanto ao social, e o espaço escolar, que simboliza a cultura onde têm êxito aqueles que sabem decodificar os seus segredos". Desse fato derivam as dificuldades encontradas por essas crianças, no plano afetivo ou no plano intelectual, "de acesso ao simbólico, de distanciamento do real em relação ao imaginário, de expressão do desejo de vencer e de relação com outrem" (GILLIG, 1999, p.19). Para esse autor, o emprego do conto serve de mediador entre o imaginário da criança e a construção de competências, que a escola espera do aluno e que tenta tornar desejáveis para ele. Tudo isso está relacionado ao processo de maturação de qualquer indivíduo, continua o autor, e associa o seu pensamento a Winnicott, quando traz o fato de que a "experiência cultural, para a criança pequena, começa no brinquedo, na fantasia, no 'sonho', e inscreve-se em um espaço potencial. Prossegue na adolescência e na vida adulta por meio do contato com as artes e com o trabalho científico criativo (GILLIG, 1999, p.19).Sendo assim, a história lida pode ser para a criança "um objeto transicional que lhe permitisse passar do mundo da onipotência imaginária àquele da experiência cultural, e em que o prazer e o desejo pudessem encontrar sua fonte de renovação" (GILLIG, 1999, p.19).

Gutfreind (2005) também se serviu dos contos de fadas para criar um "espaço lúdico", onde a criança pode imaginar, criar, brincar, inventar, e se refugiar nos momentos mais difíceis de sua vida, como uma forma de alimentar a sua imaginação, encontrando outra forma de enfrentar a sua realidade.

Barone (2006), baseada em Cabrejo-Parra, propõe a ideia da leitura como fundadora do psiquismo. Afirma que desde o nascimento a criança é capaz de reconhecer a voz da mãe e de maneira muito rudimentar fazer uma primeira leitura. Ressalta ainda que nesse contato a criança constrói a própria voz a partir da prosódia da língua, ao internalizar a voz da mãe. Sugere também que "essa voz, ao mesmo tempo tão pessoal e íntima, é construída a partir da voz de alguém. E é essa acolhida pelo outro que permite que passemos do

grito à voz" (BARONE, 2006, p.92). Reafirmando essa ideia de trazer a presença simbólica do outro, Barone cita Cabrejo-Parra: "ser porta-voz é ao mesmo tempo entrar na cadeia simbólica, porque a voz faz parte de uma cadeia, de uma língua que está aí" (CABREJO-PARRA apud BARONE 2006, p.92-93). Por esse motivo, para Barone (2006, p.92) "ler é uma necessidade imperiosa do homem: faz parte de seu processo de humanização e de sobrevivência; inicia nos primeiros contatos mãe-bebê se prolonga na vida contribuindo de maneira importante para a constituição do sujeito humano".

Barone (2008) em seu artigo "Entre o leitor e o texto: espaço para subjetivação", busca refletir sobre o valor da literatura na construção do sujeito, destacando um possível efeito terapêutico da leitura de textos literários na escola, sustentando teoricamente essa aplicação como meio de desenvolvimento subjetivo dos alunos. A autora propõe a função terapêutica da literatura considerada a partir de dois aspectos essenciais e inter-relacionados: o aspecto catártico e o aspecto estruturante, próprios à experiência de leitura. Dessa maneira:

A literatura oferece ao leitor ou ouvinte a forma do humano, levando-o a compreender melhor de si e o seu mundo, [uma vez que] as histórias permitem à criança encontrar palavras para nomear, dar forma e significar a massa indiferenciada e excitante do fluxo vivido; palavras que nomeando as coisas do mundo o tornam habitável (BARONE, 2008, resumo).

Sendo assim, nesta intervenção psicopedagógica tomamos em consideração a construção de uma narrativa pessoal da criança, de sua própria história de vida, retomando pontos traumáticos, dificuldades pessoais nas suas vivências. Podemos ressaltar apoiados em Petit (2006), a fundamental importância da leitura no processo de autoconstrução e elaboração de sentido, levando em consideração três hipóteses que se entrelaçam e formam uma única experiência:

1) a relação de confiança que permite trocas inter-subjetivas, encontros personalizados de acolhimento e hospitalidade;

2) a importância em criar uma narrativa interna. Segundo Petit (2006) as leituras abrem outro espaço, um tempo de sonho de fantasia que permite construir um país interno, um espaço de autonomia - a constituição de uma posição de sujeito. O que ele sofria, ele vai encontrando uma forma de falar sobre aquilo, narrar a sua dor. A narrativa torna possível uma narrativa interna;

3) ler permite desencadear uma atividade narrativa e se estabelecer ligações entre o acontecimento de uma história, entre universos culturais, entre aquele que compõem um grupo. "Uma metáfora em que o corpo é tocado" (PETIT, 2006, p.153).

O CAMPO CLÍNICO

Consideramos "Oficina de Leitura" um espaço que tem como instrumento principal a leitura de histórias de literatura infantil, a partir da qual se abrem espaços para a existência de diálogos que surgem do paciente e, consequentemente, a realização de diversas atividades provenientes dessa leitura. Assemelhava-se a um setting psicoterapêutico winnicottiano, que comporta os aspectos relacionados à mãe-ambiente, em que a terapeuta oferece a constância, a previsibilidade e a confiabilidade, tanto no ambiente físico, como no cuidado pessoal, aceitando ajustar-se às expectativas da paciente, estabelecendo um diálogo constante capaz de permitir o aparecimento do verdadeiro *self*. Conforme afirma Winnicott (1975, p.161), "sentir-se real é mais do que existir; é descobrir um modo de existir como si mesmo, relacionar-se aos objetos como si mesmo e ter um eu (*self*) para o qual retira-se, para o relaxamento."Dessa maneira, a Oficina de Leitura sobreposta a um Espaço Potencial possibilita o surgimento de fenômenos transicionais, que podem, talvez, representar os primeiros estádios do uso da ilusão, conforme Winnicott (1975).

Para a realização da Oficina de Leitura, tinha-se como ritual sentarmos em um tapete para darmos inicio à leitura da história escolhida pela criança, podendo significar, na realidade, um espaço de segurança, que dependia da experiência vivida entre a psicopedagoga e a criança com problemas de aprendizagem da leitura e da escrita;e que poderia conduzir à confiança. Esse foi o espaço em que existiu a possibilidade de se experimentar o viver criativo, como postula Winnicott (1975) no qual se podiaexperimentar através das histórias lidas, momentos de prazer, de reflexão, de identificação.

Entendemos que tal espaço representava o que Winnicott (1975) entendeu como "Espaço Potencial", isto é,a existência de uma área intermediária de experimentação, que considera a terceira parte da vida do ser humano, para o qual contribuem tanto a realidade interna quanto externa. Uma área construídainicialmente entre a mãe e o bebê e que vai ser essencial para o desenvolvimento do indivíduo. O autor relaciona essa terceira área à criatividade, ao estar vivo e se permitir sentir e viver a vida, por meio das próprias ideias e de forma criativa. É por meio da apercepção criativa, e a maneira pessoal de apreender as realidades interna e externa, que o ser humano poderá organizar a sua capacidade de perceber e que será posteriormente, a externalidade do mundo.

Após a leitura da história, possibilitou-se um processo de reflexão e de elaboração, no qual a menina podia pensar e falar de seus sentimentos e das representações que se faziam presentes naquele momento, a partir da história lida. Parece-nos que, de alguma maneira, existia uma identificação dela com o conteúdo apresentado na história. Assim, surgia a possibilidade de falar, desenhar, jogar ou realizar outra forma de expressão que podia ser tomada em consideração pela psicopedagoga.

OS EFEITOS DA LEITURA DE LITERATURA NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Jade, aqui nomeada ficticiamente, tinha oito anos de idade e cursava a segunda série do ensino fundamental quando foi encaminhada para o atendimento psicopedagógica. A queixa da mãe era de que sua filha tinha o mesmo problema do pai: não conseguia memorizar e provavelmente seria analfabeta como ele afirmava a mãe. Jade tinha muita vontade de aprender a ler e escrever, contaram os pais na entrevista; fato este que comprovamos no decorrer da Oficina de Leitura. Ela sempre pedia para a mãe ler os livros de histórias que tinha em casa, mas a mãe esclareceu que isso raramente acontecia devido à falta de tempo.

Na primeira sessão Jade perguntou para a psicopedagoga: "Você vai me ajudar a aprender a ler e escrever?" Esclareceu que esse era o seu maior desejo e que adorava histórias, dizendo que quando aprendesse a ler e escrever ela não dependeria mais de sua mãe para ler seus livros de história.

Jade era uma criança com um olhar triste, que falava muito depressa, de maneira enrolada e infantilizada, sempre contando situações do cotidiano de sua família (mãe, pai, irmã, avós, tios, tias, primos, etc). Seu tom de voz era baixo. No decorrer das sessões foi necessário pedir que falasse devagar, num tom mais alto, para que pudesse ser entendida.Ela não se posicionava como uma pessoa autônoma. Tinha a necessidade de falar dos problemas de sua família e trazia sempre o fato de depender de sua mãe em diversas situações, como por exemplo, pentear o cabelo, fazer a lição escolar, ler histórias.

Nas sessões se mostrava dispersa, alheia ao mundo que se apresentava ao seu redor, parecia estar sempre aprisionada na fala do outro. Jade tinha uma capacidade narrativa de si mesma muito empobrecida, sempre falando de outra pessoa e nunca dela mesma.

Também, tinha muita dificuldade em entender as histórias. Na realização das atividades era muito insegura, precisando o tempo todo de uma autorização e aprovação naquilo que se propunha a fazer. Tínhamos a impressão que a paciente não se autorizava a pensar, precisando o tempo todo de alguém que pensasse e fizesse as atividades por ela, que a impulsionasse, dizendo-lhe a direção a seguir, parecendo sempre estar perdida nas atividades solicitadas.
Nas atividades desenhava a sua irmã mais nova como a pessoa que tinha a capacidade de brincar, isto é, era a sua irmã quem possuía o direito de existir e viver, enfim quem podia aprender. Jade não poderia se colocar nesse lugar, uma vez que ela não se permitia posicionar num viver criativo. Também porque a sua mãe já havia predestinado um lugar para Jade: o lugar de uma menina que seria analfabeta como o pai.Um exemplo do que estamos falando foi a sessão em que Jade fez o seu primeiro desenho do "Aprendente". Ela conta que: "a minha irmã está aprendendo a desenhar".
Com a sequência das sessões, percebemos que a cada história lida Jade tinha uma atuação diferente, lentamente apossando-se de sua própria vida como algo que lhe dissesse respeito.
Lembramos que para Winnicott (1975) o brincar está relacionado a uma determinada relação com o mundo, com o trabalho, com as pessoas com as quais convivemos. É o lugar/espaço em que vivemos. E, na Oficina de Leitura, o brincar se colocava como facilitador de um encontro consigo mesmo, na inter-relação da realidade subjetiva e a objetivamente percebida.
A Oficina de Leitura uma vez sobreposta pelo Espaço Potencial de Winnicott (1975) tinha a mesma potencialidade deste, ou seja, ser uma área em que a criança cria o mundo em que vive ao mesmo tempo em que se adapta ao mundo objetivamente dado. As histórias despertavam seus sentimentos levando Jade a falar de si mesma, perceber-se viva e aceita pelo grupo.
Já nas últimas sessões, Jade fez o seu segundo desenho do "Aprendente", que apresentaremos logo abaixo na figura 10, quando finalmente já pôde apropriar-se de si mesma, o que supomos porque ela disse: **"Esta sou eu aprendendo a fazer caminhada".** Agora Jade diz que "existe" - EU-SOU como uma pessoa que se permite aprender a caminhar com suas próprias pernas, talvez não precisando mais que alguém faça as coisas por ela.
Na Oficina de Leitura algumas histórias contribuíram para o amadurecimento do s*elf* de Jade. Entre elas vamos pinçar uma delas, a história "Nós" de Eva Furnari.
Após a leitura da história Jade afirmou que Mel (a personagem da história) sentiu muito medo e que ela mesma não gostava de sentir medo. A psicopedagoga perguntou o que Jade sentiria se estivesse no lugar de Mel? Ela responde que não sentiria "nada". Qual seria o significado da palavra "nada" para Jade? Pensando em um contexto mais amplo, e especialmente na forma como Jade se colocava nas sessões, "nada" era como ela se sentia, quando não conseguia ler e escrever. Na primeira sessão ela deixou claro que seu maior sonho era aprender a ler e escrever.
Também podemos pensar na palavra "nada" como significado de ausente. E, no caso de Jade, especialmente quando sua mãe tinha um discurso que a colocava na posição de que seria analfabeta como o seu pai. Assim, ela ficava excluída do mundo em que vivia, já que não poderia nunca aprender a ler e escrever. Manguel (2006) afirma que aprender a ler insere a pessoa ao meio em que vive, à sua cultura, à sua sociedade. Logo, Jade não se sentia incluída no meio social.
No decorrer das sessões, Jade falava e mostrava nos seus desenhos que quem podia viver, conhecer e aprender era a sua irmã, pois para essa filha sua mãe não colocava nenhuma restrição. Talvez devido a essa ausência, Jade falava compulsivamente sobre os problemas de sua família, para que alguém a escutasse, na tentativa de encontrar o seu lugar de "existir" dentro dessa família, e assim, poder viver criativamente. Lembramos que a criatividade para Winnicott (1975, p.98) é "uma proposição universal [...] relaciona-se ao estar vivo [...] e relaciona-se com a abordagem do individuo à realidade externa".
Parece-nos que o que Jade sentia aproximou-se de alguma maneira daquilo que a personagem Mel vivia na sua cidade. Mel era uma garota que vivia rodeada de borboletas, e os moradores da cidade achavam muita graça naquilo, riam e se divertiam desse seu jeito de ser. Ela guardava sua tristeza e não se permita chorar, sempre acumulando sua mágoa, não tendo ninguém para compartilhar a sua dor. Então, vários "nós" surgiram em seu corpo, e foi o "nó" no seu nariz que a levou a tomar a decisão de mudar de cidade, já que onde ela morava não tinha verdadeiros amigos.
Tal situação parece aproximar-se dos sentimentos que Jade poderia ter dentro de sim mesma, não se sentindo incluída em seu meio familiar quando não obtinha autorização de sua mãe para aprender a ler e escrever.
Assim, era muito importante para Jade sentir-se incluída e aceita pela psicopedagoga e pelo grupo na Oficina de Leitura, encontrando um espaço em que pudesse ser reconhecida como um sujeito aprendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos, portanto que a leitura dessa história possibilitou a Jade se aproximar de seus sentimentos criando uma forma de falar sobre sua dor, enfim tornar possível uma narrativa interna. Como afirma Petit (2006) a leitura permite a abertura de um espaço interno de sonho e de fantasia, um espaço de autonomia, enfim a recuperação de si mesma. E, conforme propõe Benjamin (2002) toda doença pode ser curada se puder ser narrada.
A história permitiu que Jade colocasse em cena os seus movimentos psíquicos, oferecendo pensamentos novos, fortalecendo o seu *Self* e abrindo-lhe espaços para a identificação.
Sendo assim, a leitura de literatura possibilitou à menina reflexões sobre suas próprias condições de vida, a construção de seus conhecimentos cognitivos, interesse pelo significado das palavras e o desejo de aprendera ler e a escrever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barone, Leda Maria Codeço.Em defesa da leitura. In Andrade, M. S. e Franco, M. L. P. B. (org). Aprendizagem humana. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

Barone, Leda Maria Codeço. Entre o leitor e o texto: espaço para subjetivação. Resumos de Comunicação Científica. XXXVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. ISBN 978-8561272-01-2, 2008.

Benjamin, Walter. Narrativa e cura. Jornal de Psicanálise, São Paulo, 35(64/65): 115 - 116, dez. 2002.

Gillig, Jean Marie. O conto na Psicopedagogia. Trad. VaniseDresch. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Gutfreind, Celso. O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

Manguel, Alberto. Uma história da leitura. 4ª reimpr. da 2.ed. Trad. Pedro Maia Soares, São Paulo: Companhia da letras, 2006.

Petit, Michèlet. A leitura em espaços de crise. Revista Brasileira de Psicanálise. v.40. n. 3, p. 149-167, 2006a.

Winnicott, Donald Woods. O brincar e s realidade. Tradução de Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

Salgado, Valter De Lima; Azevedo, Cleomar; Geraldo, Katia Aparecida Candido
Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco. Brasil

RESUMEN
Considerando a necessidade de se debater o uso da tecnologia de informação e comunicação no espaço educacional, os objetivos deste trabalho foram listar a forma de utilização de aparelhos celulares/smartphones utilizadas por professores do ensino fundamental de uma escola estadual do Estado de São Paulo e conhecer a percepção desses professores sobre as possibilidades de uso desses equipamentos em sala de aula. Foi escolhida uma escola da rede estadual porque, de acordo com a legislação estadual 12.730/07 é proibido o uso de celulares ou aparelhos eletrônicos durante as aulas. Mas de acordo com a Agência Nacional de Telecomunicações já ultrapassamos o número de habitantes em nosso país com o número de linhas ativas, isso quer dizer que mesmo com a proibição de uso em vigor no estado de São Paulo, o número de celulares dentro do espaço escolar está cada dia maior, trazendo o novo e ao mesmo tempo o conflito entre as normas legais e a realidade do mundo contemporâneo. Assim essa pesquisa com auxílio de Vigostky e outros, se propõe a refletir sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional, que se caracteriza, inclusive, pela intervenção na prática, atuando no ambiente escolar.

Palabras clave
Professor, Tecnologia, Intervenção

ABSTRACT
PERCEPTIONS OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION ON THE USE OF TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM
Considering the need to debate the use of information and communication technology in the educational space, the objectives were to list the form of use of cell phones / smartphones used by elementary school teachers of a public school of São Paulo and meet the perception of these teachers about the possibilities of using these devices in the classroom. One state school was chosen because, according to state law 12.730 / 07 is forbidden to use cell phones or electronic devices during class. But according to the National Telecommunications Agency has already surpassed the number of inhabitants in our country with the number of active lines, this means that even with the use ban in force in the state of São Paulo, the number of cell within the space school is getting higher day by bringing the new while the conflict between legal rules and the reality of the contemporary world. So this research with the help of Vigostky and others, aims to reflect on the performance of the school and educational psychologist, which is characterized, including by intervention in practice, working in the school environment.

Key words
Teacher, Technology, Intervention

INTRODUÇÃO
A tecnologia de informação e comunicação criaram um novo cenário para o pensamento, a aprendizagem e a comunicação humana, transformaram a natureza das ferramentas disponíveis para pensar, agir e se expressar. A cultura digital significa uma reestruturação do que entendemos por conhecimento, das fontes e dos critérios de verdade, bem como dos sujeitos autorizados e reconhecidos como produtores de conhecimento. (DUSSEL,2011).
Em que a memorização já não é apreciada tanto quanto a capacidade de organizar as ideias em favor de um pensamento independente, fundamentado e contextualizado. A era digital exige o desenvolvimento de hábitos intelectuais que preparem para um futuro em que quase tudo é mais acessível, complexo, global, flexível e mutável. (GOMES, 2015).
Igualmente para Almeida e Valente (2011), a tecnologia de informação e comunicação na educação não se limitam à transmissão e memorização de informação. Segundo os autores a ideia de tê-las na educação é a possibilidade da potencialização das práticas pedagógicas, levando ao desenvolvimento da autonomia do aluno com o intuito de compreender o mundo e atuar na sua reconstrução com base no pensamento crítico e reflexivo:
Nesse sentido, a criação de ambientes de aprendizagem interativos por meio da tecnologia de informação e comunicação impulsiona novas formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento, com o contexto local, e global, propicia o desenvolvimento da capacidade de dialogar, representar o pensamento, buscar, selecionar e recuperar informações, construir conhecimento em colaboração por meio de redes não lineares (ALMEIDA E VALENTE, 2011, p.31).

[...] o uso da tecnologia da informação e comunicação permite identificar o ponto de partida do aluno, isto é, seu modo de interpretar o mundo, os instrumentos culturais que fazem sentido para sua vida, e criar condições para a escrita de sua história, a compreensão de si como sujeito do seu tempo, membro de uma comunidade com a qual compartilha e constrói social e historicamente conhecimentos, valores e experiências (ALMEIDA E VALENTE, 2011, p.34).
Este novo cenário social também exige mudanças substanciais na formação de futuros cidadãos e, portanto, apresenta desafios inevitáveis para os sistemas educacionais, as escolas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e, claro, para os professores. (GOMES, 2015).
Então considerando a necessidade de se debater o uso da tecnologia de informação e comunicação no espaço educacional, os objetivos deste trabalho foram: a) listar a forma de utilização de aparelhos celulares/smartphones utilizadas por professores do ensino fundamental de uma escola estadual do Estado de São Paulo e b) conhecer a percepção desses professores sobre as possibilidades de uso desses equipamentos em sala de aula. Foi escolhida uma escola da rede estadual porque, de acordo com a legislação esta-

dual 12.730/07 é proibido o uso de celulares ou aparelhos eletrônicos durante as aulas. De acordo com a ANATEL (Agência Nacional de Telecomunicações), o Brasil já ultrapassa de 283,52 milhões de linhas ativas na telefonia móvel, sendo que especificamente no Estado de São Paulo, a teledensidade é de 155,93 por cada 100 habitantes.

II. REFERENCIAL TEÓRICO

A escola surgiu da necessidade histórica de ação humana e adquire um significado como uma das instituições onde os ideais educacionais podem traduzir-se em práticas pedagógicas, curriculares, sociais, culturais e políticas. Práticas que nem sempre atendem as exigências das aprendizagens e têm acarretado duas preocupações: a permanência dos alunos na escola como um desafio que se coloca ao ensino público no Brasil, pois, a repetência e a evasão assumem proporções lastimáveis. E segunda, a qualidade da aprendizagem para os alunos que permanecem na escola. Nesse sentido, a aprendizagem requer o significado e o sentido político, pedagógico e epistemológico. Essa discussão está ancorada na segunda preocupação, que é a possibilidade de construção de novas práticas curriculares com a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação/TIC no contexto das escolas públicas. (COUTO & COELHO, 2013).

A organização curricular e as condições de trabalho do professor também são frágeis no sentido de educar os adolescentes para que se tornem adultos e exerçam sua cidadania de forma ativa. Isso tem constituído em um desafio à escola, tendo em vista que as práticas pedagógicas e técnicas utilizadas, até então, estão sendo largamente questionadas, em função do rápido e dinâmico processo de tecnologização da sociedade. Discute-se os aspectos e abrangência de tecnologização e, a escola, enquanto um dos lócus institucionalizado para formação desse cidadão, não pode ignorar o potencial das tecnologias e, muito menos, se distanciar desse fenômeno, uma vez que:

[...] as mudanças já ocorrem no movimento cotidiano de alunos e professores, das pessoas em geral, que acessam esses novos espaços de interação, comunicação e aprendizagem. É preciso que as escolas - de todos os graus e níveis de ensino - acordem para a incorporação desses movimentos no cotidiano dos seus cursos. Ou, como diz Umberto Eco, ficarão estagnadas e condenadas à obsolescência (KENSKI, 2007, p. 128).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2006, p.106), temos que, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho. Não se trata apenas de dar significado ao uso da tecnologia, mas de conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas.

Assim, pensamos que uma pesquisa que investigue a percepção de professores sobre o uso dos celulares / smartphones em sala de aula, pode trazer indicadores importantes sobre: formação de professores e o tipo de uso que essa tecnologia pode ter nas aulas propriamente dita.

III. METODOLOGIA

Para realizar a presente pesquisa, optamos pela pesquisa quanti-qualitativa, porque temos o objetivo de verificar como os celulares / smartphones são usados pelos professores, mas também, os interesses de conhecer como eles lidam pedagogicamente com essa tecnologia. Assim, a pesquisa quanti-qualitativa é uma possibilidade de investigação mais abrangente porque possibilita a obtenção de informações numéricas associadas a informações de natureza discursiva, que também são de nosso interesse nesse estudo.

3.1. Participantes

Participaram deste estudo um total de 20 professores que lecionam no Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual do Estado de São Paulo, sendo 70% do sexo feminino e 30% do sexo masculino. A idade dos professores variou de 25 a 54 anos. As titulações destes professores eram: 100% graduados, sendo 03 pós-graduados e 01 mestre. O tempo de atuação desses profissionais em sala de aula variou de 03 a 30 anos. O tempo médio de atuação desses profissionais foi de aproximadamente 13 anos.

3.2. Instrumentos

Foi elaborado um questionário com 02 questões abertas sobre o uso pessoal do celular / smartphone e sobre as possibilidades de uso em sala de aula para enriquecimento de suas aulas.

3.3. Procedimentos

A coleta de dados aconteceu durante o mês de abril de 2015, com os professores que lecionam no ensino fundamental em uma escola da rede Estadual do Estado de São Paulo.

Inicialmente os pesquisadores pediram autorização ao diretor da escola, onde aconteceu a aplicação dos questionários. Após a autorização, os pesquisadores conversaram com os professores, solicitando a participação deles na pesquisa.

3.4. Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise aconteceram em 02 níveis:

1º nível: Numeração dos questionários de 1 a 20 e leitura intensa das respostas escrita pelos professores;

2º nível: Organização dos dados em agrupamentos por resposta, ou seja, categorização das respostas dos professores.

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A explosão exponencial e acelerada da informação na era digital requer reconsiderar de maneira substancial o conceito de aprendizagem e os processos de ensino. Este novo cenário social também exige mudanças substanciais na formação de futuros cidadãos e, portanto, apresenta desafios inevitáveis para os sistemas educacionais. (GOMES, 2015)

Quando perguntamos aos professores de que forma ele utiliza o seu celular/smartphone, tivemos uma lista de aplicações que são utilizadas no seu dia a dia como podemos perceber:

De todos os entrevistados, 90% utilizam para comunicação: fazer e receber ligações, assim como ler e-mails, enviar e receber torpedos, mensagens e outros aplicativos que envolvem a relação entre o diálogo que coloca como essencial as habilidades de escrita e de leitura.

Somente 40% utilizam uso da Internet, redes sociais e para realizar algumas pesquisas, assim como exemplo: o uso dos tradutores online, dicionários, mapas. Como também se utilizam para assistir filmes ou fazer fotos e vídeos, registrando seu cotidiano, criando histórias e narrando fatos ocorridos em seu dia a dia.

Ainda 30% dos entrevistados lembraram que necessitam do celular/smartphone como um despertador.

E de todas as respostas de aplicabilidade, 10% lembraram que também utiliza o celular/smartphone para outros aplicativos como: bloco de notas, calculadora e calendário.

Segundo Vygotsky grande é a importância da interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas, uma vez que o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado no qual a relação com o outro é essencial. Essa importância dada por Vygotsky ao papel social do outro no desenvolvimento do indivíduo cristaliza-se, em sua teoria, no conceito

de zona de desenvolvimento próximo, nível de desenvolvimento no qual a criança tem capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Vygotsky também menciona em sua teoria a zona de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento no qual criança é capaz de realizar tarefas de forma independente (OLIVEIRA, 1997).

Estamos vivenciando a emergência de uma sociedade conectada. O cotidiano de cidadãos, governos e organizações depende cada vez mais de aplicações baseadas na tecnologia de informação e comunicação e, sobretudo, das redes de comunicação que as interligam. Segundo Manuel Castells e Gustavo Cardoso (2005), estamos em um processo de transformação estrutural multidimensional associado ao surgimento de um novo paradigma tecnológico, com base nas tecnologias de informação e comunicação.

Dessa forma podemos acrescentar que a tecnologia é considerada como um elemento potencializador do desenvolvimento das capacidades humanas, ressaltando que poderá ter início primeiramente de forma interpsíquica (no coletivo) para depois haver a construção intrapsíquica (individual, intrapessoal), pois pensamos através da experiência concreta e podemos desenvolver um aprendizado eficaz.

Ao serem questionados sobre os recursos que os celulares/ smartphones possuem e que podem ser utilizados para enriquecer suas aulas:

Destacamos que 60% relata que com a praticidade obtida pelo celular, o mesmo pode ser utilizado para diversos fins em sala de aula, que podem desde que planejadas adequadamente contribuir para uma aprendizagem significativa, pois possibilita a oportunidade para os alunos de compartilhar, consultar os assuntos relacionados, ampliando seu repertório e tornando o espaço educativo em um lugar prazeroso e interativo. Até porque o enriquecimento dos conteúdos trabalhados através de sons, imagens e diversos textos que auxiliam no debate dos conteúdos selecionados durante a aula.

Assim para 35% dos entrevistados concordam que os usos dos celulares/smartphone contribuem para pesquisas, porém apontam ter muita dificuldade ainda em lidar com esses recursos, necessitando de apoio externo para a elaboração de suas aulas e trazendo a necessidade de formação especifica na utilização dos mesmos em larga escala.

E para 5% lembraram da lei estadual do estado de São Paulo de nº. 12.730/07 da proibição de uso de celulares e outros equipamentos eletrônicos em sala de aula e das necessidades de infraestrutura no espaço escolar para garantir o acesso à rede por todos.

Se por um lado, os celulares/smartphones podem ser um facilitador do processo de ensino/ aprendizagem porque disponibilizam recursos que possibilitam ampliar a abordagem de um assunto, através de imagens, áudios, vídeos e filmes, por exemplo, podendo despertar o interesse e atenção de forma a facilitar o conteúdo a ser ensinado:

Os professores que percebem isso, procuram inserir a tecnologia de informação e comunicação em suas aulas, pois acreditam que elas se articulam de forma empática com a cultura na qual o aluno está imerso e que podem ser grandes aliadas educativas se se souber trabalhar com elas, com objetivos claros e definidos, dentro de um contexto maior de aprendizagem (LABRUNIE, 2010).

Por outro, os professores continuam apontando que as facilidades se referem exclusivamente à apresentação do conteúdo e não à potencialização da aprendizagem por diferentes linguagens e, principalmente, espaços interativos.

A educação precisa de apoio, mas esse apoio não pode vir de fora para dentro, justamente porque não existe receita pronta e única. É preciso estimular que professores sejam autores de seu próprio processo de formação. O contexto da cultura digital que temos hoje favorece que as pessoas tenham voz, abre espaços de troca e de aprendizagem infinitos. Assim, uma ideia pode originar outra ideia, uma experiência pode estimular outra, um resultado pode inspirar vários. (GONSALES, 2014)

(LEVY, 2004), sustenta que quando o homem inventou a escrita, o cérebro precisou se adaptar à investigação. Sair da informação obtida pela oralidade para a informação escrita exigiu modificação nas ligações cerebrais. O mesmo está acontecendo agora com a tecnologia digital. Com outra mediação tecnológica, as conexões cerebrais sofrem novas mudanças.

Nunca o cérebro humano precisou lidar, em um intervalo tão curto de tempo, com uma quantidade tão grande de dados, tornando muito diferentes a filtragem, a decodificação, a reflexão e as relações entre as informações. (SILVA, 2013)

V. CONSIDERAÇÕES

Toda e qualquer formação de professores envolve um processo de comunicação e esse, por sua vez, um processo de disseminação de informações. Nesse sentido, é fundamental ter em mente que, hoje em dia, informação não é mais a mesma coisa que era há pouco tempo. Se considerarmos os últimos 20 anos - ou até menos - de evolução da humanidade, fica evidente que estamos experimentando novos modos de ser e estar no mundo. Em outras palavras, o modo como produzimos e consumimos informação atualmente é muito diferente do que era antes, mesmo considerando esse curto espaço de tempo. Após a revolução industrial, antes do advento da Internet, a informação era prioritariamente física, impressa: livros, discos, CDs, apostilas, enciclopédias, dentre outros instrumentos. Atualmente, a informação não requer materialidade. Ela pode ser transmitida, multiplicada, copiada, compartilhada, remixada, enfim, alterada de maneira imediata e ilimitada conforme os contextos e as necessidades.

Ainda por ser uma novidade, notamos resistência de alguns professores, pois os mesmos demonstram dificuldades em lidar com esses recursos. Mas acreditamos que com as devidas capacitações, aos poucos esse processo começara a fazer parte da rotina da escola. O próprio professor será responsabilizado pelos conteúdos de acordo com suas respectivas turmas e como responsável, irá colocar em prática de forma a estimular as habilidades e competências de cada aluno.

Este novo cenário social exige mudanças substanciais na formação de futuros cidadãos e, portanto, apresenta desafios inevitáveis para os sistemas educacionais, as escolas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e, claro, para os professores. (GOMEZ, 2015)

Nesta sociedade global, baseada em informação, principalmente digital, é necessário considerar seriamente o papel das novas ferramentas e plataformas pelas que trafegam a informação, porque constituem, sem dúvida, o fator central da mudança. A proliferação de artefatos tecnológicos utilizados permanentemente fora e dentro das escolas mudou e vai mudar a definição da sala de aula como um espaço pedagógico, o conceito de currículo e o sentido dos processos de interação do aprendiz como o conhecimento e com os docentes. (p.28)

A constatação das similaridades das iniciativas de integração da tecnologia de informação e comunicação na Educação do Brasil em relação à contemporaneidade e à integração com a pesquisa científica. Atualmente com o uso de diferentes recursos computacionais e outros artefatos, entre os quais os computadores portáteis, asso-

ciada com as convergências e especificidades tratadas neste estudo, poderá ensejar novas perspectivas de contribuições mútuas, evitar a desmobilização de professores, gestores e pesquisadores envolvidos e potencializar a criação de redes de cooperação e investigação conjunta.

A psicologia educacional tem relevante contribuição neste contexto. A atuação do psicólogo escolar e educacional, segundo a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE, abrange a melhoraria do processo ensino-aprendizagem no seu aspecto global (cognitivo, emocional, social e motor) e caracteriza-se, inclusive, pela intervenção na prática, atuando no ambiente escolar. A análise crítica de como a tecnologia da informação e comunicação estão sendo incorporados à prática pedagógica da escola, a adaptação dos padrões internacionais ao projeto pedagógico de cada instituição, a mensurarão periódica do desempenho em tecnologias, a avaliação da aquisição de habilidades e competências por professores e alunos, além da pesquisa de novas tecnologias e novas formas de utilizá-las na educação, devem ser parte integrante da agenda de trabalho de todos os profissionais envolvidos com aprendizagem no contexto escolar. (MARTINS, 2005)

A partir da pesquisa apresentada, seria interessante a realização de novos estudos que contemplassem: a) o mesmo tema, com o uso de entrevista semiestruturada e b) o mesmo tema, mas voltado a percepção dos alunos. Assim, poderíamos construir indicadores a partir da percepção dos alunos sobre o uso dos celulares/smartphones em sala de aula e ter mais detalhes sobre a percepção dos professores.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida, M.e.b.; Valente, J.A. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paullus, 2011.

Anatel. Dados sobre números de linhas ativas de comunicação móvel, disponível em: . Acesso em 26/05/2015.

Castells, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). The Network Society: From Knowledge to Policy. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2005.

Couto. M.E.S. Coelho. Lívia. Políticas públicas para inserção das tic nas escolas: algumas reflexões sobre as práticas. Revista Digital da CVA. Volume 8, nº 30. Dez/2013. Disponível em: < http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/242/184>. Acesso em 05/06/2015.

Dussel, I. VII Foro latino-americano de educacíon: aprender y enseñar em la cultura digital. Buenos Aires: Fundación Santilhana, 2011. Disponível em:< http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8862>. Acesso em 17/05/2015.

Gonsales, P. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013 [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

Labrunie, Maria das Graças Lino. TIC's na escola: uma tipologia sobre as práticas. Texto disponível em:< http://ticgestao.blogspot.com.br/2010/08/tics-na-escola-uma-tipologia-sobre-as.html >. Acessado em 28/05/2015.

Levy. P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: 2004.

Martins, Ronei Ximenes. Competências em tecnologia da informação no ambiente escolar. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 9, n. 2, p. 323-326, Dec. 2005 . Disponível em: . Acesso 06/06/2015.

Kodato, Sérgio. O Brasil fugiu da escola: motivação, criatividade e sentido para a vida escolar. São Paulo: Butterfly Editora. 2011.

Kenski, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: São Paulo: Papirus, 2007.

Oliveira, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio histórico. 4ª ed. São Paulo: Scipione. 1997.

Perez Gómez, Angel I. Educação na era digital: a escola educativa; tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

SÃO PAULO. LEI Nº 12.730, DE 11 DE OUTUBRO DE 2007 - Proíbe o uso telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula.

Silva, P. K. L.... "A escola na era digital. " ABREU.C.N; EISENSTEIN. E; ESTEFENON. S. G. B. (Org.). Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

LAS TÉCNICAS VISUALES COMO MEDIOS DE INDAGACIÓN DEL SIGNIFICADO DE LA DILACIÓN EN ESTUDIANTES INGRESANTES A LA U.B.A.

Stasiejko, Halina; Krauth, Karina Edelmys; Pelayo Valente, Jessica Loreley
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Se presentan resultados parciales de la tercera etapa de un proceso de investigación (UBACyT 178, 2012-2015) centrado en la indagación de aspectos vinculados con la permanencia y la dilación de los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires. Particularmente, se da a conocer la forma de aplicación y el análisis de los datos obtenidos a partir del uso de técnicas visuales-gráficas como parte de la estrategia de recolección. Tales técnicas se acompañaron con la realización de entrevistas y la administración de cuestionarios, con el propósito de establecer triangulación entre fuentes de datos y profundización en la temática explorada. El análisis del material se enmarca en la teoría fundamentada en los datos que admite la construcción de categorías emergentes. El marco teórico se basa principalmente en el enfoque histórico cultural y en su expansión con la Teoría de la Actividad. La relevancia de la exploración radica en la identificación de los motivos de la "demora" (y para muchos otros estudiantes, posiblemente, de la deserción), los sentimientos con los que se vincula, el significado otorgado, temática que se encuadra en una problemática presente en gran parte de las universidades, relacionada con el abandono y la desvinculación de los estudios universitarios.

Palabras clave
Universidad, Estudio, Ingreso, Dilación

ABSTRACT

THE STUDY OF THE MEANING OF DELAY IN FIRST YEAR UNDERGRADUATES AT U.B.A. BY MEANS OF VISUAL TECHNIQUES

This paper is about certain outcomes of the third stage of a research project (UBACyT 178, 2012-2015) which main goal is to study retention and delay at first year at U.B.A. In this opportunity a particular data collection technique is presented: a visual one. In order to achieve data triangulation these techniques were undertaken along with interviews and questionnaires. The data was analysed and categorised by means of Grounded Theory. The theoretical frame is based on Vigotsky's cultural-historical psychology and its continuation through Activity Theory. The relevance of this research lies on the identification of the reasons of the delay at first year at university (for many students this delay leads to dropout), as well as the emotions and meanings related to it. This problem can be found nowadays in every university and is related to study dropout.

Key words
University, First Year, Study, Delay

Introducción[i]**:**

En la trayectoria educativa de todo estudiante, el ingreso a una carrera universitaria supone un desafío en lo que hace a la construcción y consolidación de los motivos de inserción en una nueva actividad social: la actividad universitaria.

El comienzo en la nueva instancia educativa abre interrogantes e inquietudes acerca del encuentro y el despliegue de las acciones que serán solicitadas: ¿podré? ¿es para mí? ¿cómo será?

En el caso de la Universidad de Buenos Aires, la inserción en la actividad implica el cursado de un grupo de 6 materias a través de un bloque denominado Ciclo Básico Común, idealmente planteado para ser completado en el curso de un año. Sin embargo, esta trayectoria universitaria teórica (Terigi, 2006) sigue diferentes cauces, incluyendo la demora en el tiempo de cursada, así como, en muchos casos, el abandono. La caracterización de estas situaciones es el objeto del proceso de investigación que se presenta (UBACyT 178, 2012-2015, en continuidad con las programaciones 2010-2012 y 2006-2009).

Indagar sobre los motivos de la demora, supone la exploración de los modos de significarla y de los sentimientos con los que se vincula, en este caso, entre los ingresantes que se toman más de un año para cursar el CBC. Tal profundización resulta de particular interés, dado que la temática se encuadra en una problemática presente en gran parte de las universidades, relacionada con el abandono y la desvinculación de los estudios universitarios.

En esta presentación nos centramos en comunicar la aplicación y los resultados alcanzados a través de la utilización de técnicas visuales de recolección de datos. Tales técnicas (Banks, 2008) constituyen un aporte fundamental respecto del objetivo de ubicar y caracterizar los sentimientos que sostienen y atraviesan las acciones y decisiones de los estudiantes. Tanto en el proyecto vigente como en los anteriores, las técnicas visuales fueron construcciones originales del equipo de investigación (Stasiejko, Krauth & Pelayo Valente, 2013, 2014). En el primer tramo (2006-2009) se solicitó a los estudiantes que se dibujaran en una situación de estudio universitario; en el segundo (2010-2012), a partir de una selección de los dibujos de la muestra de ingresantes, se pidió a los docentes que completaran los globos de diálogos en esos gráficos, en función de caracterizar cómo ellos suponían que sus estudiantes concebían al estudio en la universidad; y en este último tramo (2012-2015), se solicitó a los estudiantes quecompletaran los gestos de rostros y los pensamientos de un cursante del CBC en diferentes momentos del proceso de ingreso a la universidad.

Marco teórico:

En términos globales, todas las etapas del proceso de investigación comenzado en 2006, encuentran sus fundamentos teóricos en los desarrollos de las Teorías Implícitas (Rodrigo & Correa, 1999) y en el enfoque histórico cultural vigotskiano y en amplia-

ciones desarrolladas por la Teoría de la Actividad (Cole & Engestrom, 2001; Daniels, 2003).
El concepto de teorías implícitas permite suponer la participación de 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 dan fundamento subjetivo a las interpretaciones y ajustes de las acciones acordes con las demandas de las actividades. Como conjunto de restricciones, direccionan el modo en que se comprende la realidad y, como tales concepciones se construyen a partir de prácticas de interacción, suelen ser relativamente estables intragrupalmente. 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.
En el marco de los desarrollos vigotskyanos y de la teoría de la actividad, 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 componentes disímiles en interacción. De este modo, las acciones realizadas por cada actor sólo cobran sentido si se las analiza en su relación con los otros componentes de la actividad, si se consideran las tensiones y dinámicas que les otorgan contexto.
La experiencia de los sujetos partícipes de la actividad se basa en sentimientos, valoraciones y concepciones interiorizadas, que orientan la realización de las acciones requeridas en la actividad proveyendo marcas subjetivas al proceso de inclusión en el sistema colectivo. Las concepciones, sentidos y sentimientos, pueden potenciar y/o dificultar el proceso mismo de inclusión y participación en la actividad. Recuperando los aportes de una Psicología Cultural, el tramo de ingreso puede entenderse como un proceso de desarrollo, como un tiempo dedicado a un pasaje (Diriwachter & Valsiner, 2004; Valsiner, 1997), en el que se van produciendo reorganizaciones en las relaciones persona / medio en el contexto de las acciones cotidianas, acompañado de reflexiones sobre las acciones en proceso. Proceso que conduce a la construcción de la nueva identidad sobre la base de incertidumbres y ambivalencias.
Resulta de especial interés remarcar que los aportes de Vigotsky evitan lecturas simplistas y reduccionistas al entender que en todo proceso psicológico están presentes y entreverados tanto elementos cognoscitivos como afectivos en formas de relaciones móviles y complejas, según los cambios en el desarrollo subjetivo (construcción del sistema psicológico o interconexión entre las funciones psicológicas superiores) así como por la inclusión del sujeto en nuevas actividades sociales. Sentimientos y emociones son el resultado de la apreciación que el propio sujeto hace de su relación con el entorno y consigo mismo.
Del mismo modo que para el desarrollo de los procesos de pensamiento, la génesis de los sentimientos es social aunque su apropiación y ejecución sea de carácter individual. Los sentimientos humanos son de origen social e histórico yse construyen en la interacción constante con los otros, en situaciones sociales, a través de la participación activa en la resolución de las necesidades. Cuando surgen nuevas necesidades en relación con la participación en una nueva actividad, comienzan a generarse contradicciones entre las posibilidades de satisfacción de los propios objetivos y las exigencias crecientes del colectivo social particular. La resolución de tales contradicciones pone en juego diversidad de vivencias que, aunque sean personales, reflejan la relación con el contexto y el modo en que se lo vive, poniéndose de manifiesto las peculiaridades del propio yo (Gonzalez Rey, 2002).

Recolección de datos y estrategia metodológica:
En los tres tramos, el universo de estudio estuvo constituido por los ingresantes o docentes delas modalidades presencial (C.B.C.) y a distancia (Programa UBA XXI). La población, mayormente vinculada con la asignatura Psicología, materia que está incluida en la currícula de varias carreras humanísticas. La determinación de las muestras ha seguido un criterio intencional, seleccionándose en este último tramo, a aquellos cursantes en su tercer cuatrimestre en el ciclo o más.
Respecto de la temática de recolección de datos, tal como señalamos en la introducción, nos detendremos específicamente en la utilización de las técnicas visuales en el marco de los procesos de investigación. En los tres tramos de investigación se utilizaron entrevistas, grupos focales y/o cuestionarios, diseñándose técnicas originales que incluyeron producciones gráficas de alguna índole.
En el primer tramo, al finalizar las entrevistas y/o las encuestas, se les solicitó a los ingresantes que "se dibujaran en una situación que los representara estudiando". En el segundo, centrado exclusivamente en los docentes, se seleccionaron algunas producciones entre las realizadas por los estudiantes, muy significativas, a las que se le agregaron globos de diálogo para que el docente entrevistado completara por escrito, según su parecer, los pensamientos, sentimientos y dichos atribuidos a la/s persona/s dibujada/s.
Para la tercera y actual etapa de investigación, en la que se trabaja solo con ingresantes, se utilizaron, además de entrevistas semi dirigidas y cuestionarios, una técnica de completamiento de globos de diálogo y de expresiones faciales en un mismo personaje (el ingresante) ubicado en cuatro momentos diferentes del proceso de ingreso universitario, inspirada en la técnica de "historias de dirección múltiple (Kullasepp, 2008).
La inclusión de técnicas visuales supone que, tanto en el proceso de la creación como durante la adjudicación de sus significados, el control intelectual se debilita y el enmascaramiento consciente e inconsciente disminuye marcadamente, en comparación con las expresiones verbales (Hammer, 1969; Casullo, 1997; Leibovich de Figueroa, N. et al., 1999).
De acuerdo con los desarrollos de Banks (2008), en los últimos años se ha llegado a destacar el valor e importancia del uso de técnicas visuales en la recolección de datos en el marco de investigaciones cualitativas. Si bien habría distintos modos de trabajar con este tipo de material, según las condiciones y objetivos de cada disciplina, una línea importante la constituye la generación de material colaborativo entre los investigadores y los sujetos de la investigación.
Una de las múltiples razones para incluirlas en el proceso está dada en que permiten relevar alguna comprensión que no resulta accesible por otro medio, como es el caso de las emociones y la experiencia vivenciada. "… la investigación basada en la imagen a menudo fomenta el descubrimiento casual, el seguimiento de una línea de investigación que no podría haberse previsto en el diseño original" (Banks, 2008:27).
Desde el año 2006, se incluyeron técnicas visuales como medios potenciadores en la exploración, dando lugar a la apertura de cuestiones que no estuvieron previamente supuestas ni esperadas por el equipo de investigadores. Su utilización amplió y complejizó la mirada sobre la temática indagada. Varios son los autores que respaldan la riqueza de recolectar datos de esta manera indirecta, por condensar significados y aspectos subjetivos. Asimismo, la

utilización de distintas técnicas de recolección de datos permitió la "triangulación" entre los mismos, a fin de contrastarlos y ubicar convergencias y/o divergencias entre los resultados y análisis de datos provenientes de cada técnica (Stasiejko et al., 2009).
Antes de compartir los resultados del análisis de los datos obtenidos a través de la técnica visual, es menester dar fundamento a la tarea de completamiento de expresiones faciales en los gráficos. Según Le Bretón (2012) solicitar la expresión afectiva a través del rostro implica la puesta en juego de repertorios culturales en base a significados, formas de intercambio y, en particular, de las relaciones con los otros. Por su parte, Pérez Jiménez (2011) sostiene que si bien el uso del vocabulario psicológico funciona como una herramienta para entender lo que los demás hacen y sienten, existen formas de comprensión psicológica recíproca más allá y más acá de la palabra, con recursos diferentes a la palabra. Las lecturas de Hobson (2002), Wittgetstein (1953) y Tomasello (2007), sustentan la idea de que las emociones -tristeza y alegría, por ejemplo-, lo que se valora y lo que se aborrece, está en el rostro, en la mirada y en la piel; así, las emociones se pueden percibir, reconocer o identificar en la expresión.

Procesamiento de datos y algunos resultados:
Del total de las entrevistas realizadas con los ingresantes que se encontraban "en dilación" al momento de su participación en este proceso de investigación (más de tres cuatrimestres en C.B.C. en cualquiera de sus modalidades), se seleccionaron 35 para este trabajo y se analizaron los datos alcanzados a través de las técnicas visuales administradas. Se categorizaron las "expresiones afectivas" (faciales y acompañadas o no con comentarios por escrito) presentes en cada una de las producciones y correspondientes a cada uno de los cuatro momentos del proceso de ingreso a la universidad.
Los diferentes momentos temporales fueron propuestos y delimitados por el equipo de investigación, a saber: momento 1 y 2 proponen que el ingresante recupere algo de la trayectoria pasada -lo vivenciado al ingresar, y al encontrar las primeras dificultades-, el momento 3 se refiere al tiempo actual de la experiencia como estudiante, y el momento 4 invita a una proyección hacia el futuro, una vez aprobado el CBC.
Las emociones y sentimientos referidas por los ingresantes fueron categorizadas según fuesen "facilitadoras" y "obstaculizadoras" para el proceso de inserción a la universidad.
En el momento 1 "al ingresar", la mayoría de los estudiantes se refiere a emociones facilitadoras (entusiasmo, deseos por cumplir, felicidad, ilusión, sonrisas, miradas abiertas); una menor proporción describe emociones obstaculizadoras (incertidumbre, temor, desorientación, nervios, expresiones de duda y temor); algunos refieren la presencia de emociones mixtas; y 6 no completan la técnica visual.
Respecto del momento 2 "al encontrar las primera dificultades", se invierten lasproporciones, la tendencia mayoritaria consiste en vivenciar sentimientos y emociones obstaculizadoras (frustración, enojo, desgano, desesperación, rostros de desagrado, ceños fruncidos), siendo las facilitadoras (replanteos y revisiones, desafío, buscar soluciones, fortalecimiento) referidas sólo por 5 estudiantes; la ubicación de emociones mixtas se mantiene en proporción pequeña; resultando llamativo el aumento del número de estudiantes que no completó este apartado de la exploración a través de la técnica visual.
En el momento 3 "de la dilación propiamente dicha", nuevamente se invierten las tendencias, posicionándose los sentimientos facilitadores en primer lugar (ganas, experiencia para aprender, adaptación, tranquilidad, "te sirve a la formación", rostros alegres y con sonrisas), duplicando a las obstaculizadoras (agotamiento, enojo, traba); resulta llamativo que en este momento no se refieren emociones mixtas.
Finalmente, en el momento 4 "luego de aprobar el C.B.C.", la totalidad de respuestas hace referencia a sentimientos facilitadores (logro, formación, aprendizaje, felicidad).
Respecto del análisis de estos resultados, se confirma lo que hemos hallado en el procesamiento de datos recolectados a través de otras técnicas administradas (entrevistas y cuestionarios). Se mantiene la tendencia a evaluar y vivenciar la experiencia total del ingreso como algo enriquecedor; el total de la muestra, a pesar de haber comenzado con muchas ganas, y luego haber decaído el ánimo por las dificultades, califica el momento de finalización del proceso de inserción (momento 4) positivamente, como experiencia enriquecedora y de estimado aprendizaje.
Vale la pena incluir un comentario respecto del análisis alcanzado: quienes conformaron la muestra, habían logrado continuar en el proceso de inserción a la actividad universitaria, superando las dificultades. No hemos podido incluir las voces de aquellos que no pasaron más allá del momento 2: "tras encontrar las primeras dificultades".

Conclusiones: La dilación como tiempo de construcción de la subjetividad estudiantil universitaria:
La dilación ha sido ubicada como la antesala de la deserción, como paso previo al abandono del estudio universitario. Sin embargo, se presenta frente a nosotros otro aspecto de la dilación: como tiempo de elaboración, de construcción de una nueva dimensión de la subjetividad, la estudiantil universitaria.
Más allá de la posición que cada uno tome, es indiscutible que investigar acerca de la dilación es un tema relevante. Tal como sostienen Long et al (2006), el porcentaje de alumnos que completan sus estudios es importante debido a que genera condiciones de igualdad en la sociedad. Cuando el estudio no se completa a pesar del esfuerzo del estudiante, se generan frustraciones individualesy pérdidas de recursos sociales, ya que con el abandono se desperdicia el talento y el aporte potencial de los jóvenes a la vida universitaria y a la sociedad.
A nuestro entender y a la luz de los resultados compartidos, la dilación interpela a la experiencia de tránsito entre la escuela secundaria y la universidad. El ingresante enfrenta procesos de cambio al ingresar al nuevo sistema de actividad, con una lógica muy diferente. La dilación parece aportarles a algunos un tiempo extra para poder comprender esa lógica, para ubicarse como nuevos componentes del sistema, en interacción con los demás elementos.
Esta mirada respecto de la dilación coincide con una investigación realizada en Australia, en 37 universidades públicas (Long et al., 2006), según la cual muchos estudiantes que discontinuaron sus estudios (dilación) o que cambiaron de universidad se beneficiaron con ese año extra de estudio, y tendieron mayormente a juzgar positivamente el "retardo".
Pero, ¿cómo es posible que ese tiempo de "retraso" se convierta en un tiempo de construcción? La noción de "autoandamiaje" (Valsiner, 1997; Holton and Clarke, 2006) plantea un marco de referencia para pensar la situación. Valsiner se refiere al "andamiaje" como un mecanismo semiótico que permite a las personas regular, construir y reconstruir sus "posiciones" con ayuda de los demás. El "autoandamiaje" remite al proceso en el que la persona intenta resolver los problemas que se le presentan a través de las competencias de las que ya dispone, realizando un sondeo constante, y es a través de esa búsqueda continua que descubre algún dominio en el todavía no tiene maestría, e intenta poder tenerlo, expandiendo sus competencias.
Según el mencionado autor, la articulación entre el "self dialógico"

y la noción de "andamiaje" permite pensar en la construcción de significados en relación con los otros, en la emergencia de nuevos sentidos posibles de la experiencia. Y para realizar este proceso hace falta tiempo. De modo que tomarse más tiempo enel pasaje por la experiencia del estudio en el ingreso a la universidad, el estudiante -en dilación- podría alcanzar la construcción de nuevas competencias que le permitan evaluar qué es lo que quiere, qué debe hacer para lograrlo, a la vez que implicarse en la construcción de significados, según el proceso referido por Valsiner.

Según Holton and Clarke (2006), el "autoandamiaje" se vincula con la autonomía; los estudiantes la necesitan para avanzar en los estudios y resolver dificultades académicas, administrativas y personales. Sin embargo, para lograr el auto andamiaje los estudiantes necesitan identificar y analizar los problemas, usar estrategias de auto ayuda, y evaluar los resultados. Tales acciones sólo se logran si se ha contado con un andamiaje previo (plano intersubjetivo y social de la experiencia).

Esto nos lleva a puntualizar que no todos los ingresantes resuelven con éxito el ingreso a la universidad, ¿qué pasa con aquellos que quedan por fuera del sistema, que no logran superar esos primeros obstáculos, solicitados en el momento 2 de la técnica visual aplicada? Para estos casos se requieren nuevas prácticas, de acompañamiento por parte de la institución, de la mano de los docentes. Sin este acompañamiento, el riesgo es que frente a las dificultades, el ingresante llegue a suponer que el problema es él/ella, porque no puede, no sabe estudiar, y abandone, sin esperar ese tiempo extra, necesario para comprender cómo funciona el sistema. Entonces, ¿es deseable evitar la dilación? ¿evitar los obstáculos? No, pero se requieren de otros acompañamiento para los ingresantes y de más recursos institucionales dirigidos a acompañar las dudas y elecciones.

NOTA

[i] Las Lic. Marta Mirko y Carla Angellotti son coautoras de esta presentación.

BIBLIOGRAFÍA

Banks, M. (2008) Los datos visuales en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata, Madrid, España.

Casullo, M. (comp) (1997): Evaluación psicológica en el campo socio educativo. Bs. As., Paidós.

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, 2003.

Diriwachter, R., & Valsiner, J. (2004).Qualitative developmental research methods in their historical and epistemological contexts. Forum: Qualitative Social Research, 7(1), Art. 8.

González Rey, F. (2002) Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural. Thomson, Méjico.

Hammer, E. (1969) Tests proyectivos gráficos. Bs. As., Paidós.

Hobson, P. (2002). The Cradle of Thought. Londres: Macmillan.

Holton, d., & Clarke, d. Scaffolding and metacognition. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 2006, 37 (2), 127-143.

Kullasepp, K. (2008)Are you like this… or just behave this way?,en International Journal for Dialogical Science,Vol. 3, No. 1, 69-92.

Le Breton, David (2012) Por una antropología de las emociones.Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. Nº10. Año 4. Diciembre 2012-marzo de 2013. Argentina. ISSN: 1852-8759. pp. 69-79.

Leibovich de Figueroa, N. et al.(1999): Ecoevaluación psicológica. Bs. As., EUdeBA.

Long, M; Ferrier, F.; Heagney, M. (2006) Stay, play or give it away? Students continuing, changing or leaving university study in first year. Universidad de Monash, Melbourne, Australia.

Pérez Jiménez, Miguel Ángel (2011) Un primate de tercera y una persona de segunda. Sobre el valor del rostro, la mirada y la piel para comprender a un extraño. Universitas Philosophica 57, año 28: 265-293. julio-diciembre 2011, Bogotá, Colombia.

Rodrigo, M.J. & 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.

Stasiejko, H.; Krauth, K.; Pelayo Valente, L.; Tristany, S. (2009) "La triangulación de datos como criterio de validación interno en una investigación exploratoria", en CD del 2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata "Psicología y Construcción de conocimiento en la época" (ISBN 978-950-34-0588-8), Buenos Aires.

Stasiejko, H.; Krauth, K.; Pelayo Valente, L. (2012) "Concepciones de docentes sobre cómo los ingresantes conciben al estudio en el ingreso a la Universidad: técnica de completamiento de globos de diálogo", CD del XIV Congreso Argentino de Psicología "Los malestares de la época". Salta, Argentina.

Stasiejko, H.; Krauth, K.; Pelayo Valente, L. (2014) "Ingresantes y docentes: miradas acerca del estudio universitario", en Polifonías. Revista de Educación, año 3, nro. 4, págs. 36-50, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, ISSN 2314 0488.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto Hemisférico de OEA. Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar.

Tomasello, M. [1999] (2007). Los orígenes culturales de la cognición humana. A. Nogrotto (trad.). Buenos Aires: Amorrortu.

Valsiner, J. (1997). Culture and the development of children's actions: A theory of human development (2nd ed.). Chichester: John Wiley & Sons.

Wittgenstein, L. [1953] (1988). Investigaciones filosóficas. A. García et al. (trads.). Barcelona: UNAM-Crítica.

LA RECEPCIÓN DE LEV VIGOTSKY EN EL CAMPO PSICOEDUCATIVO: NUEVAS MIRADAS EN LAS RELACIONES ENTRE CULTURA Y COGNICIÓN

Sulle, Adriana; Bur, Ricardo; Stasiejko, Halina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Lev Vigotsky propuso una Psicología Histórico Cultural que explicó el desarrollo psicológico con diferentes unidades de análisis y categorías de carácter sistémico, atendiendo a diferentes niveles de análisis. La recepción de su obra introdujo una nueva mirada superadora de las perspectivas reduccionistas y estáticas para pensar las relaciones entre la cultura y cognición, que impactó en el desarrollo de las investigaciones transculturales de los años 60/70. Este enfoque teórico colaboró en la comprensión de la diversidad en el campo de la psicología, respecto del desarrollo de los procesos psicológicos humanos, al plantearlos como el producto de prácticas específicas, culturalmente instituidas, en las que la escolarización juega un papel importante al solicitar posibles cursos de desarrollo. Con las investigaciones socio-histórico-culturales de los años 80, se comienzan a establecer diferentes matices en las relaciones entre cultura y cognición. Los enfoques derivados de la matriz vigotskiana aportaron instrumentos teóricos que permitieron analizar el desarrollo cognitivo y los aprendizajes escolar y cotidiano, en términos de procesos sociales, culturales e históricos, haciendo visible una perspectiva de no generalidad de la actividad cognitiva.

Palabras clave
Vigotsky, Recepción, Desarrollo, Cognición, Cultura

ABSTRACT

RECEPTION OF LEV VIGOTSKY IN THE FIELD OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: NEW VIEWS ON THE RELATIONSHIPS BETWEEN CULTURE AND COGNITION

Lev Vygotsky proposed a Historical-Cultural Psychology that explained psychological development with different systemic categories and units of analysis, according to different levels of analysis. The reception of his work introduced a new look, overcoming reductionist and static perspectives, to think about the relationship between culture and cognition, which had an impact on the development of cross-cultural research of the '60s and '70s. This theoretical approach contributed to the understanding of diversity in the field of psychology, on the development of human psychological processes, to raise them as the product of specific practices that are culturally instituted, in which schooling plays an important role requesting possible development courses. With the socio-historical-cultural research of the '80s, there were new perspectives in the relationship between culture and cognition. The approaches derived from the vigotskian matrix provided theoretical tools that allowed the analysis of cognitive development and school and daily learning, in terms of social, cultural and historical processes, exposing a perspective of no general rule from cognitive activity.

Key words
Vigotsky, Reception, Development, Cognition, Culture

Introducción:

El legado de Vigotsky: Lev Vigotsky (1896-1934) tuvo una corta existencia entramada en el complejo marco histórico, político, cultural y científico de los acontecimientos de la época que le tocó transitar. Nació y transcurrió su infancia y juventud en la Rusia Zarista; fue testigo y se sumó al proyecto político instalado con posterioridad a la Revolución de 1917, periodo en el que desarrolló la formación que luego le posibilitó, en las décadas del 20 y 30, alcanzar el máximo apogeo y producción académico profesional. Autor de una vasta producción, compuesta por más de dos centenares de trabajos inéditos en su tiempo, en un lapso de tiempo breve entre 1919 y 1934, en el que sobresalió como una figura clave en la psicología soviética. En pleno florecimiento de su intelectualidad se agrava la tuberculosis que lo afectaba, condenándolo a una muerte prematura en el año 1934.

La difusión de su importante legado quedó detenida durante casi veinte años, lapso en que fue poco accesible en su propia tierra e inaccesible al resto del mundo de la Psicología extramuros URSS, siendo recién en los años '60 y '70 cuando comienza la traducción y difusión de su obra[i] (Blanck, 1993; 2001; Kozulin, 1984; Van der Veer & Valsiner, 1991; Sulle y Bur, 2014). Para Vigotsky, la psicología era la vía privilegiada para explicar la formación y naturaleza de los procesos psicológicos humanos y el trayecto a transitar para develar la *conciencia.* Uno de los propósitos de Vigotsky, según Baquero (2004)era construir un *modelo deunidades de análisis* con propiedades sistémicas que permitieran la explicación psicológica sin perder la cualidad de los procesos abordados. En su desarrollo teórico identificó distintas unidades de análisis. Una de ellas, el *significado* fue decisiva para explicar el desarrollo psicológico de dos procesos interconectados sistémicamente: el habla y el pensamiento. Comparó tal unidad con la composición química del agua (H_2O), advirtiendo que si tal molécula se descomponía en hidrógeno y oxígeno, dejaría de ser agua, ya que cada elemento poseía características no presentes en la totalidad y ésta, propiedades no reductibles a los elementos, por lo que llave para analizar el H_2O no se encontraba en sus componentes químicos por separado, sino en la interconexión de los mismos[ii].

Así, la internalización de los sistemas semióticos sociales provoca el desarrollo y la reorganización sistémica de la conciencia, proceso en el que el lenguaje cumple un papel principal ya que su progreso modifica y reorganiza el desarrollo de otras funciones psicológicas, tales como la percepción, el pensamiento y la memoria no mediadas.

Para comprender el carácter humano del psiquismo apeló a la *actividad mediada (por herramientas y signos) y a la interacción social.* Baquero (2001) señala que se cimentó en la tesis de *hominización* de Engels[iii] y en la categoría de *trabajo* de Marx & Engels, como *actividad* y rasgo humano *doblemente mediado, cultural* y opuesto al *orden natural.* El hombre se constituye en una dinámica que demanda el uso de herramientas para doblegar-transformar lo

natural, lo que no podría lograr en soledad, sino en la interacción-cooperación social.

En cuanto al *desarrollo,* planteó distinciones entre un desarrollo *histórico cultural* y un desarrollo *natural.* El *natural* debía analizarse en correspondencia con la evolución filogenética de la especie, en niveles de funcionamiento neurofisiológico del desarrollo humano, en cambio el *desarrollo cultural* debía examinarse desde los procesos *históricos y sociales,* particularmente humanos (Baquero, 1998) De esta forma se destaca la posibilidad de entender al *desarrollo cognitivo* como un proceso intrínsecamente social, cultural e histórico, cuestión que aleja cualquier valoración de un desarrollo universal en todos los sujetos.

Abonó a la concepción de la *diversidad* en el desarrollo psicológico, planteándolo como un proceso culturalmente instituido, producto de la participación del sujeto en prácticas sociales específicas. Propuso una Psicología histórico cultural, en la que acontece una doble apropiación de la cultura y del sujeto. El sujeto se constituye internalizando los instrumentos de la cultura (herramientas y signos) de la vida social, al mismo tiempo que la cultura que constituye al sujeto se apropia de él.

Con la *Ley genética de doble formación de las funciones psicológicas superiores,* explicó como tales procesos aparecen primero en el plano interpsicológico (social) y posteriormente se construyen en el plano intrapsicológico (individual) completándose con el mecanismo de la "interiorización" que explica las transformaciones y reconstrucciones que acontecen en el sujeto.

De la producción de Vigotsky, se desprende una taxonomía de Procesos Psicológicos Superiores de tipo Rudimentarios (PPSR) y Avanzados (PPSA). En cuanto a los PPSR, tienen como característica ser universales y espontáneos, el "modelo" es el Lenguaje Oral, pero también incluye procesos como la percepción, atención, memoria que colaboran en la formación de los Conceptos Cotidianos. Los denominados (PPSA) presentan un diferente modo de construcción, siendo en este caso el ejemplo paradigmático el lenguaje escrito, el desarrollo de los conceptos científicos y las expresiones artísticas abstractas.

Vigotsky junto a Luria[iv], tenían interés en demostrar que los PPS tenían un origen histórico cultural, relacionado con la praxis humana y que su estructura podría cambiar según la forma de la vida social. Para ello organizaron una serie de investigaciones transculturales en los años 1930-31, en Uzbekistán y Kirguizistan (Asia Central)[v] llevadas a cabo por Luria. En esa época, en la región se estaba produciendo una reestructuración política y económica junto con la aplicación de un intensivo plan de alfabetización. En ese contexto se propuso investigar el impacto de los cambios sociales en el desarrollo de los PPS. La investigación abarcó diferentes poblaciones: mujeres analfabetas musulmanas que vivían en estado de aislamiento; hombres analfabetos; hombres y mujeres activistas políticos con una escolarización de 4-6 meses y sujetos escolarizados. En estas experiencias descubrieron resultados disímiles entre los sujetos escolarizados y los no escolarizados, sobre todo en los procesos de clasificación categorial, en la percepción de los colores y de las figuras geométricas, en los esquemas lógicos de construcción de conceptos y en cuestionarios con planteo de silogismos.

Lo importante de tales investigaciones consiste en que permitieron el establecimiento de relaciones entre las prácticas histórico culturales y la estructura y funcionamiento de los procesos psicológicos humanos. Se comprobó que determinadas prácticas culturales producían modificaciones sustanciales en la estructura de los PPS (Luria, 1987). Se constató que en el marco de los contextos de instrucción sistemática los PPS se complejizan y que la participación en dichos contextos, posibilita alcanzar un mayor grado de control consciente y voluntario al utilizar instrumentos de mediación que son artificiales y descontextualizados(Baquero, 2001)

El aporte teórico de Vigotsky respecto del lenguaje escrito y de los conceptos como productos de un desarrollo psicológico que implica habilidades cognitivas específicas, que requieren del dominio de una práctica cultural en la que se activan, utilizan y regulan los instrumentos de mediación, tuvo consecuencias en los teóricos e investigadores de la cultura y la cognición. Esta vieja pero novedosa concepción teórica, proveía de unidades de análisis y categorías que permitían explicar y sobre todo relacionar la cognición con la escolarización, entendida esta como una práctica cultural que permitió comprender los menores resultados de las pruebas y/o test suministrados a los sujetos de otras culturas.

La influencia de Vigotsky, aparte de destronar en EEUU la influencia de la psicología cognitiva, provocó el desarrollo de una psicología que se extendió al resto del mundo. Esta psicología, anclada en una relación entre el hombre, la cultura y la sociedad, volvió a humanizar la mente, retomando el *significado* en detrimento de la *información*, (Bruner, 2001) destacando el papel de la *actividad* y el *contexto* (Cole, 1981, 1999 y Wertsch, 1998).

A partir de su recepción en occidente, se abrieron nuevos caminos para pensar e intervenir frente a problemas, tales como, la relación entre el hombre, la cultura y la sociedad, que demandaban respuestas por parte de las disciplinas sociales.

Aparte de sus otras inquietudes, Vigotsky tuvo especial interés en vincular la psicología con la educación, lo que generó una interpelación entre teorías, investigaciones y prácticas, tanto psicológicas como educativas.

En esta comunicación nos centramos en la apertura a nuevos planteos y formas de intervención en el campo educativo, posibilitada a partir de la progresiva comprensión y apropiación de nociones vigotskianas.

Los estudios transculturales en cognición

La recepción de Vigotsky sucedió en un contexto en el que teóricos e investigadores estaban interesados en explicar las relaciones entre la *cultura* y la *cognición.* En la segunda mitad del siglo pasado, se imponían en la Psicología visiones reduccionistas y estáticas de la cognición humana, la cultura y la sociedad, herederas de la psicología cognitiva y de otros marcos teóricos centrados en el individuo, que no ofrecían herramientas para intervenir frente al multiculturalismo, la diversidad y otros problemas que las sociedades enfrentaban. (Bruner, 1990; Roggoff y Chavajay, 1995; Wertsch, 1998; Varela Alonso, 2003). Sin embargo, a pesar de las limitaciones pueden hallarse algunos estudios que han dado cuenta de un interés en la exploración de procesos psicológicos en culturas diferentes de la occidental. F. Bartlett, K. Koffka, H. Werner, L. Bruhl, F. Boas y M. Mead constituyen ejemplos de algunos de los estudios transculturales de carácter etnocéntrico (Carretero,1982). Por otra parte, han sido numerosos los estudios de orientación piagetiana, desde los años 60 en adelante, hoy conocidos como "universalistas", que se focalizaron en demostrar la validez de aspectos teóricos básicos de la escuela de Ginebra en culturas remotas y diferentes de las occidentales. La aplicación de las pruebas pruebas piagetianas y cognitivas a niños de culturas "lejanas" reportaron diferentes y menores rendimientos de tales niños en comparación con las culturas occidentales (Rogoff y Chavajay, 1995)

En la línea de investigaciones transculturales[vi] de las décadas del '60 y '70, comenzaron a surgir preguntas acerca de la influencia de la cultura en la variabilidad del comportamiento humano. Si tal

influencia se daba: ¿De qué manera se producía? El interés consistió en validar los resultados obtenidos en las pruebas perceptivas, lingüísticas y cognitivas aplicadas en sujetos de culturas diferentes a las occidentales. A la par de tales indagaciones, surgió la necesidad de conocer el aspecto del desarrollo de los procesos cognitivos en culturas diversas. Carretero (1982) plantea que, para analizar y explicar un aspecto psicológico en cualquier cultura se requiere del aporte de la psicología del desarrollo y a su vez, el estudio del desarrollo se enriquece con las investigaciones transculturales. Por otra parte Triandis (1980) realiza advertencias referidas a la utilización de dimensiones propias de una cultura como si fueran expresiones universales de todas, diferenciando dos dimensiones: *émicas,* (características de una cultura) y *éticas* (los aspectos universales de las conductas).

En los años '80 se inicia una transición, modificándose el centro de interés en los estudios en psicología del desarrollo, emergiendo la pregunta por las diferencias en los resultados obtenidos en las pruebas cognitivas suministradas a sujetos de otras culturas: ¿Se trataba de la escasa familiaridad con los materiales, las palabras utilizadas, la situación de las pruebas en sí misma? Una de las cuestiones que surgió es que el *bajo rendimiento* en las pruebas no se correspondía con el desempeño eficaz de las personas en su vida diaria. La consecuencia fue la focalización del interés en investigar el *desarrollo* cognitivo en situaciones reales de vida en escenarios culturales disímiles de los norteamericanos y europeos. De esta forma se abrían las puertas para analizar la ejecución cognitiva de los sujetos en términos de procesos sociales, culturales e históricos, haciendo visible una perspectiva de *no generalidad de la actividad cognitiva,* superadora de las perspectivas reduccionistas y estáticas de la cultura y la cognición (Rogoff y Chajavay, 1995)

Los enfoques socio histórico culturales derivados de la matriz vigotskiana

En la *recepción* de una obra, se activan procesos de mediación, textuales y extra textuales, por lo que es selectiva y se relaciona con el posicionamiento ideológico e intelectual de los receptores y está entrelazada con contingencias históricas en un proceso dialéctico, en el que las ideas y las lecturas realizadas sobre las mismas, se afectan mutuamente (Doti, 2008; Blanco, 2008; Plotkin, 2008).

En el caso de la obra de Vigotsky, aunque tuvo diferentes recepciones (Sulle y Bur 2014) se abrió una nueva perspectiva que proveyó de categorías y unidades de análisis que produjeron impacto en los teóricos e investigadores interesados en explicar las posibles relaciones entre la cultura y la cognición, que "derivó hacia considerar a la cultura y la cognición como procesos dinámicos que no pueden ser separados y en examinar los procesos como localizados más que necesariamente generales" (Op. cit., 1995:136)

A partir de los años 80/90 comienzan a reconocerse las investigaciones que en los años 60/70 se denominaban transculturales, como *Investigaciones Socioculturales o Sociohistóricas.* Las mismas son definidas como investigaciones"…que combinan procesos sociales (por ejemplo entre individuos o grupos que están en contacto mutuamente) y procesos histórico culturales en los cuales prácticas y herramientas desarrolladas en generaciones previas permanecen (y son transformadas) por las subsiguientes generaciones" (Rogoff y Chajavay, 1995:131).

Los nuevos estudios realizados corroboraron los diferentes usos de las habilidades cognitivas y la influencia de la escolarización formal en el rendimiento obtenido en pruebas cognitivas (Scribner y Cole, 1981; Cole, 1999)[vii], en oposición de lo que se sostenía hasta ese momento, que eran expresión de una habilidad cognitiva general. Se constató que había desarrollo de habilidades de ejecución específicas ligadas a las prácticas escolares a diferencia de otras ligadas a las prácticas cotidianas. En otras investigaciones, se reportó que las habilidades cognitivas aprendidas en situaciones cotidianas no necesariamente se transferían al escenario escolar y viceversa. (Ferreiro, 1986; Carraher, Carraher y Schiliemann, 1991, Baquero y Limón, 2001). De esta forma, se sentaron las bases para relacionar las actividades cognitivas con los procesos sociales culturales e históricos, tanto desde dentro como fuera de la escuela y se consolidaron nuevas direcciones en la investigación histórico-cultural y sociocultural que aportaron al campo de las prácticas e intervención psicoeducativa. (Moll, 1993; Cole, 1999)

¿Enfoques histórico culturales o socioculturales?

Para esclarecer la denominación de los *enfoques* de matriz vigotskiana, Matusov (2008) plantea que la connotación de *enfoque vigotskiano,* refiere al que está integrado por autores que sostienen que los fenómenos psicológicos y sociales son moldeados por la cultura, la historia, las prácticas y las instituciones. Propone diferenciar dos familias de "enfoques" o campos vigotskianos: *Histórico Culturales* y *Socioculturales,* según donde se ubica el énfasis de los proyectos ontológicos de los receptores, que está en relación con las condiciones políticas, sociales y culturales en que se encuadran sus investigaciones.

El autor incluye dentro de los *Enfoques Histórico Culturales*, a los receptores que sostienen lazos con la filosofía hegeliano marxista, que resaltan la historia y la cultura como el producto de un progreso histórico y universal y a su vez, diferencian el *desarrollo natural* del *desarrollo cultural.* Los investigadores de estos proyectos ontológicos otorgan y/o fortalecen el *empoderamiento* de los integrantes de las culturas excluidas, con el fin de proveerles un desarrollo social a través de la educación, que los pueda equiparar e incluir. Se cita como representantes de este enfoque a Ian Moll, Vasil'evich Davydov, Alex Kozulin e Yrjo Engeström. En cuanto al *Enfoque Sociocultural,* también conocido como *neo vygotskiano*, se caracteriza por focalizar la historia como particular y situada, y a la cultura determinada por relaciones y prácticas particulares. El objetivo de este proyecto ontológico es promover la equidad social a través de la diversidad. Descartan como instrumento conceptual la dialéctica, y consideran que el "desarrollo" es siempre cultural, otorgando primacía al *contexto.* Este grupo reconoce las fortalezas culturales de las comunidades, atribuyéndoles la posibilidad de que realicen cambios por sí mismas. Entre los autores que se incluyen en este campo están James Wertsch, Michael Cole y Bárbara Rogoff entre otros (op.cit.,2008)

Conclusiones

Hemos examinado cómo a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de pruebas cognitivas en diferentes culturas a partir de los años 80, y de la realización de estudios relacionados con la cultura y la cognición, se demuestra que la cultura, lejos de ser una variable estática e independiente, puede influir en el desarrollo cognitivo de los sujetos y que por otra parte, este desarrollo no es general ni universal, sino un proceso cultural e histórico, y por lo tanto diverso.

La recepción de la obra de Lev Vigotsky posibilitó un cambio de perspectiva, aportando unidades de análisis y categorías que permitieron comprender que los procesos de desarrollo psicológico y de aprendizaje involucran las actividades o prácticas culturales que estos llevan a cabo, tomando en cuenta la *variación* y diversidad como aspecto esencial del funcionamiento humano. Esta concep-

ción teórica permitió relacionar la cognición con la escolarización, entendida esta como una práctica cultural, y fue apropiada para poder explicar los menores resultados obtenidos en las pruebas y/o test suministrados a los sujetos de otras culturas.

El surgimiento de los enfoques socio histórico culturales derivados de la matriz vigotskiana, ha hilvanado nuevas líneas de investigación y puesto en práctica unidades de análisis y categorías que han enriquecido el análisis y la intervención en el campo psicológico y educativo. Unidades de análisis como: *actividad, significado, contexto, acción mediada, evento, práctica cultural*, han posibilitado una explicación cultural y situada del desarrollo y el aprendizaje humano atendiendo a la complejidad sistémica de diferentes niveles de análisis. Por otra parte, han redefinido los usos de conceptos de cuño vigotskiano, tales como *mediación, internalización-interiorización,* y han incorporado categorías provenientes de otros autores y disciplinas, tales como la *apropiación[viii] (*Bajtin, 1981) o *participación (*Rogoff, 1994), que han generado nuevas miradas sobre las relaciones entre la cultura y el desarrollo cognitivo, tanto en contextos escolares como cotidianos y han brindado nuevas herramientas para pensar las prácticas e intervenciones en psicología educacional.

NOTAS

[i] Vigotsky, L. (1934-1962) *Trought and language*; *Pensamiento y Lenguaje* (1934-1964) *Mind in society* (1978)

[ii] Vigotsky, (1934) en *Pensamiento y Habla*, advierte que al examinar las propiedades del agua para apagar el fuego se encontrará que el hidrógeno lo enciende y el oxígeno lo mantiene, en cambio el agua lo apaga.

[iii] La Hominización es definida como el conjunto de procesos evolutivos que determinaron al género homo y su incardinación en distintos especies. La Humanización, en cambio, sería el producto de un complejo proceso cuyos componentes se interrelacionan en el marco de una dinámica de autonomía/autoorganización y determinación/constricción en relación a entornos específicos.

[iv] Alexander Luria (1902-1977)

[v] Descritas por Luria en el libro "Análisis socio histórico de los procesos cognitivos" (1987)

[vi] En los años 60 y 70, las investigaciones cognitivas realizadas en culturas diversas de las dominantes, remotas, fueron sobre la base de comprobar conceptos piagetianos por Ej.: tareas de clasificación, pruebas lógicas y memoria. Estas investigaciones eran denominadas *transculturales*

[vii]Estudiaron el efecto cognitivo de la capacidad de leer y escribir y la escolarización en la cultura vai, grupo tribal residente en Liberia. Se demostró que los escolarizados tenían mejor rendimiento en la batería de test cognitivos, respecto de los no escolarizados que mostraron habilidades ligadas a sus prácticas culturales.

[viii]M. Bajkin, semiólogo y teórico de la cultura, de nacionalidad ruso, conocido también por el seudónimo Voloshinov o Vorochilov. Conceptualizó como eje central de su perspectiva, la interacción cotidiana del sujeto con otros. Definió la dialogicidad y la ventriloquización, como procesos mediante el cual una *voz* siempre habla a través de otras *voces en un lenguaje social.* Las palabras no existen en un lenguaje neutral, sino en la boca de otras personas y en sus contextos propios y al servicio de sus intenciones. La palabra en el lenguaje es en parte del otro. Define la *apropiación,* cuando la palabra se convierte en "propiedad de uno" cuando el que habla la puebla con su intención, acento, adaptándola a su propia semántica.

BIBLIOGRAFÍA

Arias Beatón, G. (1999) "Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de I.S. Vygotsky", Revista cubana de Psicología. V.16 n3.

Bajtin, M. (1982) Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI

Baquero, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires: Paidos

Baquero, R. "La educabilidad bajo sospecha" en Cuadernos de Pedagogía, año IV, N°9, Rosario, 71-85; 2001

Baquero, R y Limón Luque, M. (2001) Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar, Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes

Baquero, R. (2004) "Analizando unidades de análisis. Los enfoques socioculturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar" en Castorina y Dubrosky (2004) Psicología Cultura y Educación, Buenos Aires: Noveduc.

Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "Transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional", Perfiles Educativos, Tercera época, vol. XXIV, N°. 97-98, 57-55, 2002.

Blanck, G. (Ed.) (1984) Vigotski. Memoria y vigencia, Buenos Aires: Cultura y Cognición.

Blanck, G. (1993) "Vigotsky El hombre y su causa" En Moll, L. (Comp.) (1993) Vygotsky y la educación, Buenos Aires: Aique

Bustamante Smolka, A.L. (2010) "Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en Elichiry, N. E. (2010) (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial.

Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1991), “En la vida diez, en la Escuela cero: los contextos culturales del aprendizaje de las matemáticas”. En Carraher, T. y otros, En la vida diez en la escuela cero. México:Siglo XXI

Carretero, M. (1985) “El desarrollo de los procesos cognitivos: Investigaciones transculturales. En Revista, Estudios de Psicología n.° 9. Universidad autónoma de Madrid. 1982

Cole, M. (1999) Psicología cultural, Ediciones Morata. Madrid.

Ferreiro, E. (1986) “El cálculo escolar y el cálculo del dinero en situación inflacionaria. En Ferreiro, E. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso, Buenos Aires: Ceal.

IDES/CeDInCi. Breve encuesta sobre el concepto de recepción. Responden: Jorge E. Dotti, Alejandro Blanco, Mariano Plotkin, Luis García. saberesdeestado.ides.org.ar/files/2008/05/seminario_sobre_recepcion_de_idea s.pdf

Kozulin, A., (1994). La Psicología de Vygotski. Madrid: Alianza.

La Casa, P., (1988) “Contexto y desarrollo cognitivo. Entrevista a Barbara Rogoff” en Revista Infancia y aprendizaje, Universidad Autónoma de Madrid. 1989,457-23

Matusov, E. (2008) “Dialogue with Sociohistorical Vygotskian Academia about Sociocultural Aproach. Cultura &Psychology, 14 (1); 81-83 (Traducción interna para la cátedra Psicología Educacional II de la Facultad de Psicología de la UBA, (2011)

Mead, G. (1934) Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist. University of Chicago Press,

Moll, L. (1993) Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en educación. Buenos Aires: Aique.

Rivière, A (1998) La psicología de Vigotsky, Madrid: Visor

Rogoff, B, (1993) Aprendices de pensamiento. Desarrollo cognitivo en contexto social. Barcelona: Paidós.

Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje” en Wertsch, J., del Río, P. y Alvarez, A. (1997) (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicada, Madrid. Infancia y Aprendizaje.

Rogoff, B. y Chavajay, P. (1996) “Las bases culturales del desarrollo cognitivo. Evolución de la investigación en este campo en Norteamérica” en Revista Educación y Pedagogía. Vol. XVI N° 39, pp.123-150.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). The Psychology of Literacy. Cambridge, Mass, Harvard University Press.

Sulle, A y Zerba, D., (2009) Psicología mito y discursos históricos, Buenos Aires: Proyecto Editorial

Sulle, A. y Bur, R. (comp.) (2014) Vigotsky psicólogo, Buenos Aires: Letra viva.

Vigotsky, L (1964) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Lautaro

Vigotsky, (1979) Lev. S. Vygotski.El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. (1988) “Problemas de método. En Vigotsky L. “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México, Critica Grijalbo.

Vigotsky L. (1991-1993) Obras escogidas. Madrid. Visor

Vigotsky, L. (1993) “Pensamiento y Lenguaje”. En Obras escogidas. TII Madrid: Visor

Vigosky, L (1926-2001) Psicología Pedagógica: Un curso breve. Buenos Aires: Aique

Wertsch, J. (1985) Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. y otros (1995), “Tendencias actuales en la teoría sociocultural y de la actividad” en Daniels, H. (2003). Vygotsky y la Pedagogía. Barcelona: Paidos.

Wertsch, J. (1999) “Cap. 2 Propiedades de la acción mediada”, en La mente en acción. Aique: Argentina

METALECTURA, COMPRENSIÓN LECTORA Y TEXTOS DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. UNA EXPERIENCIA FACILITADORA DE APRENDIZAJES REFLEXIVOS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Toledo, Gabriela Alejandra
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Participando del Programa de investigación UBACyT "Creencias epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento", radicado en el IICE desde 2004 a la fecha, recogimos observaciones de profesores universitarios dando cuenta de dificultades en los estudiantes para realizar lecturas comprensivas de textos, uso abusivo de memoria de rutina, retención frágil del contenido, deficiencia en la utilización de terminología teórica, en distinción de conceptos generativos, y una disponibilidad limitada en estrategias de organización y secuenciación de la lectura, con visible resistencia a adoptar actitudes significativas hacia el aprendizaje de los contenidos a leer. En trabajos de campo ofrecidos por la cátedra de Psicología Educacional, Dpto. de Cs. de la Ed., observamos que el ejercicio de lectura anticipada o simultánea no es habitual en las prácticas de estudio de nuestros alumnos; la bibliografía generalmente recién es abordada próxima a las evaluaciones. Consecuentemente, se organizó un taller dirigido a metalectura de textos informativos, con el objetivo de andamiar la habilidad lectora de principiantes, lectores pobres o con dificultades. (Duell O. K. Y Schommer-Ailins, M, 2001) Un seguimiento posterior, indica que el ejercicio metacognitivo contribuyó en habilidades como establecer asociaciones, analogías, comparaciones, derivaciones o abstraer el propósito de la teoría, redundando en mejora del rendimiento académico.

Palabras clave

Creencias epistemológicas, Metacognición, Texto informativo, Educación superior

ABSTRACT

META-READING, READING COMPREHENSION AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY TEXTS. AN PROVIDE EXPERIENCE OF REFLECTIVE LEARNING AT THE HIGHER EDUCATION LEVEL

Participating in the "Epistemological beliefs about the nature of knowledge" UBACyT research program, located at the IICE since 2004 to date, collected observations of university professors giving account of difficulties in students to perform comprehensive readings of texts, abusive use of memory of routine retention fragile contents, deficiency in the use of theoretical terminology, in distinction from generative concepts, and limited availability in strategies of organizing and sequencing of reading, with visible resistance to adopt significant attitudes towards the learning of content to read. Work shops offered by Educational Psychology, Dept. of Cs. Ed, observed that the exercise of early or simultaneous reading is not usual in the practices of our students study; bibliography usually is newly boarded next to evaluations. As a result, organized a workshop aimed at meta-reading of academics texts, with the aim of scaffold reading beginners, poor readers or impaired ability. (Duell O. K. And Schommer - Ailins, M, 2001) a rear follow-up, indicates that Metacognitive exercise contributed to skills such as setting associations, analogies, comparisons, derivations or abstract the purpose of the theory, resulting in improved academic performance.

Key words

Beliefs epistemological, Metacognition, Informative text, Higer education

Introducción

El presente trabajo intenta acercar de modo sucinto las observaciones de alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación, que han participado de los talleres de Metalectura realizados en 2008 con el objetivo de colaborar en la mejora de los procesos cognitivos puestos en juego al momento de comprender los textos informativos propios de la asignatura. Estos estudiantes fueron entrevistados posteriormente en marzo de 2014 para cotejar sus impresiones con las volcadas previamente al desarrollo de la actividad en cuestión.

El taller articuló estrategias de enseñanza con los contenidos del programa de Psicología Educacional correspondientes a 2008/2013 que abordaba marcos teóricos sobre la cognición humana provenientes de diferentes orientaciones: la teoría psicogenética y sus desarrollos actuales, la teoría sociocultural y los enfoques situacionales, los abordajes recientes sobre la inteligencia humana y los modelos del procesamiento de la información.

Marco teórico

La comprensión de la lectura abarca procesos cognitivos de construcción del conocimiento, metacognitivos y epistémicos (Kitchener & Brenner, 1992).

La metacognición refiere al pensar acerca del pensamiento y los modos de pensar. Se enfoca en el pensamiento autorregulado. Observa las estrategias que emplean los sujetos al momento de pensar; facilita a los sujetos la comprensión del modo en que ellos mismos aprenden. Implica el monitoreo de la efectividad de los procesos cognitivos, es decir, poder responderse a uno mismo acerca del modo en que se adquiere el conocimiento, cuáles son los errores que pueden observarse al conocer y cuán capáz se es al conocer algo.

Flavell (1979) definió la metacognición como aquel conocimiento que aborda los numerosos aspectos comprendidos en una tarea cognitiva. Es aquella actividad mental que vuelve sobre sí misma para tomarse como objeto de análisis; el sujeto se interroga hasta dónde es conciente del alcance de su conocimiento e identifica las limitaciones

del mismo. Este concepto vincula dos grupos de actividades: conocer acerca del conocimiento y regular dicho conocimiento.
El primero correponde a la conciencia personal acerca de los recursos cognitivos y de la relación que se establece entre el sujeto aprendiz y la situación de aprendizaje. Es decir, el conocimiento relativamente estable acerca de los procesos cognitivos puestos en juego en cualquier actividad académica.
La habilidad para reflexionar y regular los propios procesos cognitivos, ser consciente
de las actividades que se llevan a cabo mientras se lee, soluciona problemas o realiza diferentes tareas cognitivas, se desarrolla tardíamente. Implica saber o estar alerta de aquello necesario para desempeñarse efectivamente, y responder a las exigencias de la situación a resolver. Si quien aprende no toma en cuenta sus limitaciones en relación con la tarea de aprendizaje, difícilmente pueda anticipar obstáculos o trasponerlos una vez que han aparecido.
El conocimiento metacognitivo es aquel conocimiento almacenado o aquellas creencias acerca de uno mismo u otros, como agentes cognitivos, acerca de las habilidades, acciones o estrategias, y el modo en que todos estos elementos interactúan afectando la resolución de cualquier actividad intelectual.

De la metalectura

Algunas de las habilidades metacognitivas propias de la lectura son:
a) Clarificación de los propósitos de la lectura, esto es, comprender las exigencias
implícitas y explícitas de la tarea.
b) Identificación de aspectos importantes del mensaje.
c) Concentración de la atención en el contenido relevante.
e) Auto interrogación para determinar si los objetivos están siendo alcanzados.
f) Implementación de acciones correctivas cuando se detectan fallas en la
comprensión [Brown (1980) en Baker y Brown (1984)].
La metalectura excede la tarea de comprensión del texto apelando al despliegue de la planificación, el monitoreo y evaluación de la acción, todos ellos procesos metacomponenciales que guían la acción (Sternberg, 1986).
Las actividades de monitoreo están explícitamente incorporadas en varios modelos de comprensión [Collins, Brown y Larkin (1980), Goodman (1976), Rudell (1976), Rumelhart (1980), Woods (1980) en Baker y Brown (1984)]. Estas concepciones consideran a la comprensión como un proceso activo de prueba de hipótesis o de construcción de un esquema. Los lectores elaboran hipótesis con la información que disponen. Con la adquisición de más información, estas hipótesis pueden ser modificadas o perfeccionadas. La comprensión se dificulta al no disponer de hipótesis orientadoras. Markman (1994) considera la relación entre comprensión y las expectativas o hipótesis del lector sobre el significado del texto; sostiene que si el aprendiz es capaz de confirmar o rechazar sus propias hipótesis adquiere conocimiento acerca de cuán bien está comprendiendo.
Actuales teorías sobre la lectura postulan similares estrategias de comprensión. El modelo de Rudell (1976) en Baker y Brown (1984) incluye la evaluación de la adecuación de la información, recolección de datos, elaboración de hipótesis, organización y síntesis de los datos y prueba de hipótesis. De acuerdo con Goodman (1976) en Baker y Brown (1984) los lectores deben probar sus hipótesis usando como "cernidores " al significado y a la gramática por medio de frecuentes preguntas hechas a sí mismos sobre si lo que están leyendo tiene sentido. El lector debe monitorear sus elecciones de modo tal que pueda reconocer sus errores y recoger pistas adicionales cuando sea necesario.
Si se concibe la comprensión como construcción de esquemas, los investigadores señalan que las fallas en el proceso se originan en tres fuentes principales:
a) Los esquemas apropiados no están disponibles, esto es, el lector no tiene
suficiente conocimiento acerca del tema como para poder interpretar el texto.
b) Los esquemas apropiados están disponibles pero el autor no ha provisto
suficientes pistas para sugerirlos, esto es, el autor comete una falta al no expresar
sus ideas con suficiente claridad.
c) El lector encuentra una interpretación consistente del texto pero no la que el autor
tenía en mente, esto es, entiende el texto pero malentiende al autor. (Malbrán, 2004)
Aún cuando los lectores expertos monitorean su comprensión, la mayoría de las veces este control no es una experiencia consciente. Brown (1984) distingue entre un estado automático y un estado de *debugging* que permite corregir el error *(bug)* o la respuesta inadecuada. Un fenómeno importante consiste en darse cuenta cuando una expectativa sobre el texto es confirmada. Otro, cuando se encuentran conceptos poco familiares en gran frecuencia en la lectura de un texto como para seguir tolerando nuestra ignorancia. En ambas situaciones, la reacción es aminorar la velocidad de procesamiento, dedicando tiempo y esfuerzo a la tarea cognitiva de aclarar las fallas de comprensión.
El proceso para reducir la ambigüedad y aumentar la claridad supone búsqueda deliberada, planificada, estratégica, bien distinto de la automatización inconciente.
Las características de personalidad de los sujetos, los diferentes estilos cognitivos pueden influenciar el monitoreo de la comprensión.
Leer un texto interactuando con otros lectores, es una experiencia de comunicación de importante valor educativo. Cuando los lectores participan en un ambiente de diálogo compartido, el aprendizaje no queda limitado al producto, sino que abarca el desarrollo de la comprensión y de las habilidades para usar los procesos mediante los cuales el conocimiento se edifica. El texto ocupa el lugar de generador de habilidades.

Descripción de la experiencia

Mediante una encuesta realizada al comienzo del segundo cuatrimestre del año 2008, indagando acerca de las prácticas de estudio de los alumnos inscriptos en nuestra signatura, pudimos observar que los conocimientos que poseían acerca de los fenómenos cognitivos y metacognitivos puesto al momento de leer eran limitados o escasos. Los estudiantes coincidían en mencionar que generalmente no practicaban la lectura previa o simultánea al desarrollo de los contenidos en los encuentros de clase y que la consulta bibliográfica tenía lugar principalmente al acercarse las evaluaciones. Consecuentemente se elaboró un taller de Metalectura, optativo, durante tres horas cátedra previas a las correspondientes a las clases prácticas de la asignatura Psicología Educacional. Fue llevado a cabo por el grupo de alumnos adscriptos a la cátedra, orientando la lectura y el análisis de los textos académicos utilizando un protocolo de lectura elaborado por M. del C. Malbrán.
El protocolo de lectura está organizado en tres momentos: *planificación, monitoreo* y *evaluación*. Se especifican funciones para cada momento como guía para el tratamiento de los textos.

El primer taller consistió en la presentación del proyecto y del protocolo del que se utilizó el metacomponente *planificación* en el tratamiento de un texto de B.F. Skinner (1969) a partir del cual surgieron las siguientes preguntas:
¿Qué se entiende por planificar?
¿Planifican la lectura de textos?
¿De qué tipo de textos: académicos, informativos u otros?
¿Qué aspectos se planifican?
¿Cómo se hace?
¿Para qué sirve?
Estas preguntas sirvieron para plantear la planificación, de manera de avanzar en la conciencia de las estrategias de anticipación a la lectura.
Posteriormente los asistentes en pequeños grupos analizaron cada momento del protocolo cubriendo los tres aspectos.
Estrategias formuladas fueron detectar ideas subordinadas, complementarias e ilustrativas, reconocer aspectos poco claros, falacias y aspectos contradictorios y la distinción entre aspectos empíricos y teóricos del contenido.
En el segundo taller la metodología fue similar. En este caso se trató el metacomponente *monitoreo* a través del texto de Ausubel (2002), controlando aspectos como la retención significativa de los elementos centrales del contenido, el rescate de materiales almacenados en la memoria de largo plazo y la detección de párrafos para revisar y profundizar.
El tercer taller versó sobre *evaluación* de la lectura. Se comenzó por caracterizar el momento y recuperar aspectos abordados en los talleres previos. El texto objeto consistió en un artículo de Gagné (1977). Los emergentes surgidos tienen que ver con reflexiones sobre el contenido, sugerencias para búsquedas futuras y síntesis de lo leído. (Malbrán, 2008)
Al finalizar el taller, los alumnos participantes coincidieron en señalar que la modalidad de trabajo es interesante y útil, si bien llega tarde (tercer año de los estudios). Aconsejaron la incorporación del mismo en el primer año de la carrera.

Confrontación de datos con el presente

En el año 2014 se realizó una entrevista en profundidad a dos de los alumnos participantes del taller ocurrido en 2008.
Refirieron haber recuperado en varias situaciones de lectura académica distintos items aplicados en los tres momentos de revisión de la misma (planificación, monitoreo y evaluación), que facilitaron la comprensión de los temas abordados en los textos y la posterior puesta en palabras propias al momento de las evaluaciones o elaboración de trabajos escritos.
A modo de ejemplo:
En la planificación, decisión acerca de una lectura global o lectura por partes; identificación de constructos, conceptos y principios claves; identificación de ideas subordinadas, complementarias e ilustrativas; reconocimiento de fundamentos y supuestos teóricos y metodológicos; discriminación de posturas alternativas.
En el monitoreo, modos de retención significativa de los aspectos centrales del texto; detección de errores y dificultades en la comprensión; congruencia de los puntos de vista enunciados.
En la evaluación de la lectura, integración del conocimiento aprendido al existente; pertinencia de los logros respecto de la planificación de la lectura; limitaciones del conocimiento alcanzado; certidumbre del conocimiento obtenido; aplicabilidad de las ideas.
Del listado de actividades realizadas en el taller de metalectura, como procedimientos para el tratamiento de la información, recuperaron coincidentemente las siguientes:
-reformular - parafrasear en términos más simples, corrientes.
- releer secciones precedentes para mejorar la comprensión
- usar el contexto para otorgar significado a un término desconocido, utilizado en una acepción poco corriente, propio del autor o del marco teórico
- identificar la información según su grado de importancia
- jerarquizar el contenido para la construcción de un "borrador mental"
- resumir, sintetizar y organizar el material
- volver a examinar el texto para retener las ideas organizativas principales
- buscar el sentido

A modo de conclusión

Los docentes que utilizan de modo explicito estrategias metacognitivas en los espacios académicos, pueden impactar positivamente en el aprendizaje de sus alumnos, colaborando en la apropiación de un plan adecuado para abordar textos informativos, que puede ser automatizado y eventualmente incorporado como rutina en el aprendizaje.
Como los estudiantes consultados observaron que no habían encontrado relación clara entre el taller de metalectura y las actividades de los trabajos prácticos realizados durante la cursada, es de rescatar que el ejercicio debe mostrar un objetivo explícito y claro, como parte de la asignatura, previendo una coordinación más cercana o estrecha entre ambas actividades.
Como ejemplo del esfuerzo que implica el ejercicio de procesos metacognitivos, compartimos una frase dicha durante el curso de 2008 por una de los alumnos entrevistados posteriormente en 2014, modificando su evaluación favorablemente:
"No se cumplió con el objetivo, ya que es muy difícil cambiar un hábito de lectura automatizado. "

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D.P. (2002): Adquisición y retención del conocimiento. Barcelona, Paidós.

Brown, A.L., J.C. Campione y J.D. Day (1981): "Learning to Learn: On Training Students to Learn from Texts ". En: Educational Researcher, n. 10, 14-21.

Brown, A.L., J.C. Campione y J.D. Day (1982): "Learning How to Learn from Reading ". En: Langer, J. y T. Smith-Burke (ed.): Reader Meets Author; Bridging the Gap. Newark, N.J., Dell.

Flavell, J. (1979): "Metacognition and cognitive monitoring ". En: American Psychologist, n. 34.

Gagné, R.M. (1977): Las condiciones del aprendizaje. México, Interamericana.

Kitchener, K.S. y P.M. King (1992): "Reflective Judgment ". En: Journal of Applied Developmental Psychology, n. 2.

Malbrán, M. del C. (2004): Creencias epistemológicas acerca de la naturaleza del conocimiento. Buenos Aires, OPFyL. (Ficha de cátedra.)

Markman, K.M. y otros (1994): "The Concept Map as a Research and Evaluation Tool". En: Journal of Research in Science Teaching, n. 31, 91-101.

Schommer, M. (1990-2004): "Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension ". En: Journal of Educational Psychology, vol. 82, n. 3

Skinner, B.F. (1969): "Ciencia y conducta humana " . Barcelona, Fontanella.

Sternberg, R.J. (1986): Las capacidades humanas. Barcelona, Labor.

Sternberg, R.J. (ed.) (1990): Wisdom. Cambridge, Cambridge University Press.

INTERPRETACIÓN DE NOTACIONES NUMÉRICAS CON Y SIN PUNTOS EN SU ESCRITURA POR PARTE DE NIÑOS DE SEGUNDO CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Wolman, Susana; Zacañino, Liliana; Ponce, Augusto Héctor; Pivarc, Paula; Clavijo, María José
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Las relaciones entre la escritura de números y su designación oral han sido estudiadas desde hace más de treinta años desde diversas perspectivas teóricas. Todas ellas, aun con propósitos muy distintos, han considerado esa relación en niños pequeños. Existe sin embargo, una carencia de indagaciones tanto psicológicas como didácticas que se aboquen a este tema en niños que ya producen e interpretan convencionalmente escrituras numéricas de cuatro cifras. En presentaciones anteriores de este equipo de investigación hemos señalado que el acceso a estas relaciones no se produce por un proceso de generalización de los principios aprendidos sobre el sistema de numeración para números de una cantidad menor de dígitos, sino que demanda un verdadero trabajo de reconstrucción de conocimientos. En este trabajo exponemos algunos indicios de la complejidad que encierra, en términos cognitivos, la lectura de números en un rango que supera en algunos casos el previsto por la enseñanza para ese grado de la escolaridad.

Palabras clave

Sistema de numeración, Lectura de números, Anticipación, Puntos

ABSTRACT

INTERPRETATIONS OF NUMERIC NOTATIONS WITH AND WITHOUT COMMAS IN ITS WRITING BY CHILDREN OF SECOND CYCLE OF PRIMARY SCHOOL

The relations between number writing and their oral designation have been studied for over thirty years from different theoretical approaches. All of them, even with different purposes, have considered those relations in little children. There is, however, a lack of investigations both psychological and didactic ones, devoted to this subject in children that already produce and interpret number writing of four digits conventionally. In former presentations of this research group, we have stated that the access to these relations is not produced by a mere process of generalizing the principles learned about de number system for numbers of a smaller amount of digits, but it requires a real work of knowledge reconstruction. In this paper we present some hints of the complexity it bears, in cognitive terms, the reading of larger numbers than those scheduled for that school year.

Key words

Number System, Number Reading, Anticipation, Commas

Introducción

El propósito de esta comunicación es ofrecer algunos resultados de una investigación -enmarcada en un proyecto UBACyT-[i] que examina de qué manera niños que concurren al 2º ciclo de Educación Primaria (4°, 5° y 6° grado) articulan la denominación de los números con su escritura, cuando enfrentan numerales que exceden el rango planteado por la enseñanza para el grado en el que se encuentran y deben interpretar, producir o comparar escrituras numéricas.

Los procesos que parecen seguir los niños en sus primeras adquisiciones del sistema de numeración (SN) vienen reportándose en un amplio conjunto de investigaciones desde hace más de dos décadas. Sin embargo, los desafíos que representa el acceso a un rango más amplio de la serie numérica han sido, hasta el momento, menos estudiados.

Se trata de un estudio en el que se explora en qué medida se reactualizan hipótesis reportadas en indagaciones sobre las primeras adquisiciones del SN al abordar números cuya lectura y escritura los niños aún no dominan, y si la ampliación del rango numérico permite la aparición de nuevas hipótesis que no pueden expresarse en el trabajo con números más pequeños.

El proceso de obtención de datos se realizó a través de entrevistas (11 niños de 4to, 10 de 5to y 10 de 6to) que se conducen según los requerimientos del método clínico-crítico, en las que se les proponen situaciones de escritura, lectura y comparación de números.

Hemos decidido recortar para esta presentación las situaciones de *interpretación de escrituras numéricas.* Los números que se solicita a los niños interpretar en la entrevista están comprendidos en el rango de los miles, los cien miles y también de los millones para los tres grados.

Nos parece necesario comenzar señalando que los "números grandes" no tienen una presencia extendida en el medio socio-cultural ni los usuarios operamos usualmente con ellos y, cuando aparecen "números grandes" en un medio gráfico, –que por lo general no tiene como destinatarios a los niños– estos se escriben de manera "poco respetuosa" de lo numérico y no siempre del mismo modo.

Por ejemplo, si se tienen en cuenta las escrituras 65 mil millones y 240.000 millones puede observarse que en el primer caso los miles (de millón) están expresados con la palabra "mil", mientras que en el segundo se utilizan los ceros correspondientes a esa potencia. A su vez, las dos notaciones tienen en común que la referencia a los millones está señalada por una escritura en letras y no en cifras. Otras veces encontramos expresiones que se apartan del campo de los números naturales. Así, considerar como referente unitario una potencia de diez mayor que la de primer orden habilita escrituras como 2,5 millones para expresar lo que en el sistema de numeración requiere el empleo de siete cifras.

La diversidad de escrituras al trabajar con "números grandes", la dificultad para interpretar y producir números de esa magnitud y el

empleo poco frecuente de este rango numérico para realizar operaciones aritméticas permite pensar que la interacción con este tipo de números es menos habitual para los niños que con los números menores, que tienen más circulación en el medio social. Por lo tanto, podemos decir que estamos tratando con un objeto sobre el que debe intervenir la escuela para que su aprendizaje pueda ser alcanzado.
Todos sabemos del hermetismo[ii] del SN y de lo complejo cognitivamente que resulta su adquisición. También sabemos que muy tempranamente los niños comienzan a construir conocimientos sobre este objeto y que estos conocimientos son diversos al iniciar la escolaridad primaria. Al comenzar cuarto grado y a pesar de ya tener cierto dominio del SN en un rango de hasta tres y cuatro cifras, los niños encuentran dificultades para desempeñarse correctamente con números mayores.
Algunos resultados de investigación que hemos reportado[iii] en los últimos años dan cuenta de la complejidad –desde el punto de vista cognitivo- que implica extenderse sobre nuevos rangos numéricos. En efecto, al enfrentarse a números de más de cuatro cifras los niños se asoman a algunos problemas novedosos:
- La irregularidad de las designaciones, donde a mayores potencias de 10 no le corresponden nuevos nombres, sino una conjunción de dos nombres de potencias menores. Tal es el caso, por ejemplo, de 104 o 105, que tienen nombre compuestos: *diez mil* y *cien mil*, respectivamente.
- La inclusión de los puntos en escrituras de cuatro o más cifras.

En lo que sigue vamos a centrarnos en esta última cuestión: la interpretación por parte de los niños de notaciones numéricas que tienen o que no incluyen puntos en su escritura en cifras.

Interpretación de notaciones numéricas
Se han presentado a los niños notaciones numéricas con puntos y sin puntos escritos con el objetivo de indagar no sólo sobre sus posibilidades y modos de interpretación, sino también sobre el significado e importancia de los puntos en esas escrituras.

a) Interpretación de numerales con los puntos marcados.
En términos generales, es posible señalar que la lectura de escrituras numéricas que presentan puntos no constituye una dificultad especialmente para la mayoría de los niños de 5to y 6to grado. La mayoría de los sujetos de la muestra realiza una lectura convencional en el primer intento. Sólo unos pocos niños –sin encontrar diferencias en función del grado de escolaridad al que asisten– inician su lectura dudando si se trata de una notación de los miles o de los millones. Al leer, ellos mencionan el coeficiente y luego mil para escrituras del orden de los millones, pero rápidamente reorganizan su interpretación para decir correctamente el nombre del número propuesto.
Esta posibilidad de corregir su interpretación con cierta agilidad no esconde el esfuerzo cognitivo que la tarea entraña. Tres niños de cuarto grado nos permiten tener una idea bastante aproximada de la complejidad de esta cuestión. Consideremos a título de ejemplo la lectura del número 3.204.056.
Tomás lee *"Tres mil* (señala el punto entre 3 y 2) *doscientos cuatro millones cincuenta y seis.* En esta designación es posible identificar un doble fenómeno: Este niño parece asignarle a los puntos (y no a la posición) la potestad de definir si se trata de miles o de millones y, al mismo tiempo, invierte el orden en el que aumentan las potencias de 10 involucradas en su interpretación: los miles están a la izquierda de los millones y no a la derecha.

Franco al intentar leer el número dice *"Tres mil… tres mil millones, doscientos, doscientos cuatro cincuenta y seis".* Franco dice tres mil y como advierte que le siguen muchas cifras agrega la palabra millones, con lo que luego parece no poder repetir para doscientos cuatro, otra vez la palabra mil. Franco opta entonces por omitir esa potencia en la designación y decir simplemente doscientos cuatro cincuenta y seis sin mencionar la palabra mil.

Ximena dice *"Tres mil doscientos cuatro, cero cincuenta y seis"* al leer el número esta niña hace algo similar a lo que hace Franco al interpretar: frente al primer punto lee mil y nombra las otras tres cifras casi como dígitos. Pareciera que estos niños van leyendo como si fueran partes aisladas[iv] y no consideran que formen parte de un número mayor para cuya lectura es necesario respetar los distintos órdenes.

Resulta llamativo que estos tres niños no se equivocan al leer 28.000.000. Encontramos aquí, en las situaciones de interpretación, una cuestión remarcable vinculada con las posibilidades de producción de escrituras numéricas por parte de los niños: no parece ser la magnitud de los números la que ofrece dificultades, sino la composición del numeral al que deben enfrentarse. En reportes anteriores[v] hemos señalado que las escrituras con ceros intermedios en posiciones como 5.**00**5.205 resultan más difíciles a los niños que números mayores con todas sus cifras distintas de cero. Se ha mencionado que la mayoría de los niños pueden leer "números grandes" con punto de manera convencional aunque algunos lo hagan en varios intentos en los que se auto corrigen. Y esto es así aunque su producción (que no abordamos en este trabajo) no sea convencional para todos los números propuestos. Estos indicios nos llevan a pensar que la interpretación numérica, cuando lleva puntos, se adelanta –en cuanto a las posibilidades de los niños- a la producción numérica.

b) Interpretación de numerales anotados sin puntos
Con respecto a las escrituras numéricas sin puntos, solo dos niños de 4to grado de los once que conforman la muestra de ese grado logran la lectura convencional de todos los numerales en el orden de los millones anotados sin puntos. Algunos de ellos comienzan realizando aproximaciones sucesivas hasta lograr la denominación convencional.
Así, **Carolina**, para 4705225, dice *¿Cuarenta y siete millones cinco mil doscientos veinticinco? Eh… me equivoqué… Cuarenta y siete millones cincuenta y dos mil veinticinco. Me equivoqué porque me faltan los puntos. Sería cuatro millones setecientos cinco mil doscientos veinticinco.*
GianCarlo realiza aproximaciones sucesivas hasta lograr la denominación convencional en 4705225. Él dice *"¿Qué es esto? ¿Sin punto, no? Ah… cuarenta y siete mil… cuarenta y siete mil… no, no es. Eh… cuatro mil setecientos cinco… ah, no… cuatro mil setecientos mil… ah, cuatro millones, setecientos cinco mil doscientos veinticinco.*"
Estos dos niños no parecen anticipar algún procedimiento para leer el número. Sin embargo, a partir de sus intentos, logran encontrar la denominación convencional.
El resto de la muestra asigna denominaciones no convencionales para los números que se le presentan. La mayoría comienzan la lectura sin anticipar alguna estrategia que los ayude a realizarla convencionalmente. Por ejemplo, **Tomás** dice, para 70003300, *"Setenta mil… setenta mil treinta y tres mil* (duda y continua mirando el número)*…setenta mil tres mil… setenta mil tres millones*

trescientos". Y Ximena, para el mismo número lee "*Setenta mil trescientos treinta mil treinta… Setenta mil millones trescientos treinta".*

En cuanto a los niños que asisten a 5° y 6° grado observamos que también realizan ajustes pero rápidamente establecen un procedimiento para poder interpretar de manera correcta el número en cuestión. Podemos mencionar algunas de estas estrategias:

- Anticipar y organizar mentalmente las cifras: *"Un, dos, tres, los conté yo en mi cabeza" "Porque aunque yo no tenga el punto, yo me lo puedo imaginar. O sea me lo puedo imaginar, lo tengo yo en la cabeza."* "Se los fui poniendo con la mente".
- Contar las cifras: "*Contás. Yo lo que hice acá fue… contar uno dos tres, uno dos tres"*
- Marcar con el dedo donde creían que iba el punto: *"Le ponía un punto acá y le ponía un punto acá* (marca con el dedo dónde irían los puntos).
- Hacer marcas en la escritura: "*Necesito los puntos para poder diferenciar cuándo paro y también poder ver la cantidad de cifras para ver cómo empiezo. Si empiezo, por ejemplo, con setenta mil millones o con setenta millones".*

La ubicación de los puntos en el momento de interpretar una escritura numérica es un problema arduo que queda oculto cuando en un número los puntos ya aparecen escritos. Los niños deben elaborar algún tipo de respuesta que no parece obvia ni inmediata para decidir dónde colocar estas marcas que orientan la lectura. Creemos que esta dificultad obedece a la orientación que se utiliza para poner los puntos (de izquierda a derecha como en la lectura) que es inversa a la manera en que se registran aumentos en la cantidad de cifras (de derecha a izquierda, como en la escritura).

Frente a la lectura de 70003300 Alexis (6º grado) y Anabel (5º grado) sostienen los siguientes diálogos con la entrevistadora:

Alexis: *Empieza con dos* (pone punto 70.003300) *y sigue con los de tres* (pone otro punto 70.003.300) *y tres. Si no tenía suerte me quedaba mal tenía que volver a empezar. Siete..seten..setenta millones tres…setenta millones tres mil trescientos*.

Entrevistadora: *Vos me hablás de tener suerte y yo veo que me estás diciendo tener suerte para poner los puntos. Vos empezás de adelante a ponerlos, señalando de izquierda a derecha)"*

Alexis: *Sí. Pero no los pongo. Pongo el dedo…miro y miro. No puede quedarme mal. Si al final me quedan dos o uno es que empecé mal y tengo que volver a empezar. Mirá si empezaba pensando que era de uno… Ponía el punto después de siete. Siete punto…cuando seguía* (desliza el dedo sobre los tres ceros) *va otro punto y ahí me iba a dar cuenta que estaba mal porque quedaban tres, tres, cero y cero. Nunca pueden quedar cuatro…y si ponía otro punto quedaba el cero solo y tampoco se puede*

Anabel: *Hice lo que te expliqué; conté tres así y me di cuenta cada tres números, de atrás. Yo vi que no tenía punto acá y entonces conté estos tres e imaginé que había un punto ahí.* (…) *Es porque si veo que hay seis, digo, y que hay dos puntos, sé que vienen los millones, si hay un punto sé que vienen los miles y sin ese punto debería contar los ceros cada vez y sería más complicado.*

Conclusiones

Los puntos de las escrituras numéricas son elementos que ayudan a la interpretación. Los niños entrevistados al enfrentarse a la interpretación de una escritura numérica sin puntos nos permiten tomar conciencia de que efectivamente se apoyan en esas marcas gráficas y nos lo hacen saber a través de expresiones diversas: "*Queda más cómodo con el punto* (...) *Porque queda separado";* "*Si los ponés* [los puntos] *entendés más rápido el número*"; "*Le faltan los puntos, es difícil leer"*; *"Todos los números juntos por ahí te podes confundir y te vas a equivocar*"; *"Se pueden decir, pero es más complicado de nombrar. Yo siempre vi los números con puntos. Entonces se me hace más complicado sin puntos*".

Los niños atribuyen así a los puntos la función que verdaderamente cumplen en las notaciones numéricas. En efecto, los puntos en el SN no tienen una referencia en la emisión oral pero ayudan a leer; al igual que en la escritura alfabética en la que la puntuación consiste fundamentalmente en un conjunto de instrucciones para el lector. "Son marcas silenciosas que guían la interpretación" (Ferreiro et. al, 1996: 159).

Sin embargo, nuestra indagación permite señalar que esta atribución no es inmediata ni unánime. Los niños también parecen estar dispuestos en algunas ocasiones a atribuirle al punto –como hemos mostrado- el valor que en realidad cumple la posición en las escrituras numéricas.

Interpretar una escritura numérica de más de cuatro cifras es una actividad exigente para los niños. Los resultados de nuestra investigación nos permiten precisar en qué sentido esta tarea es compleja para ellos.

Hemos mostrado a través de las respuestas de Alexis y de Anabel el esfuerzo de anticipación que requiere leer un número que no tiene escritos los puntos que agrupan las cifras. En esos casos resulta necesario tomar la decisión de establecer cuál es el primer fragmento de número que va a leerse. Es decir, qué cifras componen ese primer fragmento. En el ejemplo que presentamos (70003300), resulta necesario decidir si ese fragmento está compuesto por siete, por setenta o por setecientos. Y también es imprescindible determinar el orden de magnitud de ese primer fragmento para comenzar la lectura: ¿miles? ¿millones?

Hemos mostrado así mismo que la interpretación de números que tienen escritos los puntos también demanda cierta anticipación. Incluso en los casos donde el punto que está más a la izquierda de la notación ya señala cuál es el primer fragmento que debe leerse, resulta necesario determinar a qué potencia de diez corresponde ese grupo de cifras. Ese es, precisamente, el primer problema que es posible identificar en las respuestas de Tomás, Franco y Ximena cuando intentan leer un número con puntos escritos.

Pero estos mismos niños y muchos otros a lo largo de las entrevistas nos han mostrado que interpretar (y también producir) números de varias cifras demanda un esfuerzo de reacomodación notable. Se trata ahora de enfrentar la irregularidad –como señalamos al comienzo de esta presentación- en la designación de algunas de las potencias de diez que tienen nombres compuestos y aceptar que al leer un número es posible que ocurra que el nombre de una potencia de diez menor sea dicho antes que el de una potencia mayor (por ejemplo *cien mil* treinta y cuatro) algo que no ocurre nunca en los números de hasta 4 cifras. Este es, precisamente, el segundo problema que es posible identificar en las respuestas de Tomás, Franco y Ximena y que cada uno de ellos ha intentado resolver a su manera.

Las posibilidades de producir e interpretar numerales de más de cuatro cifras no parece resultar de un simple proceso de generalización de los principios aprendidos sobre el sistema de numeración para números de una cantidad menor de dígitos.

Por el contrario, estas tareas requieren la coordinación de varios criterios: que los puntos se colocan cada tres cifras comenzando desde las que tienen menor valor relativo aunque se comienza a leer (y a anotar) desde la izquierda; que hay elementos que

se designan pero no se anotan (como las potencias de 10) pero que deben leerse aunque no estén escritas y hay elementos que se anotan pero no se dicen (como los ceros). Los distintos ajustes que los niños realizan y los errores que cometen se deben a coordinaciones incompletas o parciales de algunos de estos criterios. Podemos afirmar entonces, que avanzar en la comprensión del funcionamiento de los "números grandes" requiere de un proceso que involucra la construcción de interdependencias entre estos criterios que enriquecen las posibilidades de los niños al permitirles establecer conexiones de manera simultánea.

NOTAS

[i] El aprendizaje del sistema de numeración en la escolaridad primaria. Estudio comparativo de las conceptualizaciones infantiles en secciones simples y múltiples de 1er ciclo y estudio exploratorio en 2do ciclo". Dirigido por Flavia Terigi, Co-dirigido por Susana Wolman.

[ii] Lo es porque encierra una serie de informaciones y responde a una serie de reglas de composición implícitas. En la escritura numérica no hay ningún rastro de las operaciones aritméticas involucradas.

[iii] Wolman, S; Ponce, H; Pivarc, P; Zacañino, L. (2012); Wolman, S. Ponce, H, (2013); Wolman, Ponce, Pivarc y Zacañino (2013b): entre otros textos.

[iv] Desde otro marco teórico, Sevilla y Orozco (2006) también señalan que "en la lectura de numerales arábigos, la fragmentación constituye una estrategia primitiva de escisión del numeral cuando el estímulo es muy grande.

[v] Wolman, S; Ponce, H; Pivarc, P; Zacañino, L. (2013a; Wolman, S; Ponce, H; Pivarc, P; Zacañino, L. (2013c):

BIBLIOGRAFIA

Lerner, D., Sadovsky, P. y Wolman, S. (1994). El sistema de numeración: un problema didáctico. En C. Parra e I. Saiz, Didáctica de Matemática (pp. 95-184). Buenos Aires: Paidós.

Ferreiro, E; Pontecorvo, C; Riberiro Moreira, N.; García Hidalgo, I. (1996) Caperucita Roja aprende a escribir. Barcelona. Editorial Gedisa.

Otálora Sevilla, Y. y Orozco Hormaza, M. (2006). ¿Por qué 7345 se lee como "setenta y tres cuarenta y cinco?". Revista Latinoamericana de Investigación Educativa, 9 (3), 407-433.

Wolman, S; Ponce, H; Pivarc, P; Zacañino, L. (2012): "Algunas consideraciones metodológicas para el estudio de la relación numeración hablada – numeración escrita en niños que ya leen y escriben un rango importante de la serie numérica". XIV Congreso Argentino de Psicología "Los malestares de la época". Colegio Profesional de Psicólogos de la Republica Argentina. Salta 12 al 14 de Abril.

Wolman, S; Ponce, H; Pivarc, P; Zacañino, L. (2013a): "Interpretación y producción de numerales de varias cifras en alumnos de primaria". Seminario Internacional: procesos simbólicos en dominios específicos de aprendizaje. Centro Regional Universitario Bariloche-Universidad Nacional del Comahue y la Facultad de Psicología-Universidad de Barcelona. Bariloche, 20 y 21 de marzo.

Wolman, S; Ponce, H; Pivarc, P; Zacañino, L. (2013b): "Niños grandes, números grandes: Estrategias de comparación de multidígitos". V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.UBA. Facultad de Psicología. Buenos Aires 27 al 30 de noviembre de 2013. Presentación publicada en Memorias del Congreso. Págs 333 – 336. ISSN 1667-6750

Wolman, S; Ponce, H; Pivarc, P; Zacañino, L. (2013c): "Producción de numerales de varias cifras en alumnos de primaria". Jornadas de intercambio de equipos IICE. Investigaciones en Educación: debates y controversias. UBA. Facultad de Filosofía y Letras Buenos Aires, 26 al 29 de Noviembre.

Wolman, S. Ponce, H, (2013): Relaciones entre la escritura de números y su designación oral: el uso de puntos en niños que ya dominan un rango importante de la serie. En C. Broitman (compiladora) Matemáticas en la escuela primaria [1] números naturales y decimales con niños y adultos. Buenos Aires. Paidós

PRODUCTIVIDAD DE NIÑOS Y JÓVENES EN DISCURSO Y ESCRITURA EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

Yapura, Cristina Verónica; Neme, Eliana
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN
En el presente trabajo se expondrán algunos aspectos del proceso de investigación vigente, en el marco del proyecto denominado: "Discurso y escritura en el tratamiento psicopedagógico. Un espacio para la creación de sentido subjetivo" (UCSE - SECyT 2013 - 2015). Allí se focaliza en el estudio de las restricciones y transformaciones de la productividad discursiva y escrita de niños y púberes que asisten al Servicio de Atención Psicopedagógica (Facultad de Ciencias de la Educación - UCSE) a partir del trabajo clínico psicopedagógico dentro del tratamiento grupal que en este servicio se desarrolla. En este escrito se trabajará sobre las modalidades que presentan problemas de simbolización y las estrategias e intervenciones que se proponen con el fin de posibilitar la transformación de las modalidades más restrictivas potenciando las herramientas de elaboración de sentido subjetivo singular ligado a los objetos de aprendizaje. Los pacientes que consultan viven en condiciones de pobreza y sus problemáticas son abordadas desde la modalidad grupal a partir de conceptualizaciones del Psicoanálisis contemporáneo. La modalidad discursiva y escrita forma parte de la producción simbólica de cada sujeto; el terapeuta busca potenciar los procesos de imaginación buscando nuevos caminos para el enriquecimiento de las posibilidades creadoras y simbólicas de cada sujeto durante el tratamiento psicopedagógico.

Palabras clave
Productividad discursiva-escrita, Tratamiento psicopedagógico, Transformaciones, Intervenciones

ABSTRACT
PRODUCTIVITY OF CHILDREN AND YOUTH IN SPEECH AND WRITING IN TREATMENT PSICOPEDAGÓGICO
In this paper some aspects of the current process of research will be presented as part of the project called: "Speaking and writing in the psycho treatment. A space for creating subjective sense" (UCSE - SECyT 2013-2015). There he focused on the study of the restrictions and transformations of discursive and written productivity of children and pubescent attending the service Counselling Care (Faculty of Education -UCSE) from psycho clinical work in the treatment group than in this service develops. In this paper we will discuss the modalities of symbolizing present problems and the strategies and interventions proposed in order to enable the transformation of the most restrictive methods of enhancing development tools uniquely subjective sense linked to learning objects. Patients presenting live in poverty and their problems are approached from the group mode from conceptualizations of contemporary psychoanalysis. The discursive and written form is part of the symbolic production of each subject; the therapist seeks to promote the processes of imagination looking for new ways to enrich the creative and symbolic of each subject during the psychoeducational treatment possibilities.

Key words
Productivity and written discourse, Psycho Treatment, Symbolizing mode, Interventions

Algunos aspectos de la Investigación:
En el presente escrito se comparten algunos avances logrados por el equipo de investigación perteneciente a la carrera de Lic. en Psicopedagogía de la UCSE, el cual desde el año 2013 viene trabajando en la investigación *"Discurso y escritura en el tratamiento psicopedagógico. Un espacio para la creación de sentido subjetivo"* (UCSE - SECyT 2013 - 2015).
Los resultados de dicha investigación se obtienen a partir del seguimiento, la supervisión y la articulación teórico clínica que las terapeutas realizan sobre las producciones de los grupos a los que semanalmente concurren niños y jóvenes con restricciones en sus aprendizajes quienes, luego de haber atravesado el diagnóstico psicopedagógico individual, se insertaron en el dispositivo del tratamiento psicopedagógico grupal.
Los avances obtenidos hasta la fecha proporcionan elementos significativos que permiten ir caracterizando las modalidades de vinculación de los sujetos con los objetos circundantes, sus restricciones, los investimientos y desinvestimientos hacia la oferta cultural y las transmisiones parentales de los adultos a cargo.
Algunos de los motivos de consulta de los sujetos asistentes se vinculan con encuentros fallidos con el objeto de conocimiento, que en el ámbito escolar se traducen en distractibilidad y problemas en la atención, dificultad en la adquisición del código lecto escrito y dificultades en el cálculo. Asimismo, las modalidades vinculares entre los sujetos que consultan y sus adultos de referencia también son indicadores tenidos en cuenta en en análisis clínico de sus formas de producir y de pensar, las cuales son interpeladas desde el encuadre teórico propuesto por el Psicoanálisis contemporáneo.

Conceptos relevantes del estudio en investigación:
Desde el encuadre teórico clínico que comprende el Psicoanálisis contemporáneo, con autores tales como P. Aulagnier, A. Green, C. Castoriadis, entre otros, se plantea el trabajo clínico y los modos de intervención en las restricciones en el aprendizaje. Específicamente, el tratamiento psicopedagógico -al igual que el diagnóstico- incluye oportunidades para el ingreso a la terceridad ya que los terapeutas apuntan a la posibilidad del paciente para reflejarse a sí mismo (narcisización) a través del semejante o por medio de las producciones plasmadas en el cuaderno, con rodeos hacia el "otro" en los cuales se incorporan nuevas significaciones clínicas alrededor del dolor, el displacer, la angustia o el sufrimiento (Schlemenson y Grunin, 2013).
Se puede sostener que el encuadre clínico grupal del tratamiento es la síntesis de un espacio que genera condiciones potenciales para que las formas de tramitar las conflictivas preponderantes de cada sujeto encuentren vías alternativas de ligadura, procesamiento y

resolución (Schlemenson y Grunin, 2013). Tanto los intercambios que se suceden en el momento inicial de cada sesión del tratamiento, como en el despliegue de las producciones discursivas y escritas, pueden abordarse desde las dimensiones de análisis propuestas en la investigación.

Así, es importante considerar que la modalidad discursiva es el despliegue de un "hacer" con el discurso, al servicio de los propios sentidos de lo que se desea comunicar. Ese despliegue asume funciones complejas en relación a un proceso de construcción psíquica que metaboliza lo sentido y lo pensado en un trabajo interpretativo continuo el cual genera diversas modalidades de expresión.

El despliegue de la modalidad discursiva asume características específicas en el encuadre clínico que produce condiciones de intercambio diferenciales; el discurso asume una función intrapsíquica a partir de una peculiar modalidad de intercambio intersubjetivo que realza la creación singular de sentido. (Álvarez, 2010).

Como ya se indicó, el encuadre en el tratamiento genera condiciones de posibilidad que permiten el intercambio discursivo; el terapeuta favorece un despliegue que tiende a disminuir la censura y a estimular la expresión, tanto en las formas como en los contenidos del estilo peculiar de elaboración que se traduce en una modalidad discursiva singular. En tanto, el paciente elabora sus enunciados debatiéndose entre las conflictivas internas de su realidad íntima y el intercambio en un espacio de mediación simbólica con el terapeuta enmarcado y contenido por el encuadre.

La relación transferencial genera un espacio intermediario de encuentro y de separación que coloca al terapeuta como objeto interno y externo a la vez, y provoca un encuentro complejo con la propia alteridad. Álvarez (2010) dice que la enunciación exterioriza, pone fuera un sentido que representa una elaboración psíquica; se pone en juego el trabajo sustitutivo de la simbolización que siempre limita con procesos inarticulados que remiten al trabajo psíquico originario y que resisten su metabolización.

Son estas inarticulaciones las que revelan el lugar de la pulsión como acto interno que exige su elaboración entre representantes que generan las condiciones de creación de representaciones de cosa necesarias para la creación de enlaces sustitutivos de sentido metaforizados por la palabra.

Desde el marco teórico adoptado también es posible realizar una lectura compleja de los procesos de simbolización que cada niño o púber expresa en la producción escrita focalizando en los aspectos dinámicos e histórico libidinales que inciden en el modo con el cual concreta sus producciones (Schlemenson y Grunin, 2013). El tipo de escritura que se va a analizar tratará de dilucidar las particularidades subjetivas de las marcas que produce cada paciente, para elaborar hipótesis teóricas que puedan referir sus fracturas específicas de la constitución psíquica que las compromete.

La propuesta de escritura en el tratamiento psicopedagógico intenta ampliar las oportunidades de simbolización sobre las conflictivas no resueltas o tramitadas de modo restrictivo en cada sujeto, incluyendo propuestas asociables al dibujo, la escritura narrativa o ficcional. Luego, los terapeutas intentarán ampliar las oportunidades diseminativas (Derrida, 2008) sobre la propia producción y/o la del semejante para abrir y potenciar la circulación de alternativas, aspectos imaginativos, preguntas y asociaciones sobre las conflictivas en juego.

La existencia de cambios en los procesos de subjetivación que se expresan en la escritura en tratamiento psicopedagógico llevó a reflexionar sobre los articuladores de dichas transformaciones en relación con las intervenciones terapéuticas, las características del encuadre, la relación con los semejantes y los distintos modos de aperturas, como elementos nodales para un análisis clínico del proceso terapéutico. Las transformaciones clínicas en las producciones escritas son aquellas que poseen mayor ductilidad y riqueza simbólica; no son lineales ni necesariamente ordenadas, se destacan por su complejidad, heterogeneidad y compromiso subjetivo. Se incorpora mayor plasticidad expresiva que permite que los procesos de creación se organicen con la materialidad y la lógica de lenguaje escrito -atravesado por las significaciones sociales compartidas- y elementos de una subjetividad en proceso de complejización (Cantú, 2011).

En este sentido, las intervenciones terapéuticas intentan facilitar la apertura de nuevos enlaces de sentido sobre la trama narrativa, sobre el tipo de personaje elegido o las conflictivas que los atraviesan. También ellas pueden activarse sobre aquellas marcas borradas, omitidas, tachadas, u errores significativos denotativos de elementos indiciarios de la subjetividad del escritor, quien expresa sus particularidades (posicionales e identificatorias) a través de las *huellas* inscriptas en su cuaderno. Derrida (1971) define *huella* a la inscripción de un signo escrito en el cual se reconoce e imprime la singularidad subjetiva de quien la produce. Así, se propicia la práctica de intercambiar lo escrito por cada uno del grupo con la producción del semejante permitiendo abrir -en la confrontación con la diferencia, lo ignorado - las condiciones para el despliegue de la actividad imaginativa (Castoriadis, 1993), a través de la invención de resoluciones alternativas sobre las conflictivas planteadas (Bo, 2009).

Los terapeutas desde sus intervenciones promueven producciones elaborativas, imaginativas y reflexivas, alrededor de los ejes conflictivos de los distintos pacientes (su cuerpo, los semejantes, los adultos, los padres, los temores…). La intervención sobre la problemática de un paciente permite establecer puentes entre sus relaciones vinculares actuales, sus antecedentes históricos y sus fracasos escolares.

En el cuaderno de cada paciente se pueden encontrar las producciones escritas y dibujos, con los cuales cada uno de ellos expresa sus modalidades singulares de simbolización y construcción de sentido que se trabajan terapéuticamente. Las producciones en el cuaderno realzan la oportunidad de intervenciones terapéuticas a beneficio de la dinamización de las modalidades de circulación del afecto; por su parte, las consignas de trabajo resultan también vías de ingreso a los principales conflictos actuales e históricos de los pacientes.

Jerónimo y su producción simbólica

Jerónimo (8 años) que realizó su diagnóstico psicopedagógico a los 6 años y luego se incorporó al grupo de tratamiento psicopedagógico integrado por niños de 6 a 8 años. Fue derivado al Servicio por presentar (según la ficha pedagógica elaborada por su docente) problemas en el lenguaje, ausencia de nociones temporo-espaciales en el manejo del cuaderno, atención dispersa ("es distraído e inestable"), actitud indiferente frente de la tarea. Asistió a los encuentros semanalmente evidenciándose compromiso por parte de sus padres.

En el diagnóstico psicopedagógico Jerónimo demostró una actitud positiva, manifestando interés en las diferentes actividades que permitió que se establezca una buena relación con la terapeuta.

Durante el proceso el niño no lograba reconocer su problemática escolar evitando hablar de ella. Desde el inicio del diagnóstico se pudo advertir su dificultad para mantenerse sentado durante el tiempo que requería una actividad, asociada a la falta de atención y concentración que dificultaba la realización de estas. También se observó que Jerónimo poseía una valoración negativa de sus posibilidades y poca confianza en sus capacidades, expresando con frecuencia *"no puedo"*, *"no me va a salir"*, *"esta está difícil"*, *"no sé hacer"*).

Por lo general, las producciones gráficas de Jerónimo fueron desordenadas, empobrecidas y repetitivas, sin evidenciarse el despliegue de su subjetividad. Asimismo, presentaba una modalidad en donde predominaba la acción sobre la reflexión, con producciones con poca mediación de procesos reflexivos y con signos somáticos presentes que las acompañaban: movimiento constante, dificultad para mantenerse sentado, falta de atención. En relación a la actividad discursiva, Jerónimo presentó un discurso transmisible con un vocabulario rico y fluido, sin embargo con cierta desorganización. En el Wisc III se pudo observar la presencia de la negación como mecanismo que anuló toda posibilidad de acercamiento al objeto, advirtiéndose que el niño se desorganizaba y desbordaba cuando no podía abordar el conflicto.

Finalmente, la síntesis diagnóstica de Jerónimo indicó la necesidad de construir un encuadre interno y principalmente delimitar su espacio corporal. Para ello sería preciso un espacio de intimidad, con normas claras desde lo afectivo y en lo cotidiano, con tiempos y espacios constantes que le permitan progresivamente contar con cierto ordenamiento en su vida. Logrando esto, en el espacio del tratamiento psicopedagógico, Jerónimo también iría armándose de mediaciones simbólicas que le permitan resolver conflictos, soportar la frustración y fundamentalmente aprender.

Concluido el diagnóstico, Jerónimo ingresa en el grupo de tratamiento a mediados de año, incorporándose activamente y sin dificultad de adaptación.

A lo largo de los encuentros el niño manifestó conductas similares a las del diagnóstico: modalidades de descarga pulsional, con poca posibilidad de quedarse en su lugar, frecuente manipulación de los elementos presentes en la sala, verborragia y frecuente incapacidad para inhibir su actividad motora. Aunque inicialmente no lograba reconocer los motivos por los cuales asistía al grupo de tratamiento, promediando los encuentros se llegó a trabajar sobre sus nudos conflictivos que evidenciaban cierta fragilidad narcisística, pero luego y con un gran intento de reparación y necesidad de agradar a sus terapeutas expresaba que había mentido o inventado sobre ellas. De esta manera, persistieron en el tratamiento sus dificultades para iniciar procesos reflexivos en relación a sus dificultades en sus aprendizajes.

Por otro lado, en cada uno de los encuentros se observó necesidad de producir, casi a manera de descarga, manifestando ansiedad frente a la realización de la tarea y al mismo tiempo reiterando su autopercepción negativa respecto de sus posibilidades de creación ("no me sale", "no sé", "no puedo").

Estudio de las transformaciones discursivas y escritas:

El material investigativo que se obtiene en el tratamiento psicopedagógico es registrado por las terapeutas que están a cargo de los grupos. Para ello se utiliza un modelo de crónicas de cada sesión que contiene dimensiones de análisis que guían la investigación en relación a las transformaciones psíquicas que revelan complejizaciones en la productividad discursiva y escrita de cada paciente.

En dichas crónicas se plantean: la dinámica intersubjetiva, los temas o conflictos predominantes, la circulación del afecto y los niveles de complejidad de la producción. La lectura transversal a lo largo de las sucesivas crónicas, permite advertir que en algunas áreas se pueden percibir retracciones y en otras progresiones no siendo las transformaciones lineales y continuas. En una sesión pueden existir aperturas y otras regresiones que dan cuenta de restricciones en el área correspondiente con diferentes niveles de complejidad (Green, 2005).

Jerónimo, en un primer tiempo de tratamiento (Crónica 5) en lo intersubjetivo se lo percibe "dinámico, inquieto, habla sin escuchar al otro e interrumpe". Entre las temáticas que rescata cuenta: "*Mi padre ha matado a mi perro. Ha muerto porque se portaba mal, mi papi lo ató en el fondo y se ahorcó. Él me ha mentido para que no sepa que se había muerto sin querer". "Mi papá lo mató, ha muerto a piña*". Luego se muestra confuso y dice: "*murió, sin querer, no lo mató".* Las terapeutas buscan ampliar y provocar procesos reflexivos que le permitan un trabajo de lo conflictivo; luego de las intervenciones de la terapeuta, el niño continúa diciendo que su papá le mintió pero él se enteró porque los espió cuando habla con su mamá.

El afecto circula invistiendo el vínculo transferencial con las terapeutas y con el encuadre: Jerónimo se muestra cariñoso y afectivo, muy demostrativo. Así también, es característico que se produzcan algunos desbordes: "le cuesta contenerse: se mueve mucho, habla sin que se lo escuche". Los registros de las crónicas dicen que es "muy activo; sin control de su cuerpo. Eufórico". Sobre él mismo dice: "*Nunca me quedo quieto" "No respiro, no duermo" "Soy un juguete!".* Luego de intercambios expresa: *"Voy a quedarme quieto cuando me acabe la cuerda*".

Ante la consigna para trabajar en el cuaderno, dice: "*Voy a dibujar a mi perro muerto, no mejor no*"... En esa oportunidad dijo que no sabía dibujar un perro. "No me sale" "No puedo". Le pidió a E. -una integrante del grupo-…que lo ayude, se lo dibujó y luego dijo: "*¡esto no es un perro!"* Después quiso dibujar un hueso, persistiendo el "*no sé*", "*no puedo*". Una de las terapeutas le insistió que lo hiciera "¡dale si te sale!" y concluyó dibujando.

En otra sesión (Crónica 10) logra expresar su angustia de manera más elaborada: "*Me pegaron un cintazo", "Lloré pero no me vio".* Cuando la terapeuta interrogaba sobre eso, se encontraba dibujando y pedía que no se lo interrumpa.

También se refiere a su conflictiva en lo escolar: "*me distraigo viendo a mis compañeros*". En la producción escrita, escribe sobre él mismo: Le gusta correr, hacer cuentos, *"soy actor y médico"* (recordó un episodio a los 5 años, dijo que lo lastimó al papá jugando a la peleadita y lo curó), *"soy bueno, no me gusta ni el fideo ni la milanesa, me gusta el partido"* (aquí habló sobre los equipos de fútbol). Después le puso un título a su producción: "*Esto habla sobre mi vida*", y le puso *"La vida de J."* Luego de eso, expresó que quería seguir trabajando en el cuaderno y dibujó su superhéroe favorito (el Capitán América), además de relatar todas sus cualidades. Frente a esta elección la terapeuta le pregunta: ¿Y por qué es tu favorito? a lo que el niño contesta: *"Porque es el primer vengador que defendía al mundo del mal, es más fuerte que un camión"*. Es característico de esta sesión, la presencia de un discurso fluido, vocabulario rico, claro y coherente.

Las intervenciones registradas en las crónicas expresan la promoción de oportunidades de producción discursiva y escrita de Jerónimo, entre las que se presentan:

ü *Bueno parece que tienes poca paciencia… te enojas rápido, ¿qué piensas vos?*

ü *¿Y por qué crees que no terminas de copiar?*

ü *Te distraes fácilmente, ¿te diste cuenta?*

ü *A mí me parece que no quieres hablar de eso… ¿Y si escribes sobre vos?*

Notas conclusivas

El acontecer de todo proceso terapéutico permite el despliegue de la subjetividad que promueve nuevos sentidos y oportunidades de enriquecimiento de la actividad representativa. Puntualmente, cuando lo que está restringido tiene que ver con procesos simbólicos (el discurso y la escritura), el tratamiento psicopedagógico

grupal opera como un sostén de intercambios para que se sucedan y se desplieguen las singularidades individuales en el encuentro con los otros.

Según lo desarrollado, se necesita de intervenciones que promuevan transformaciones en dichas modalidades para potenciar aquellas herramientas que permitan la emergencia de sentido subjetivo singular ligado a los objetos de aprendizaje.

Las transformaciones que se van sucediendo en la productividad discursiva y escrita dan cuenta de este espacio de apertura a lo diverso y complejo a partir del lenguaje.

En el caso seleccionado se intentó graficar la manera en la cual el tratamiento colabora con el "encuentro" del niño con su propia productividad para poder ir complejizándola a partir del intercambio intersubjetivo.

A lo largo de su proceso terapéutico se pudieron ir advirtiendo en Jerónimo algunas transformaciones:

· Logró significar el espacio terapéutico e introyectar el encuadre. Es en este marco en donde pudo desplegar sus principales conflictivas: dificultades para ligar con el objeto manifestándose en cierta desorganización discursiva y las pocas posibilidades de dejar marcas a través de la escritura.

· Con intervenciones que oferten recursos simbólicos, logró escribir en el cuaderno sobre temáticas que remiten a su conflictiva narcisística: su vínculo con el padre, sus dificultades en la escuela en relación a la descarga corporal, por ejemplo.

· El intercambio con los semejantes, con mediación de consignas que buscan generar una mayor apertura a procesos reflexivos, le permitió producir contenidos escritos y discursivos que evidencian pasajes en las fronteras intrapsíquicas donde representación cosa se liga con representación palabra haciendo posible una mayor organización y complejización simbólica.

De esta manera, las intervenciones conjuntamente con el encuadre terapéutico van colaborando con la paulatina complejización de la productividad simbólica de Jeremías expresadas en el discurso y la escritura.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez, P. (2010). Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización. Buenos Aires, Teseo.

Bo, T. (2009). Intervenciones del analista en la clínica de niños con problemas de simbolización. Tesis de Maestría en Psicoanálisis de la Universidad Nacional de La Matanza y AEAPG.

Cantú G. (2011). Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires. Noveduc.

Castoriadis, C. (1993). Lógica, imaginación, reflexión, en El inconsciente y la ciencia. Buenos Aires. Amorrortu.

Castoriadis, C. (1998). Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto. Barcelona. Gedisa.

Derrida, J. (2001). De la gramatología. Madrid. siglo XXI.

Derrida, J. (2008). Márgenes de la filosofía. Madrid. Cátedra.

Green, A. (2005) Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo (L. Lambert trad.). Buenos Aires Amorrortu (Trabajo original publicado en 2003).

Hornstein, L. (2003) Intersubjetividad y clínica. Paidós. Buenos Aires.

Käes, R. (2010) Un singular plural. Amorrortu. Buenos Aires.

Schlemenson S. - Grunin J. (2014). Adolescentes y problemas de aprendizaje. Buenos Aires. Editorial Paidós.

LA CONSTRUCCIÓN DE MODELOS MENTALES PARA EL ANÁLISIS Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PSICOEDUCATIVOS EN "PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN"

Zabaleta, Verónica; Anastasio Villalba, Victoria Soledad; Miranda, Agostina; Pouler, Carolina
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El objetivo general del presente trabajo es caracterizar brevemente un proyecto de investigación actualmente en curso denominado "Construcción y apropiación de psicólogos y trabajadores en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos", acreditado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata. Dicho proyecto propone indagar los modelos mentales relativos a problemas situados en el campo educativo, construidos por psicólogos y trabajadores sociales en formación que participan en prácticas profesionales supervisadas y proyectos de extensión, experiencias que, a su vez, implican un intercambio de saberes con agentes que llevan adelante su labor en espacios educativos formales y no formales. En el proyecto de referencia dichas experiencias se analizan a la luz de las actuales demandas de inclusión y calidad educativas. Por otra parte, es objetivo específico de este trabajo presentar el análisis preliminar de las respuestas construidas por ocho psicólogos en formación, cursantes de la asignatura Psicología Educacional, al Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional, administrado al inicio de la cursada. El análisis se realiza a partir de la Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin & Basualdo, 2006) que permite delimitar fortalezas y nudos críticos.

Palabras clave

Formación del Psicólogo, Prácticas Profesionales, Modelos Mentales Situacionales

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF MENTAL MODELS TO THE ANALYSIS AND RESOLUTION OF PSYCHO-EDUCATIVE PROBLEMS IN PSYCHOLOGISTS IN ACADEMIC/PROFESSIONAL TRAINING

The overall objective of this paper is to briefly characterize a currently ongoing research project called, "Construction and appropriation of 'psychologists and social workers in modeling' at UNLP for the development of inclusive practices in education", accredited and subsidized by Ministry of Science and Technology of the National University of La Plata. This project proposes to investigate the problems related to mental models located in the educational field, built by psychologists and social workers involved in supervised training internships and outreach projects, experiences that, in turn, involve an exchange of knowledge with agents who carry out their work in formal and non-formal educational spaces. In the reference project these experiences are analyzed in light of the current demands of inclusion and quality education. Moreover, is specific objective of this study present the preliminary analysis of the responses built eight psychologists in training, Educational Psychology trainees of course, the problem situations Questionnaire of Professional Practice, administered at the beginning of that submitted. The analysis is done from the Multidimensional Matrix Professionalization Psychology (Erausquin & Basualdo, 2006) that allows defining strengths and critical points.

Key words

Training of Psychologist, Professional Practices, Situational Mental Models

Introducción

El psicólogo en el ámbito educativo, fundamentalmente el escolar, debe poder identificar y conceptualizar situaciones y problemas, de modo de interrogarlos, evaluarlos y analizar cómo intervenir en ellos, con lecturas y estrategias capaces de reconocer la complejidad de los factores que condicionan su constitución, desarrollo y resolución.

Es por esto que la formación de los futuros psicólogos en este campo específico de la psicología requiere un proceso de enseñanza y de aprendizaje que articule la teoría con la práctica (Edwards, 2010; Chaiklin & Lave). Resulta relevante la confrontación de conceptualizaciones y teorías con problemas y experiencias, en el contexto en que surgen y tomando contacto con los actores sociales involucrados. Desde un enfoque constructivista del proceso, esto implica recuperar aprendizajes previos - académicos y extracurriculares, teóricos y vivenciales-, resignificando conocimientos y esquemas referenciales constituidos, a través de la interacción con docentes y con pares, y la apropiación de nuevas herramientas de análisis.

En este sentido, la participación de los estudiantes universitarios en trabajos de campo, prácticas profesionales supervisadas, así como en proyectos de extensión e investigación, posibilita el aprendizaje en servicio y un desarrollo estratégico.

Un modo de analizar el cambio que la participación en prácticas profesionales supervisadas produce en los psicólogos en formación es considerar las transformaciones en sus modelos mentales situacionales. El *modelo mental situacional* conforma una síntesis del conjunto de experiencias *de dominio* frente a demandas de la tarea, intenciones del sujeto en relación al objeto, conocimientos y creencias previas, intercambio y negociación con otros actores (Rodrigo, 1999; Carretero & Asensio, 2008), y se construye a través de *procesos de internalización y externalización* en *sistemas de actividad* (Cole & Engeström, 2001; Engeström, 2001) que producen *giros* conceptuales en el análisis y la resolución de problemas.

Metodología

Sujetos

En la investigación se administró el cuestionario a, aproximadamente, 150 estudiantes avanzados de la carrera al inicio de la cursada de la asignatura "Psicología Educacional" (Facultad de Psicología, UNLP). En este trabajo se definen como sujetos de la muestra ocho "psicólogos en formación", ya que se presenta un análisis preliminar que luego se hará extensivo al resto de los sujetos que

constituirán la muestra definitiva.

Instrumentos

Se utilizó como instrumento de recolección de datos un Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional, que recoge narrativas. Las narrativas escritas introducen creencias y conocimientos como experiencias personales atravesadas por la cultura y la historia. La narración enfoca al sujeto tanto como a la situación con la cual él/ella está entrelazado.

El cuestionario se organiza en seis ítems que indagan diferentes dimensiones, a saber: 1) Situación problema real o imaginada en el campo psico-educativo; 2) Intervención sobre la situación-problema; 3) Herramientas utilizadas en la intervención; 4) Resultados obtenidos y atribución causal relativa al resultado; 5) Significación de la experiencia y delimitación de los aprendizajes que la experiencia ha supuesto; 6) Aspectos que podrían modificarse de la intervención desarrollada.

Procedimientos

En la primera clase teórica de la cursada de la asignatura Psicología Educacional que corresponde al quinto año del plan de estudios de las carreras Profesorado y Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología, U.N.L.P.) se administró el cuestionario en forma individual y escrita a todos los sujetos asistentes que así lo consintieran. Asimismo, se prevé la administración del Cuestionario a los mismos estudiantes, una vez que hayan finalizado sus Prácticas Profesionales Supervisadas en el marco de la asignatura mencionada.

Los datos obtenidos fueron categorizados utilizando una *Matriz de Análisis Complejo de Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Educativa* (Erausquin *et al.* 2006). Puede consultarse dicha matriz en Erausquin & Zabaleta (2014).

Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo a las cuatro dimensiones que incluye la matriz de análisis de profesionalización educativa, delimitándose fortalezas y nudos críticos.

Dimensión 1. Situación-problema

- Eje 1 (De lo simple a lo complejo). Cinco de los ocho sujetos de la muestra pueden, en función de sus respuestas, situarse en el Indicador 2 que implica la construcción de problemas simples, unidimensionales. Representaría, por lo tanto, un nudo crítico la dificultad de "psicólogos en formación" para construir a través de sus narraciones problemas complejos. Uno de los sujetos (Indicador 3) establece un problema complejo, multidimensional y los dos restantes (Indicador 4) un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones, configurando entramados con causas y problemas que podrían tener que ver no solo con lo escolar, sino con historias de vida, acontecimientos, elecciones.
- Eje 2 (De la descripción a la explicación del problema). Predomina en este eje la descripción del problema sin explicación. Solo uno de los sujetos menciona alguna inferencia que se puede situar más allá de los datos. Es importante tener en cuenta el "nudo crítico" o desafío que la construcción de hipótesis explicativas de los problemas de intervención ha mostrado en cohortes indagadas previamente de "psicólogos y docentes en formación" y psicólogos y docentes profesionales trabajando en educación (Erausquin et alt. 2004, 2005, 2013).
- Eje 3 (De la inespecificidad a la especificidad de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema). Se puede advertir una *fortaleza* en este eje de análisis del problema ya que los psicólogos en formación pueden dar cuenta de la especificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo en un determinado campo o área de actuación profesional. E incluso uno de los sujetos logra pensar la intervención en articulación con otras disciplinas.
- Eje 4 (Historización y mención de antecedentes históricos). Estamos frente a un nuevo nudo crítico ya que las respuestas en general no dan cuenta de ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema. Algunos mencionan un antecedente del problema. Solo uno de los sujetos puede nombrar diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos.
- Eje 5 (Relaciones de causalidad). Las relaciones de causalidad no son mencionadas por la mayoría, solo dos sujetos logran dar cuenta de una relación causal, aunque unidireccional. Un sujeto logra establecer una multidireccionalidad en la relación de factores causales y efecto/s, considerando factores que en su mayoría podrían considerarse subjetivos (deseos, historias de vida, acontecimientos, falta de interés, falta de información): "*falta de información e interés* impedía pensar una posible elección a futuro. Se tomaron en cuenta también los *deseos de los estudiantes, historias de vida y acontecimientos* que marcaron el lugar que ocupan hoy en sus vidas y que los llevaron a determinadas elecciones"
- Eje 6 (Del realismo al perspectivismo). La mayoría de los psicólogos y profesores en formación, da una sola perspectiva del problema como si fuera la realidad. Esta falta de perspectivismo podría estar vinculada con que la mayoría de las respuestas que fueron categorizadas, no están vinculadas con una experiencia en prácticas profesionales propias, sino con experiencias ajenas que fueron relatadas a los estudiantes por personas cercanas (familiares o amigos) que trabajan en instituciones educativas. Aquí podríamos dar cuenta de un nudo crítico en la formación de los futuros profesionales a considerar cuando se administren los cuestionarios al finalizar la cursada de la asignatura.

Solo un sujeto logra descentrarse del pensamiento único, del sentido común, delimitando diferentes perspectivas en el análisis del problema como significativas para afrontar la intervención, aun cuando puedan involucrar tensiones y conflictos entre sí.

- Eje 7 (Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad). Cinco de los ocho sujetos planteó que el problema está situado en el campo social o institucional, sin vincularlo con la subjetividad de los actores. Uno de los sujetos tiende a personalizar el problema, más allá de factores estructurales, y otro, puede dar una "definición social" del mismo, más allá de factores que den cuenta de intenciones, deseos o creencias subjetivas.

Dimensión 2. Intervención Profesional

- Eje 1 (De la decisión sobre la intervención). En este eje predomina el Indicador 3 que implica que las decisiones sobre las intervenciones recaen unilateralmente sobre el/los agente/s psicólogo/s. Las intervenciones, sean imaginadas o no, no involucran a otros agentes que no sean psicólogos.
- Eje 2 (De la simplicidad a la complejidad de las acciones). Se enuncian y delimitan correctamente acciones. Tales acciones en su mayoría se encuentran articuladas entre sí y contemplan diferentes dimensiones de la intervención llevada a cabo. Las acciones mencionadas en este punto por los diferentes estudiantes encuestados refieren a una gama muy diversa de acciones posibles para intervenir y son, en general, consistentes con lo que cada sujeto responde en el resto de su cuestionario.
- Eje 3 (Un agente o varios en la actividad profesional). Se enuncian y delimitan claramente al/los agentes de la intervención. En 6 de los casos se delimita la actuación del sujeto psicólogo con otros agentes. Solamente 3 sujetos pueden dar cuenta de un trabajo de

construcción conjunta del problema y la intervención con otros agentes no psicólogos.
- Eje 4 (Objetivos de la intervención profesional). Las acciones están, en general, dirigidas a un objetivo identificado. Es decir que hay correlación entre las acciones que los sujetos plantean y los objetivos que se intenta lograr cumplir con la intervención. Si bien los objetivos de una intervención deberían servir de guía para la misma (ser formulados antes de la intervención y analizados durante y luego que la intervención haya sido realizada) no parecen ser pensados de este modo en las intervenciones relatadas por los sujetos, es decir, no son elaborados y revisados los objetivos en más de un tiempo, sino tan sólo previo a intervenir.
- Eje 5 (Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo). Hay, en su gran mayoría, acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente.
- Eje 6 (Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de sus problemas). Hay una explicitación de las acciones, ya sean de ayuda o de indagación. Hay una tendencia a enunciar acciones de ayuda a los actores para resolver problemas sin plantear indagación ni antes, durante ni después de la intervención. Es decir, que se planifica una intervención posible pero sin presentar flexibilidad, debido a que no se plantean indagaciones que puedan reformularla.
Eje 7 (Pertinencia de la intervención con respecto al problema y al rol profesional). Se encuentra en los relatos que hay pertinencia de la intervención mencionada con respecto al problema delineado por el entrevistado. La intervención sobre la situación-problema oscila entre dar cuenta o no de la especificidad del rol profesional desde la cual se lo aborda. En la muestra, la intervención sobre el problema no es contrastada ni articulada con la de otros agentes profesionales de distintas disciplinas para la gestión de su resolución.
Eje 8 (Compromiso/objetividad, distancia/implicación con el problema y la intervención). Los instrumentos dan en su mayoría cuenta de una implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente que describen, con una cierta distancia y objetividad en la apreciación.

Dimensión 3. Herramientas
Eje 1 (Unicidad o multiplicidad de herramientas). Se menciona una herramienta vinculada a una dimensión del problema. Entre las herramientas mencionadas por los estudiantes, aparece la palabra. Resulta llamativa la preponderancia que la misma pareciera tener como carácter de herramienta. Asimismo otra herramienta que se menciona en este eje es la entrevista.
Eje 2 (Carácter genérico o específico de las herramientas). Las herramientas son específicas del rol profesional, y se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de actuación. Esto podemos observarlo claramente, respecto a la herramienta "la palabra", la entrevista, como así también, en el caso en que se menciona la realización de talleres, concernientes al campo de la orientación vocacional.

Dimensión 4. Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso
Resulta llamativo que los psicólogos en formación no mencionan en sus respuestas resultados ni atribución de causas para explicar el éxito o fracaso la intervención.

Discusión y conclusiones
El presente trabajo, enmarcado en un proyecto de investigación más amplio, se propuso analizar los modelos mentales situacionales de psicólogos en formación que participan en prácticas profesionales supervisadas en escenarios educativos. Específicamente, se consideran dichos modelos en una muestra preliminar antes de la realización de dichas prácticas, momento en que muchos de los sujetos incluidos en la muestra no cuentan con experiencias previas en el campo en cuestión. Por lo tanto, se consideran situaciones vivenciadas o imaginadas relativas a la intervención de los psicológicos en los mencionados contextos.
Se han delimitado varios nudos críticos que necesariamente invitan a repensar aspectos de la formación profesional del psicólogo, no sólo en lo referente al ámbito de la Psicología Educacional sino también en otros campos del ejercicio profesional en tanto que muchas de las competencias analizadas son igualmente relevantes en diferentes campos.
En este sentido, el análisis del modo en que se construyen los problemas, mostró en forma preponderante la delimitación de problemas simples y unidimensionales, lo que resulta contradictorio con el tipo situaciones en las que los psicólogos son convocados a intervenir. Otro nudo crítico, se vincula a la dificultad en los estudiantes para pensar o imaginar una intervención de carácter interdisciplinario. En el trayecto formativo, se enuncia con frecuencia el carácter superador de este tipo de intervenciones, fundamentalmente cuando los psicólogos se insertan en equipos en el contexto de instituciones, sin embargo, resultan escasos los aportes teóricos y los ejemplos prácticos en esta dirección, incluso en las asignaturas que incluyen PPS.
A partir del análisis de los resultados pueden señalarse algunas cuestiones de interés para la formación. Resulta de suma importancia promover cierto "equilibrio" entre la desimplicación y la sobreimplicación, es decir, la implicación con distancia y objetividad, a la hora de llevar a cabo una intervención profesional. Tal actitud resulta acorde con el pensamiento crítico y la apertura al planteamiento de alternativas diversas de intervención.
Debería hacerse más hincapié en la importancia y utilidad del planteamiento de objetivos para las intervenciones, en el sentido de que constituyan auténticas herramientas que orienten la acción y abran alternativas de revisión cuando sea necesario.
Resulta llamativa la elección exclusiva de la palabra y de la entrevista como herramientas de intervención y las dificultades para imaginar posibles resultados de las intervenciones. Esto podría ligarse, en parte, al sesgo clínico con orientación psicoanalítica de la formación. Cabe así preguntarse por el grado de especificidad de las herramientas en relación con los problemas y los contextos en que estos suceden.
Las conclusiones preliminares a las que se ha arribado en el presente trabajo permiten vislumbrar algunas líneas deseables en la transformación de la formación profesional del psicólogo que, más allá de los cambios en los planes de estudio, convocan a reflexionar acerca de los giros necesarios en el modo en que se organizan los espacios curriculares y las prácticas profesionales al interior de las carreras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carretero, M. & Asensio, M. 2008. Psicología del Pensamiento. Teoría y prácticas. Alianza Editorial: Madrid.

Chaiklin, S. y Lave, J. (Eds.) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Capítulo 3 (78-118). Amorrortu, Buenos Aires.

Cole M. y Engestrom Y. 2001. Cap. 1. Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: Amorrortu

Edwards A. 2010. Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise.Vol. III. Springer: London.

Engeström, Y. 1991. Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning, Learning and Instruction, Vol. I, 243-259.

Engeström, Y. 2001. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica.

Erausquin, C., Basualdo M. E., González, D., García Coni A. & Ferreiro, E. (2005) Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en el siglo XXI. Buenos Aires: Actas del 30° Congreso Interamericano de Psicología.

Erausquin C., Basualdo M.E. y 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.

Erausquin C. (2007) "Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas". Ficha de Curso Posgrado UBA. Publicación interna Facultad de Psicología UBA.

Erausquin C., Btesh E., Bur R., Cameán S., Sulle A. y Ródenas 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.

Erausquin C. y Bur R. 2013. Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación. Proyecto Editorial: Buenos Aires.

Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2014) Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad. Revista EXT. Divulgación y discusión de experiencias, métodos, tecnologías y propuestas teóricas referidas a la Extensión Universitaria. Secretaría de Extensión de la Universidad de Córdoba. ISSN 2250-7272. N° 5, 2014. (http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/7442)

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.

Rodrigo, M. J. 1993. Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor: Madrid.

Rodrigo M. J. y Correa. 1999. Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo, I. y Monereo, C. (coord.) El aprendizaje estratégico. Santillana: Madrid.

DISCURSOS SOBRE LOS MODOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS Y NUEVAS DEMANDAS

Zion, María Victoria
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
Este trabajo propone analizar los discursos en torno a los nuevos modos de producir saberes y el modo en que la emergencia de nuevos significados ha configurado las actuales demandas de conocimiento. Estas significaciones han impactado de modo particular en la reconfiguración de demandas de conocimiento en nuestro país orientando también de modo particular la educación superior y las prácticas científicas. La indagación en este campo involucra revisar la compleja red de relaciones entre Estado, Universidad, ciencia, empresa y mercado. Si bien las posiciones discursivas hegemónicas -promovidas y financiadas por los organismos internacionales- son claras y reconocibles, las características de la región y las particularidades de la tradición universitaria nacional han generado un panorama muy complejo a la hora de caracterizar las políticas nacionales para el sector y la red discursiva en la cual se inscriben. Desde los años ´90, los organismos internacionales y estatales prescriben normas, los estudiosos del tema analizan los cambios y los impactos de las transformaciones con el fin de legitimar, en muchos casos, o de cuestionar las políticas que se llevan a delante en el sector de la Educación Superior y de la producción científica.

Palabras clave
Discurso, Producción de saberes, Educación superior, Práctica científica

ABSTRACT
DISCOURSES ON THE MODES OF PRODUCTION OF KNOWLEDGE AND NEW DEMANDS
This paper aims to analyze the discourses about new ways to produce knowledge and how the emergence of new meanings set the current demands of knowledge. These meanings have impacted particularly on reconfiguring demands of knowledge in our country also orienting particularly higher education and scientific practices. The investigation in this field involves reviewing the complex web of relationships between the state, university, science, business and market. While hegemonic discourse positions -promoted and financed by international agencies are clear and recognizable characteristics of the region and the particularities of the national university tradition have created a very complex situation when characterizing national policies for the sector and discursive network in which they enroll. Since the 90s, international and state agencies prescribe rules; the scholars analyze the impacts of changes and transformations in order to legitimize, in many cases, or to question the policies that are carried forward in the sector Higher Education and scientific production.

Key words
Discourse, Production of knowledge, Higher education, Scientific practice

Introducción
Este trabajo propone analizar los discursos en torno a los nuevos modos de producir saberes y el modo en que la emergencia de nuevos significados ha configurado las actuales demandas de conocimiento. Tales significaciones han impactado de modo particular en la reconfiguración de demandas de conocimiento en nuestro país orientando también de modo particular la educación superior y las prácticas científicas.
La indagación en este campo involucra revisar la compleja red de relaciones entre Estado, Universidad, ciencia, empresa y mercado. Si bien las posiciones discursivas hegemónicas -promovidas y financiadas por los organismos internacionales- son claras y reconocibles, las características de la región y las particularidades de la tradición universitaria nacional han generado un panorama muy complejo a la hora de caracterizar las políticas nacionales para el sector y la red discursiva en la cual se inscriben.

Modos de producción de conocimientos. Los nuevos significados o desplazamiento de sentidos: de la ciencia a la investigación.
Son ya emblemáticas las producciones de Michael Gibbons (Gibbons at all, 1997) donde establece la diferencia entre un Modo 1 y un Modo 2 de producción de conocimientos, tan bien recibida y reproducida como criticada en el mundo académico y científico. Sin embargo, en la medida en que la propuesta muestra consonancia con el discurso del capitalismo globalizador dominante, se ha multiplicado y expandido como la Biblia de las nuevas posiciones científicas en torno a la producción de saberes y ha asumido el tono prescriptivo adoptado por los organismos internacionales en la gran mayoría de sus trabajos. A continuación describiremos brevemente esta propuesta y las principales críticas que ha recibido.
Según Gibbons (Gibbons at all, 1997), se podrían caracterizar dos modos de producir conocimientos que responden predominantemente a dos momentos: uno clásico y que dominó de fines del SXIX y gran parte del SXX y otro que comienza a gestarse en la segunda mitad del SXX y que estaría dominando el SXXI.
El Modo 1 se presenta como un modelo desarrollado principalmente en las Universidades y legitimado en y por la Universidad a través de cada una de las disciplinas científicas. La lógica universitaria presentaría una organización estable, homogénea, jerarquizada y disciplinaria. La validación en la producción de conocimientos se da entre pares (expertos), lo que deja entrever como carácter endogámico y reproductivo. La finalidad de la producción de conocimientos sería interna a las propias disciplinas científicas que mantendrían una sólida diferenciación entre la ciencia básica y la ciencia aplicada, lo que mostraría la búsqueda de producción de conocimiento científico alejada de las necesidades sociales y políticas. Se trataría del modelo de la ciencia “pura” orientado a la producción de principios fundamentales.
En oposición al Modo 1, el Modo 2 se presenta como un modelo que se desarrolla un conjunto heterogéneo y creciente de instituciones donde la Universidad participaría como una más entre las entida-

des productoras de conocimientos. Ya no representaría la institución legitimante por excelencia y primarían la transdisciplina y la asociatividad institucional. Dada la heterogeneidad de instituciones resultaría más cambiante y horizontal en sus formas organizativas, y más flexible en sus modos de legitimación. Sus producciones estarían orientadas por los requerimientos sociales y destinadas a resolver problemas concretos. Esta orientación definiría un carácter fundamentalmente aplicado de la producción científica y tecnológica y por lo mismo transdisciplinar.

Muchas han sido las críticas a esta imagen forzada de dos modos antagónicos de producción de saberes que mostrarían un modo antiguo inoperante y uno actual superador. Entre ellas, la de D. Pestre resume varios de los puntos sobresalientes en el cuestionamiento del modelo de Gibbons y otros.

En varios trabajos, el historiador de la ciencia D. Pestre (2004) criticó el modelo de Gibbons y otros por la suerte de imágenes idealizadas que propone. La caracterización del Modo 1 (modelo tradicional) se trata más de una ideologización de la ciencia o de una imagen o representación de "cómo debería ser la ciencia" construida en un determinado momento -por la propia comunidad científica hegemónica- que el resultado de un análisis o investigación de cómo son y han sido los modos efectivos de producción de conocimiento científico. Por otra parte, el concepto de *transdisciplina* propuesto por Gibbons pone a todos los actores en un mismo plano: la Universidad y otros actores que también producen conocimiento. De este modo, la producción de conocimiento se tornaría algo más situacional.

Según Pestre (2004), la mirada de Gibbons simplifica la complejidad de la producción de conocimientos desde distintos ámbitos como de distintas situaciones sociales. Propone una lectura de la *interdisciplina* como un modelo que combina diferentes disciplinas y a la *transdisciplina* como aquello que rompe con ellas y que llevaría a un modo idealizado de producción de conocimientos no regido o encorsetado por disciplinas.

Pestre califica esta visión como insostenible. El Modo 1, tal cual se describe en los textos de Gibbons y otros, nunca existió: la ciencia nunca fue independiente del gobierno (del poder en general) ni del asunto del financiamiento.

"El discurso que sostiene la modalidad de la ciencia pura como forma histórica de por excelencia de la producción de saberes científicos aparece así como un discurso cuyo objetivo es ayudar a olvidar lo que nos define, a olvidar la naturaleza profundamente local y social de nuestros saberes, a olvidar que todo proceso de producción de conocimientos se halla siempre ya situado" (Pestre, 2004, pág.29). Y agrega en nota al pie: *"Los saberes son, de hecho, impuros y eficaces."* (Pestre, 2004, pág.29)

Los nuevos significados o desplazamiento de sentidos: de la ciencia a la investigación.

En nuestro país, la transformación de la Universidad también se analiza atendiendo a los modos de producir conocimientos y las transformaciones operadas en las últimas décadas. Entre los cambios sustanciales parece sobresalir el desplazamiento de sentido: de la ***ciencia*** a la ***investigación*** como actividad productora de conocimiento. Como consecuencia de este pasaje, el problema resultante sería el de transformar la ciencia en comodity y el de la mercantilización de la educación superior.

Según Aronson, los estudios recientes sobre la Universidad se centran en los cambios producidos en la práctica académica, en las formas de producción y transmisión del conocimiento, así como en la multiplicación y diversificación del financiamiento. Todo lo cual produce nuevas relaciones entre la academia y el mundo económico y social. Así, se asume que la Universidad ha producido un giro que demanda la sustitución del modelo actual por uno que habilite el desarrollo económico con base en el conocimiento entendido como principal fuerza productiva.

La fuerza de la economía de mercado, que se ha expandido a todo el mundo, ha transformado el significado y sentido de la investigación en tanto forma privilegiada de producir conocimiento científico: ahora se trata de un *commodity*, una mercancía de consumo en el mercado global. De este modo y a partir de esta idea se establece un contraste con la ciencia -o al menos con el sentido tradicionalmente asumido por ella, cuyo compromiso alude a la búsqueda de la verdad-: la investigación es un objeto capaz de satisfacer una necesidad y susceptible de comercio (Aronson, 2010)

Todo esto lleva a la necesidad de que la Universidad establezca vínculos con el gobierno y la industria en forma de productos "intercambiables y estandarizados", atendiendo, así, a las demandas de sectores diversos con intereses diferenciados (Aronson, 2010).

¿Qué posición asumen los científicos universitarios frente a este escenario?

Los científicos reconocen la necesidad de que la Universidad satisfaga las demandas sociales investigando para destinatarios específicos. El problema se plantea cuando se pretende que la misma actúe como una empresa proveedora de bienes y servicios. La vinculación con el sistema productivo y la colaboración a favor de colectivos específicos o generales, no representa en sí misma un peligro, en tanto "la comunidad académica pueda seleccionar los actores con quienes construir nexos colaborativos, que goce de la libertad para fijar las pautas de cooperación, que acuerde sobre las formas de distribución de los resultados y que las articulaciones se guíen por la reciprocidad igualitaria" (Aronson, 2010, pag.30)

En el apartado siguiente veremos qué ha ocurrido en la Argentina a partir las transformaciones propuestas desde los ´90.

La Universidad argentina y la reconfiguración de las demandas de conocimiento en el siglo XXI.

¿Cuál es el Rol de la Universidad en la nueva configuración del conocimiento en siglo XXI? ¿Qué Rol que le cabe al Estado en estos nuevos modos de producción y distribución de los conocimientos? ¿Qué expresan las nuevas demandas de la Educación Superior? ¿Quiénes están interesados en las definiciones de la Educación Superior? ¿Por qué se instala como área de interés prioritario frente a la perentoriedad innegable de los niveles primario y secundario? Estos son algunos de los interrogantes que surgen apenas se aborda el tema de la Educación Superior Universitaria y de la Producción Científica y Tecnológica en nuestro país en las últimas décadas.

Las transformaciones de los años '90 llevaron a resignificar el rol de las Universidades en lo que empezaron a llamarse *sistemas nacionales de innovación*. El término 'innovación' aparece como concepto central en los sistemas de investigación de los países desarrollados, lo que lleva a redefinir el área de investigaciones y adoptar el concepto de 'sistemas de innovación' para referirse al área de investigaciones. Hasta ese momento el área funcionaba de forma más bien desarticulada, repartida entre institutos de investigaciones de diversas dependencias y Universidades (Versino y Roca, 2010).

En el contexto de recortes presupuestarios impuestos por el modelo neoliberal a diversas instituciones, la Universidad asumió un papel central en la definición de la política de investigaciones. Redefinida en ese momento como política para el *sistema de innovación nacional*, la Universidad pasó a ocupar un lugar privilegiado entre los actores de la política científica (Versino y Roca, 2010)

La aparición de fuentes de financiamiento externo como el BID y el BM estableció nuevos criterios para el tipo de proyectos a financiar: debían ser proyectos *asociativos,* tendientes al *fortalecimiento de redes,* a la *mayor interacción e incorporación al sector productivo* y a la *solución de problemas sociales concretos.*

Esta exigencia comprometía a la producción de resultados inmediatos lo que llevo a promover la asociación de grupos diversos, la diversificación de fuentes de financiamiento y la vinculación con instituciones y empresas locales para la formulación de nuevos proyectos. Como contraparte, se vio afectada la autonomía universitaria.

El cambio hacia una *cientifización* de la sociedad ha generado mayores expectativas y por tanto mayores demandas a la producción científica y a los organismos encargados de producir nuevo conocimiento científico. Al mismo tiempo este mayor interés ha resultado en la necesidad de un mayor control del mismo (Versino y Roca, 2010).

De la mano del modelo neoliberal, con políticas de control que sitúan a la Evaluación como la herramienta privilegiada para racionalizar y pregonan la no-intervención estatal como solución a los problemas presupuestarios y de burocratización institucional, los Estados quedaron posicionados en el Rol de Evaluadores. El financiamiento ya no es exclusividad del Estado, pasa a ser mixto, con fuentes del exterior asociadas con las nuevas políticas de innovación. La lógica del financiamiento externo se transformó en una de las formas de orientación privilegiadas para la investigación en las Universidades.

Durante el período 1995-2004, a pesar de la evidente crisis de financiamiento, se evidenciaba también una tendencia a la diversificación y expansión que se manifestó en la creación de Universidades nacionales y privadas y en un crecimiento exponencial de los posgrados, ambos aspectos vinculados con recomendaciones estipuladas por los países centrales para la Educación Superior en la región. No ocurrió lo mismo con todos los lineamientos establecidos y no tuvieron la misma receptividad en los distintos países (Versino y Roca, 2010).

Aunque algunos vieron en estos cambios una transformación sustancial del modelo endogámico academicista y profesionalista de las Universidades hacia un modelo pragmático, otras lecturas sostienen que tales cambios no alteraron lo esencial del modelo universitario tradicional. Según Versino y Roca (2010) las formas de legitimación de la Universidad, tradicionalmente apoyada en la evaluación por pares-expertos, no sólo no han sido alteradas sino que además se ha potenciado en tanto se han replicado como sistema normativo que rige tanto a los organismos de Ciencia y Técnica como a las Universidades.

En el campo discursivo, la incorporación de conceptos como *innovación* y *sistema nacional de innovación* marcaron el desplazamiento de sentidos en torno al fenómeno tecnológico. El Rol del Estado se resignificó: la producción de Ciencia y Tecnología pasó a definirse en el marco de *políticas de innovación* y el Estado a ser el encargado de crear y regular los lazos entre los organismos productores y los principales destinatarios, entre los cuales se encontraban las empresas.

En el contexto de la economía argentina de esos años, este discurso operó como funcional a la reducción de de la intervención estatal y se orientó hacia una tendencia más bien conservadora de la base científica existente.

A pesar de las políticas neoliberales y el discurso neoshumpeteriano en que se sostenía la política de Ciencia y Tecnología, según Versino y Roca (2010) no se produjeron cambios estructurales de impacto en la política existente. Al mismo tiempo, y consecuencia con esta particular forma de ver el papel del Estado, este modelo (neoliberal) derivó en una despolitización de la política de C y T.

Luego de la crisis del 2001 (entre 2001-2004) se inició un período de cambios que cuyo sentido se define por la idea de *recuperación*. Entre los conceptos centrales vamos encontrar la redefinición del Rol del Estado: ya no se trata de un rol de intermediario sino de una instancia de gestión y definición de prioridades y de orientación estratégica de políticas para el sector de Ciencia y Tecnología.

Aunque ha habido otros cambios desde entonces, quizá el más emblemático ha sido la creación en 2008 del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación.

En este nuevo período se introdujeron los conceptos de *desarrollo sustentable*, *I+D endógena y la definición de metas cuantitativas y cualitativas*. El concepto de *evaluación* se sostiene como herramienta principal y se centra en la evaluación institucional como resorte clave de las nuevas políticas.

En síntesis: se sostiene la visión neo-schumpeteriana pero con una visión crítica del Rol del Estado ausente. Por lo tanto se redefine el Rol con el fin de adecuar ese modelo al de una política orientada a establecer un marco coordinado de acciones consensuadas entre los distintos sectores vinculados a la producción en Ciencia y Tecntología, coordinados por el Estado. Se procura avanzar hacia una gestión basada en la transformación del modelo productivo opuesta al modelo neoliberal que dominó la década pasada. Este ha sido el proyecto del nuevo *Plan Estratégico Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación.* En términos cuantitativos se ha propuesto elevar la inversión en Ciencia y Tecnología privilegiando la orientación en I+D y áreas de problemas específicos, en particular aquellos que requieren abordajes interdisciplinarios para resolución de problemas concretos (Versino y Roca, 2010).

De acuerdo con la lógica que rige este nuevo Plan, en el ámbito de la evaluación de proyectos los conceptos clave en que se sostiene este discurso sobre el desarrollo de la producción científica, son los de *calidad* y *pertinencia*.

Uno de los principales problemas en el desarrollo del nuevo plan se encuentra en el proceso mismo de *evaluación*. Si bien se ha apelado a criterios objetivos específicos y cuantitativos con el fin de eludir la subjetividad y/o arbitrariedad que pueden implicar dichos procesos, la misma pretensión de objetividad de un proceso de evaluación externo pone en cuestión la legitimidad del proceso en sí mismo y de sus resultados.

En este sentido, también, se pone en cuestión el proceso de legitimación tradicional a través de pares-expertos propio del sector académico, en particular para la evaluación de proyectos (e instituciones e investigadores) que involucran aspectos o ámbitos de problemas no encuadrables dentro los criterios y disciplinas tradicionales.

"Hay que construir una Universidad pertinente". La Pertinencia como concepto estratégico.

El problema de la pertinencia universitaria ha sido el eje del proyecto de transformación del rol de la Universidad y de la Educación Superior iniciado en los '90. Se trata de un concepto surgido en la UNESCO en la Conferencia de Educación Superior de 1998 (París), ya consolidado por esta organización y otros organismos internacionales. La "pertinencia" establece la necesidad de que las Universidades desarrollen o fortalezcan los vínculos con la "sociedad" a través de atender sus demandas (Unzué, 2008).

¿Pero de qué hablamos cuando decimos "demandas sociales"?

En los primeros documentos, las "demandas sociales" son entendidas como "demandas del mercado". Posteriormente en los documentos de 2008-2009, se flexibiliza el sentido y el concepto de pertinencia alude a demandas sociales en las cuales se incluyen las necesidades locales y se deja relativamente abierta la definición a

las propias regiones.
Estas ideas se encuentran en los documentos del CIN en donde se establece la necesidad de que la Universidad contribuya al desarrollo de los sectores productivos. El problema se halla en la definición de cuáles sectores del sector productivo orientarán las demandas y serán beneficiarios de estos aportes.
En otras palabras, para que el vínculo entre *universidad* y *sociedad* se fortalezca a través de la contribución con sector productivo, este aporte debería estar orientado a desarrollos destinados a los que más lo necesitan (Unzué, 2008).
Si se persigue el desarrollo de lazos verdaderamente democráticos, deberían definirse criterios que permitan decidir qué demandas se debe atender. Tales criterios suponen procesos internos de la Universidad en acuerdo con procesos definidos desde las políticas públicas para que así suceda.
En la coyuntura actual si bien se han reclamado e impulsado desde sectores diversos la derogación o al menos la reforma de la Ley de Educación Superior -de la cual subsiste, por ejemplo el programa de incentivos a la investigación, uno de los más criticados-, su permanencia y las dificultades para llevar adelante cambios en el Sistema Universitario construido en los ´90 a partir de esta Ley, revela que los intereses comprometidos en este asunto son muchos y que asistimos a una compleja e intrincada lucha de poderes en el interior de la propia institución universitaria.

Palabras Finales

Como cierre, podríamos sintetizar las conclusiones de este recorrido situando los conceptos que hemos identificado como los significados clave que definen la agenda en el proceso de transformaciones para la Educación Superior y para las instituciones productoras de Ciencia y Tecnología. Entre ellos nombramos al concepto de *innovación* como aquel que redefine la orientación que debe tomar la producción de conocimientos. Esto es así porque, según la hegemonía del enfoque económico definido por el orden capitalista (que ahora ha rescatado las tesis shumpeterianas), es la innovación tecnológica la que hace mover al mundo (capitalista). Por lo tanto, la ciencia debe dirigirse prioritariamente a la producción tecnológica. Esto deja las ciencias sociales en un lugar secundario, pero, a pesar del crecimiento de las mismas, no sería algo nuevo en la distribución de poderes entre las áreas de conocimientos.
En este mismo sentido, hemos visto que ha habido un desplazamiento en la significación de lo que denominamos "actividad científica". La *actividad científica*, a partir de la necesidad de producir conocimientos como productos del mercado, desplaza su sentido hacia el de una práctica de investigación cuyos resultados son productos para un mercado de los conocimientos.
Si bien hemos puesto de manifiesto que estos sentidos no dominan absolutamente el campo científico, la modificación en los lineamientos de las políticas públicas lentamente ha ido resignificando las prácticas y los sentidos de las mismas.
Aunque en los últimos documentos de UNESCO se ha moderado el sentidos de la educación como bien en tanto "producto" para el mercado restituyendo el sentido del conocimiento como "bien común" para la sociedad, no se ha alterado la orientación trazada para la Universidad y la Educación Superior, así como para las instituciones de producción Científica y Tecnológica: se debe producir **innovación** con **calidad** y **pertinencia**, entendiendo por pertinencia la adecuación con las necesidades de la sociedad y por calidad, el cumplimiento de los estándares establecidos , medidos en **evaluaciones** sistemáticas y periódicas.

BIBLIOGRAFÍA

Aronson, P. (2010). "El pasaje de la ciencia a la investigación". En Revista Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, núm. 75.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997) La nueva producción del conocimiento. Barcelona: Pomares-Corredor.

Pestre, D. (2003) Ciencia, Política y Dinero. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Unzué, M., Emiliozzi, S. (2013). (comp.) (2013). Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada. Buenos Aires: Ed. Imago Mundi.

Unzué, M. (2011) "Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina", en Sociedad nº 29/30 Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Unzué, M. (2008), "La dimensión política del problema de la pertinencia de la Universidad" trabajo presentado en las V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.

Versino, M. y Roca, A. (2010) "Producción y legitimación de conocimientos en las instituciones públicas de educación superior: políticas de ciencia y tecnología y evaluación de la investigación académica" VIII Jornada Latinoamericana de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología

POSTERS

INTERACCIÓN SOCIOCOGNITIVA EN ENTORNOS VIRTUALES: COMPARACIÓN DE CLASE VIRTUAL Y PRESENCIAL EN UN MISMO GRUPO

Borgobello, Ana; Sartori, Mariana
IRICE-CONICET - Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se analizan comparativamente interacciones sociocognitivas de un mismo grupo -docente y estudiantes- en una clase presencial y otra virtual con contenidos y actividades análogas. Ambas interacciones fueron transcriptas y fragmentadas, obteniendo un total de 580 fragmentos. Cada fragmento fue codificado por dos investigadoras, siguiendo tres sistemas de codificación que analizan diversos aspectos de la interacción. Las codificaciones se hicieron en dos momentos diferentes con una reunión intermedia de debate respecto de los criterios de codificación. El análisis preliminar de resultados se realizó con 435 fragmentos en los que ambas investigadoras coincidieron en las tres categorizaciones. Los resultados indican escasas diferencias en los sistemas de codificación con menor cantidad de variables e importantes diferencias cuando se utiliza un sistema de clasificación más detallado, limitándose la interacción virtual fundamentalmente a la organización de la tarea y a la aclaración de conceptos y mención de bibliografía.

Palabras clave

Interacción Socio-cognitiva, Entornos virtuales, Clases presenciales, Análisis de contenido, Estudios Comparativos

ABSTRACT

SOCIOCOGNITIVE INTERACTION IN VIRTUAL ENVIRONMENTS: COMPARING VIRTUAL AND FACE-TO-FACE CLASSES IN THE SAME GROUP

This presentation compares sociocognitive interactions within a same group in virtual and face-to-face classes with similar activities. Both kind of interactions were written and sectioned in 580 fragments. Each fragment was coded by two researchers, using three coding systems to analyze different interaction dimensions. Encodings were made at two different times with an intermediate meeting discussion about the criteria for coding. This analysis was performed with 435 fragments in which both researchers agreed on the three categorizations. The results indicate scarce difference in coding systems with fewer variables and important differences when a more detailed classification system was used. The virtual interaction was limited to the organization of the task and the clarification of concepts and literature references.

Key words

Sociocognitive interaction, Virtual enviroments, Traditional classes, Content analysis, Comparative study

BIBLIOGRAFÍA

Borgobello, A., Peralta, N. & Roselli, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. Liberabit Revista de Psicología, 16(1), 7-17.

Garrison, D.R., & Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI: Investigación y Práctica. Barcelona: Octaedro.

Peraya, D., & Dumont, P. (2003). Interagir dans une clase virtuelle: analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. Revue Française de Pédagogie, 145, 51-51.

PROYECTOS FUTUROS Y ELECCIÓN DE CARRERAS EN ESTUDIANTES DE 5TO AÑO DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE CABA

Flores, Claudia Rosana; Pereda, Yamila; Siniuk, Diego Rubén; Cassullo, Gabriela Livia; Moulia, Lourdes; De Marco, Mariana; García Morillo, Natalia Alejandra; Shaferstein, Carolina; Rivero, María Lorena; Videla, Giselle; Kerikian, Carolina; Cánepa, María Carla; Mazza, Adriana; Hamra, María Julieta
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El principal objetivo de los enfoques actuales en Psicología de la Orientación, es promover el desarrollo de sujetos activos en la construcción de sus proyectos, a partir de la reflexión sobre las representaciones de sí mismo (autoconocimiento), del mundo educativo y laboral. A través del Programa Educación para la Orientación de la Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE) -Subsecretaría de Coordinación Académica, Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires se realizan distintas actividades de orientación vocacional y ocupacional abiertas a la comunidad. Particularmente, en este estudio, se presentan resultados surgidos en los talleres realizados con 3208 estudiantes del último año de las escuelas secundarias públicas de CABA, durante el año 2014. Con el fin de obtener información válida y contextualizada sobre los objetivos planteados en los mismos, se implementa una metodología de análisis cualitativa y cuantitativa que permita también reflexionar sobre la propia práctica y, por ende, ajustar la dirección de la acción en forma oportuna (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003). Dichos resultados posibilitan conocer las intenciones para el año próximo que mencionan los alumnos, las opciones de carreras consideradas, y la organización del tiempo en la transición hacia estudios universitarios y/o terciarios y el mundo del trabajo que anticipan.

Palabras clave
Orientación Vocacional, Jóvenes, Proyectos, Elección

ABSTRACT

FUTURE PROJECTS AND CAREERS CHOICE AMONG 5TH YEAR STUDENTS AT SECONDARY PUBLIC SCHOOLS IN CABA

The main goal of present perspectives in Psychology of Orientation is promote the development of projects in active people through reflections about job and educational representations as well as the representations about themselves. Through this Programe "Programa Educación para la Orientación de la Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE) -Subsecretaría de Coordinación Académica, Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires" different vocational and occupational guidance activities are developed and offered to society. In this present study, results obtained in worshops where 3208 students of 5th year of secondary public schools have participated during 2014. Qualitative and quantitative methodology allows to obtain valid and ecological information in connection with workshops objectives as well as to reflect on our own practices and adjust actions when needed (Nirenberg, Brawerman & Ruiz, 2003). Results obtained enables to know about future intentions among students, their career options and time organization within the transition to higher education and university studies and job, anticipated by them.

Key words
Vocational orientation, Youth, Projects, Choice

BIBLIOGRAFÍA

Niremberg, O.; Brawerman, J.; Ruiz, V. (2003) Evaluar para la transformación Innovaciones en la evaluación de Programas y Proyectos Sociales. Buenos Aires. ED. Paidós.

ORIENTACIÓN VOCACIONAL: LA IMPORTANCIA DEL APOYO SOCIAL EN JÓVENES PRIMERA GENERACIÓN DE UNIVERSITARIOS

Galarraga, María Laura; Macchi, María Azul
Universidad Nacional Arturo Jauretche. Argentina

RESUMEN

La psicología de la orientación desplaza el centro de atención de los procesos internos de maduración que tienen incidencia en el sujeto a la importancia de la familia y su entorno. La construcción de las trayectorias formativas tiene lugar en la interacción entre los sujetos y las estructuras sociales en las que se encuentran inmersos e impactan en su desarrollo (Aisenson et al., 2013). El presente trabajo tiene como objetivos reflexionar acerca de la función del psicólogo orientador en la elaboración del proyecto de vida de los sujetos, con la particularidad de ser primera generación de universitarios en sus familias, y analizar la importancia del apoyo social que perciben de su entorno para concretar sus intenciones. Se cuenta con los datos obtenidos a partir del trabajo llevado a cabo con 150 jóvenes de ambos sexos, en el marco de los talleres de orientación educativa de la Universidad. Se utilizaron como estrategias metodológicas talleres de orientación vocacional, entrevistas individuales de profundización, administración de una encuesta sociodemográfica y de la Escala de Apoyo Social Percibido (Nolten, 1994; Fernández Liporace y Ongarato, 2005).

Palabras clave
Jóvenes, Orientación, Apoyo social, Proyectos de vida

ABSTRACT

VOCATIONAL GUIDANCE: THE IMPORTANCE OF SOCIAL SUPPORT FOR THE YOUTH. FIRST GENERATION OF GRADUATES

Psychology of orientation shifts the focus of the internal maturation processes which affect the subject to the importance of their family and their environment. The acquisition during the training course takes place as the result of the interaction between both the individuals and the social structures in which they are immersed, which affect their development. (Aisenson et al., 2013). The aim of the present paper is both to reflect upon the role of the oriented psychologist towards the development of a subject's life project as being the very first graduate generation in their families as well as to analyze the importance of the social support received by their surroundings to achieve their goals. This paper relies on data obtained from research conducted to 150 young students, both male and female, during the educational guidance workshops at university. Vocational guidance workshops, individual in-depth interviews, a specific social and demographic survey as well as the social aid perceived, were utilized as the methodological strategies. (Nolten, 1994; Fernández Liporace y Ongarato, 2005).

Key words
Guidance, Orientation, Social support, Life project

BIBLIOGRAFÍA

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Moulia, L., De Marco, M., Baylac, S., Lavatelli, L. y Czerniuk, R. (2013). Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. Anuario de investigaciones, 20(1), 115-124.

Fernández Liporace, M., y Ongarato, P. (2005). Adaptación de la Escala de Apoyo Social para Estudiantes en adolescentes de Buenos Aires. Perspectivas psicológicas, 2(1), 43-48.

Nolten, P. W. (1994). Conceptualization and measurement of social support: The development of the student social support scale. (Tesis doctoral). University of Wisconsin. Madison.

ESCUELAS 3D: APORTES DE LA PSICOLOGÍA PARA ABORDAJES ESCOLARES COMPLEJOS

Laplacette, Juan Augusto; Enclusa, Jorgelina Solange; Lopardo, Lucía Belén; Kawaguchi, Maria Fernanda
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
Uno de los relatos frecuentes entre docentes de nivel inicial y primario refiere a la necesidad de contar con un diagnóstico de sus "alumnos-problemáticos", y al mismo tiempo, a la preocupación por no saber cómo actuar frente al mismo. A la vez, estas representaciones escolares entran en interjuego con el discurso hegemónico del diagnóstico psiquiátrico. Diversos autores abordan las consecuencias de dicho procedimiento en los alumnos: etiquetamiento, desubjetivación, etc. (Janin et al., 2004; Rodulfo, 2005; Untoiglich, 2013). Sin embargo, otra dimensión relevante para un análisis complejo es el conjunto de interrogantes sobre las prácticas docentes en interacción con ese alumno en las instituciones escolares. Nuestro modelo de investigación-acción, La Escuela 3D, propone pensar las escuelas tridimensionalmente, es decir, incluyendo dimensiones intrasubjetivas (condiciones del niño para aprender, estrategias de los docentes para enseñar), intersubjetivas (interacciones singulares alumno-docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje) y contextuales, construyendo un Diagnóstico Escolar 3D para abordar situaciones complejas (Morín, 1990). La interrelación entre estas dimensiones nos ha llevado a la construcción de un modelo de trabajo con las escuelas a partir de Jornadas de reflexión-acción y un proyecto de investigación que, en su primera etapa, se desarrolla en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires.

Palabras clave
Escuelas, 3D, Diagnósticos, Niñez, Investigación-Acción

ABSTRACT
3D SCHOOLS: CONTRIBUTIONS OF PSYCHOLOGY TO COMPLEX APPROACHES
One of the more frequent reports between initial level teachers and primary refers to the need of having a diagnosis about their "problematic students" and, at the same time, to the concern about not knowing how to act in that kind of situations. Simultaneously, those scholar performance types take place in the interaction with the hegemonic discourse of psychiatric diagnosis. Many authors approach the consequences of that student's behaviour: labeling, desubjectivation, etc. (Janin et al., 2004; Rodulfo, 2005; Untoiglich, 2013). However, another relevant dimension for a complex analysis is the set of questions about the teaching practices and its interaction with that student in educational institutions. Our action - research model, 3D School, comes through proffering schools in a three - dimensional way, which means that their main plan would include intrasubjective dimensions (child's condition for learning, teacher's strategies for teaching), intersubjectives (student - teacher unique interactions in the teaching - learning process) and contextual, establishing a 3D Scholar Diagnosis in order to approach complex situations (Morin, 1990). The interrelationship between these dimensions has taken us to a schools model working setting up from action - reflection conferences and a research project which first stage takes place in Buenos Aires Province and City.

Key words
3D, Schools, Diagnosis, Childhood, Action-Research

BIBLIOGRAFÍA

Janin, B.; Frizza, .O; Heuser, C.; Rojas, M. C.; Tallis, J.; Untoiglich, G. (2004). Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Morín, E. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. España, Barcelona: Ed. Gedisa.

Rodulfo, M. (2005). "La generalización en el diagnóstico y sus riesgos: el caso del ADHD". La clínica del niño y su interior. Un estudio en detalle. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Untoiglich, G. (comp.). (2013). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO EN LA ENCRUCIJADA DE LOS ESCENARIOS FILIATORIOS

Lima, Natacha Salomé; Naves, Flavia Andrea; Pena, Federico; Ormart, Elizabeth Beatriz
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En el marco del proyecto de investigación UBACyT 2012-2015 "Las competencias éticas y sociales de los estudiantes de psicología de grado y posgrado de la facultad de psicología de la Universidad de Buenos Aires. Estudio exploratorio descriptivo en base a una investigación cuali-cuantitativa" dirigido por la Dra. Elizabeth Ormart desarrollamos un instrumento de recolección de datos (entrevista estructurada) a fin de indagar las representaciones sobre el perfil profesional. La muestra, integrada por 76 entrevistas a profesionales psicólogos/as, de ambos sexos, con edades que oscilan entre los 23 y los 70 años; 86% graduados de la UBA que se desempeñan mayoritariamente en la práctica clínica (49%). Los resultados surgen del análisis de las respuestas obtenidas frente a dos situaciones que indagan el posicionamiento profesional ante los desafíos filiatorios. La práctica profesional dinámica y cambiante fuerza a una apuesta subjetiva y a un recorrido singular que no puede agotarse en los márgenes de la currícula académica, imponiendo nuevos retos para la tarea de transmisión docente. Frente a demandas concretas, este cuatrimestre empezó a ofertarse la práctica profesional: El rol del psicólogo en el ámbito de las TRHA, ofreciendo una formación suplementaria a los futuros egresados en este nuevo escenario profesional.

Palabras clave

Competencias profesionales, Filiación, ADN, Restitución de identidad, TRHA

ABSTRACT

PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PSYCHOLOGIST IN THE CROSSROAD OF FILIATION

Under the scope of the research project UBACyT 2012-2015 "Ethical and social abilities of graduate and undergraduate students of the Faculty of Psychology at the University of Buenos Aires; descriptive exploratory study based on a qualitative and quantitative research" led by Dr. Elizabeth Ormart we developed a data collection instrument (structured interview) in order to investigate the representations about the professional profile. The sample, integrated by 76 interviews to professional psychologist, of both sexes, with ages ranging between 23 and 70 years, 86% UBA graduates, whose professional practice is mostly the clinical area (49%). The outcome of the result comes from the analysis of the answers and feedback given by professionals when they have to deal with filiatory dilemmas. The dynamic and changing professional practice force us to make a subjective bet and a singular movement which cannot be limited or narrow to the academic curriculum, moving us to raise the bar of teaching expectations. Because of concrete requirements, this semester we started to offer a professional practice named: The role of psychologist in the fields of ARTs, in order to provide training and theoretical background for future students when they have to face this professional stage.

Key words

Professional competencies, Filiation, DNA, Identity restitution, ARTs

BIBLIOGRAFÍA

Charria Ortiz, Sarsosa Prowesk y Arenas Ortiz (2011) Construcción y validación de contenido de un diccionario de las competencias genéricas del psicólogo: académicas, profesionales y laborales. En: Interdisciplinaria, 2011, 28,2, pág. 299-332.

Charría et al (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. En Psicología desde el Caribe. Nº 28 Jul-Dic. 2011. Universidad del Norte. Colombia

Hirsch Adler, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre la ética profesional. En Revista electrónica de investigación educativa. Volumen 7 Número 1. [Consultado: abril 2015]

Lima, Natacha Salomé & Navés, Flavia Andrea (2015): El complejo entramado filiatorio: ADN como significante en casos de restitución vs casos TRHA. En prensa

Medina, A., Domínguez, M.C. (2006) Los procesos de observación del prácticum: análisis de las competencias. Revista española de Pedagogía, 233, 69-104.

Ormart, Elizabeth; Esteva, Pablo & Navés Flavia Andrea (2012) "Estudio sobre actitudes de estudiantes de la carrera de grado de psicología hacia la ética profesional". En Revista Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA. Buenos Aires, Argentina.

Pena, F. & Ormart, E. (2014). Las competencias del psicólogo en los albores del ejercicio profesional. Trabajo presentado en el VI Congreso Marplatense de Psicología. La Psicología como promotora de Derechos. "Hacia la interdisciplinariedad de las prácticas en los escenarios actuales". Mar del Plata. Argentina. Recuperado de http://www.seadpsi.com.ar/eventos/actas/actas.pdf

PROCESOS COGNITIVOS Y CREENCIAS ATRIBUCIONALES: INTERRELACIONES E IMPACTO EN EL DESEMPEÑO MATEMÁTICO

Musso, Mariel
Universidad Argentina de la Empresa- Centro Interdisciplinario en Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME- CONICET). Argentina

RESUMEN
El aprendizaje autoregulado ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Un modelo integral de los componentes que posibilitan al estudiante auto-regularse en una tarea específica de aprendizaje, incluye tanto estrategias cognitivas y metacognitivas como así también estrategias ligadas a la motivación y creencias atribucionales (Boekaerts, 1997). Este estudio focaliza sobre las complejas interrelaciones entre procesos de control cognitivo y la atribución de éxito vs fracaso, y su impacto sobre el desempeño en matemática. Muestra: 500 estudiantes universitarios, ambos sexo, 18 a 25 años de edad, primeros años de diferentes disciplinas, universidades privadas de Buenos Aires. Instrumentos: prueba automatizada de span (AOSPAN-Unsworth et al., 2005), Test de Redes Atencionales (Fan, et. al., 2002), Cuestionario de Motivación de Logro (Manassero y Vasquez, 2009) y test de matemática básica. El perfil cognitivo impacta en el desempeño matemático (F(3,220)=24.033; p=.000). La atribución de un fracaso a causas estables está asociada con un pobre desempeño matemático, especialmente en estudiantes con altos recursos cognitivos (F(6,220)= 1,781; p=.001). Estudiantes que atribuyen un fracaso a causas estables presentan también una menor competencia subjetiva. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos. Se discuten los resultados de acuerdo a modelos integrales de aprendizaje autoregulado y los constructos asociados.

Palabras clave
Autoregulación, Aprendizaje, Procesos cognitivos, Atribución

ABSTRACT
COGNITIVE PROCESSES AND BELIEFS ATTRIBUTION: RELATIONSHIPS AND IMPACT ON MATH PERFORMANCE
Self-regulated Learning has been studied from different theoretical and methodological perspectives. A comprehensive model about the components that allow students to self-regulate in a specific learning task, involves both cognitive and metacognitive strategies as well as strategies related to motivation and attributional beliefs (Boekaerts, 1997). This study focuses on the complex interrelationships between cognitive control processes and attribution of success vs failure, and their impact on mathematical performance. Sample: 500 university students, both genders, 18-25 years old, in their first academic year of several disciplines, attending private universities in Buenos Aires, Argentina. Instruments: Automated Operation Span (AOSPAN-Unsworth et al., 2005), Attentional Networks Test (Fan, et al., 2002.), one Achievement Motivation Questionnaire (Manassero & Vasquez, 2009) and a basic math test. Results show that cognitive profile impacts math performance (F (3,220) = 24,033, p = .000). The attribution of failure to stable causes is associated with poor math performance, especially in students with high cognitive resources (F (6,220) = 1.781; p = .001). Students who attribute failure to stable causes also have lower subjective competence. These findings are consistent with previous studies. Results are discussed according to comprehensive models of self-regulated learning and related constructs.

Key words
Self-regulated, Learning, Cognitive processes, Attribution

BIBLIOGRAFÍA

Boekaerts, M. (1997) Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced By Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. Learning and Instruction, 7 (2): 161-186.

Boekaerts, M. (2002b). The on-line motivation questionnaire: A self-report instrument to assess students' context sensitivity. Advances in Motivation and Achievement Vol. 12: New Directions in Measures and methods, New York: Elsevier, 77-120.

Boekaerts, M. (2002a) Motivation to learn. Educational Practices Series-10. International Academy of Education www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10e.pdf

Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? Educational Psychology Review, 18(3), 199-210.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. Applied Psychology: An international Review, 54 (2), 199-231.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2000). Handbook of self regulation. San Diego, CA: Academic Press.

Fan, J., McCandliss, B. D., Summer, T., Raz, A., & Posner, M.I. (2002).Testing the efficiency and independence of attentional networks. Journal of Cognitive Neuroscience, 14(3), 340-347.

Manassero Mas, M. A. & Vazquez Alonso, A. (1998). Validación de una escala de Motivación de Logro. Psicothema, 10, 2, 333- 351.

Morales-Bueno, P. & Gómez-Nocetti, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. educ.educ, 12(3), 33-52.

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.

EDUCACIÓN EN ADULTOS MAYORES: PROGRAMA UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS MAYORES. U.N.R. "UNA CONTRIBUCIÓN A LA CALIDAD DE VIDA ADULTA"

Penecino, Elida; Murias, Matias; Bacci, Silvia; Fernández, Fernanda Mariel
Centro de Estudios Interdisciplinarios. Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Desde el Programa Universidad Abierta para Adultos Mayores es que nos convocamos a indagar sobre el impacto en la calidad de vida así como la percepción socio cultural de los adultos mayores. Los avances científicos y tecnológicos modificaron, la vida en sociedad en periodos relativamente breves, uno de ellos fue la prolongación de vida de los seres humanos. Esta trasformación etaria de la población ha dejado perpleja a una sociedad como la nuestra con una imagen de juventud exagerada y solo en los últimos 15 o 20 años el tema de los adultos mayores ha pasado ser parte de la preocupación pública. Lo destacable de esta cuestión social, lo constituye el cambio en la percepción cultural de la vejez, lo que implica un cambio de actitud hacia esta etapa de la vida, tanto de las generaciones más jóvenes como de los adultos mayores. Con respecto a las funciones intelectuales la teoría nos va confirmando que existen sin duda modificaciones que muestran deterioro en algunas áreas pero también que se enriquecen algunas capacidades y que es posible continuar desarrollándolas, por ejemplo lo referido a la memoria semántica o al lenguaje, funciones altamente requeridas en los espacios educativos.

Palabras clave
Educación, Adultos mayores, UNR, Calidad de vida

ABSTRACT

EDUCATION IN OLDER ADULTS: OPEN UNIVERSITY FOR SENIORS PROGRAM . U.N.R. " A CONTRIBUTION TO THE QUAL

From the Open University Program for Older Adults it is that we summon investigate the impact on quality of life and socio-cultural perception of older adults. Scientific and technological advances changed, life in society in relatively short periods, one of which was the continuation of life of human beings. This transformation of the population age has perplexed a society like ours with an image of youth exaggerated and only in the last 15 or 20 years, the issue of seniors has passed to be part of public concern. The remarkable thing about this social issue, is the change in the cultural perception of old age, which implies a change of attitude to this stage of life, both of the younger generations of seniors. Regarding intellectual functions theory we confirm that there is definitely showing modifications deterioration in some areas but also some capabilities that are enriched and it is possible to develop them, for example as regards semantic memory or language, functions highly required in educational spaces.

Key words
Education, Elderly, UNR, Quality of life

BIBLIOGRAFÍA

Boarini, M. N. y otros. La educación en los adultos mayores en TICs. Nuevas competencias para la sociedad de hoy. Universidad Nacional de Rio Cuarto. Año 2007

Briones, G., Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Editorial. Arfo. Año 2002

Chardón. M.C., Aprendizaje y construcción de subjetividad. Novedec. Ensayo y experiencias. Buenos Aires. Año 2010.

Chardón. M.C., Transformaciones del espacio público, Editorial La Crujía, Buenos Aires. Año 2011

Elichiny, N., La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención. Dialogo y entrecruzamiento. Editorial Noveduc. Año 2010.

García Minguez, J., La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos. Narcea Ediciones. Madrid, Año 2004.

González Bueno, Ma. A., Programa universitarios para mayores. La educación toda la vida: una experiencia en la universidad de las palmas de gran canarias. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5709/1/ALT_09_06.pdf 2001

León, A., Psicopedagogía de los adultos, Editorial Siglo XXI, México, Año 1991.

Requejo Osorio A., Educación permanente y educación de adultos. Editorial Ariel Educación, Madrid, Año 2003.

Vicario, V.A. et al: Revista: Comunicaciones mayores, los adultos transforman sus horizontes. Editorial U.N.L.P., La Plata, Año 2012

Rozitchner, E., La vejez no pensada: clínica y teoría psicoanalítica. Editorial Psicolibro. Año 2012

Sabino, C., Como hacer una tesis. Editorial Panamericana, Buenos Aires. Año 1994.

Sabino, C., El proceso de investigación. Editorial Panamericana. Buenos. Aires. Año 1992.

Sautu, R. y otros. Manual de metodología. Editorial Claso. Buenos. Aires. Año 2005

Southwell, M., Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Editorial Homosapiens. Año 2012. Rosario

Skliar, C. y Larrosa, J., Experiencia y alteridad en educación. Editorial Homosapiens. Año 2009. Rosario.

Yuni, J. y Urbano, C. Y… no sé. Psicología y cultura de los adolescentes. Universidad de Catamarca y Editorial MiFacu, Argentina, Año 2001.

Yuni, J.; Urbano, C.; Arce, M. Educación de adultos mayores: teoría, investigación e intervenciones, Editorial Brujas, Buenos Aires, Año 2005.

Yuni, J., Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la vejez. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada España. Año 1999.

LAS CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

Ventura, Ana Clara
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN
El objetivo de esta presentación es analizar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de profesores universitarios así como sus relaciones. Las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje se han investigado profusamente en las últimas décadas, sin embargo, el análisis de los modos en que un mismo sujeto representa ambos campos de problemas es una temática pendiente. Participaron 12 profesores universitarios de dos carreras epistémicamente diferentes: Psicología e Ingeniería. Mediante cuestionarios y entrevistas, se indagaron cuatro escenarios: relación entre capacidades y contenidos, naturaleza y papel de la motivación, adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes, evaluación. Se encontraron zonas discontinuas entre las formas en que el profesorado representa la enseñanza y el aprendizaje. En un sentido amplio, se hallaron concepciones interpretativas, o relativamente más avanzadas, sobre la enseñanza (procesos mentales de los docentes, enseñanza como mediación con el requisito de un determinado nivel de desarrollo del aprendiz) que el aprendizaje con un predominio de visiones directas (aprendizaje como copia fidedigna del conocimiento enseñado, maduración y motivación como requisitos). Se concluye que estos resultados permiten disponer de un perfil de partida para reflexionar sobre la formación del profesorado así como las culturas universitarias actuales de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave
Teorías implícitas, Perfiles de concepciones, Escenarios universitarios

ABSTRACT
CONCEPTIONS ABOUT TEACHING AND LEARNING OF TEACHERS AT HIGHER EDUCATION
The aim is to analyze the conceptions of teaching and learning of university teachers and their relationships. Conceptions of teaching and learning have been broadly researched. However, the analysis of the ways in which the same teacher represents teaching and learning is a awaiting issue. The sample is composed that 12 professors from two different epistemic careers: Psychology and Engineering. Four scenarios were investigated, across questionnaires and interviews: relationship between skills and content, nature and role of motivation, acquisition of concepts, procedures and attitudes, assessment. Were found discontinuity ideas between the ways in which teachers represent teaching and learning. In other words, interpretative conceptions, or relatively more advanced, on instruction (mental processes of teachers, teaching as mediation with the requirement of a certain level of development of the learner) than learning with a predominance of direct ideas were found (learning as a true copy of knowledge, maturity and motivation as requirements). We conclude that these results allow having a profile starting to reflect on teacher training and the current learning cultures at higher education.

Key words
Implicit theories, Concepts profiles, University settings

BIBLIOGRAFÍA

Briceño, J., Benarroch, A., & Marín, N. (2013). Coherencia epistemológica entre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios colombianos. Comparación de resultados con profesores chilenos y españoles. Enseñanza de las Ciencias, 31(2), 55-74.

Martín, E., Pozo, J.I., Pérez, M., Mateos, M., & Martín, A. (2011). ¿Cómo se representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? En C. Monereo & J.I. Pozo (Eds.), La Identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites (pp.194-210). Madrid: Narcea.

Mortimer, E., & El-Hani, C. (2014). Conceptual profiles: A theory of teaching and learning scientific concepts. Dordrecht: Springer.

Pozo, J.I. (2014). Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal. Madrid: Morata.

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M. del P., Mateos, M., Martin, E., & de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

Vilanova, S., Mateos, M., & García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2(3), 53-75.

RESÚMENES

LA INCLUSIÓN EN EL AULA. LAS CUESTIONES PSICOLÓGICAS EN DEBATE

Abate, Nora Irene
Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Este trabajo, es un avance que forma parte del proyecto de investigación " Lazo social, redes sociales y prácticas de salud" financiado por el CIUNT. (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán) Se propone abordar el problema de la diversidad en el espacio educativo, considerando: la reflexión que requiere la especificidad del saber psicológico producido sobre el sujeto y la diversidad, y la posibilidad de aprendizaje en contextos escolares comunes. Para ello se tomarán aportes de la psicología del desarrollo y educacional, la pedagogía y la filosofía de la educación. El objetivo central sería destacar la importancia del Psicólogo Educacional en este proceso. La metodología es cualitativa, con técnicas de talleres donde cada participante asume un rol de protagonista activo. Conclusiones: La conclusión es provisoria, el Psicólogo Educacional trabaja con la colaboración interdisciplinar tanto en los aspectos profesionales como en los de investigación. El proceso de inclusión educativa en espacios de educación común requiere de una intervención articulada y coordinada, de acuerdo a las necesidades de cada niño. La escuela es un sistema complejo, donde los movimientos históricos determinan las prácticas pedagógicas y psicológicas de los niños en proceso de inclusión.

Palabras clave
Inclusion, Diversidad, Psicólogo educacional, Escuela

ABSTRACT

THE INCLUSION IN THE CLASSROOM. PSYCHOLOGICAL ISSUES IN DEBATE

This work is a breakthrough that is part of the research project "social Lazo, social networks and health practices" funded by the CIUNT. (Research Council of the National University of Tucuman) It is proposed to address the issue of diversity in the educational space, considering: the reflection required specificity of psychological knowledge produced on the subject and diversity, and the possibility of learning in public school settings. To do contributions of developmental psychology and education, pedagogy and philosophy of education will be taken. The main objective would be to highlight the importance of the Educational Psychologist in this process. The methodology is qualitative techniques workshops where each participant assumes a role of active player. Conclusions: The conclusion is provisional, Educational Psychologist working with interdisciplinary collaboration both professional aspects and the research. The process of educational inclusion in areas of common education requires an articulated and coordinated intervention, according to the needs of each child. The school is a complex system where historical movements determine the pedagogical and psychological practices of children in the process of inclusion.

Key words
Inclusion, Diversity, Educational psychologist, School

BIBLIOGRAFÍA

Abate, N. y Arué, R. (1996) "Análisis de la relación escuela-familia frente al fracaso escolar" en GIL MORENO y Otros. El fracaso escolar: reconstrucción de algunos procesos... Facultad de Psicología, U.N.T. Tucumán.

Abate, N. y Arué, R. ((1999) "En relación al fracaso escolar: Una aproximación psico-sociológica" en Revista Psico-logos. Año VIII Nº 9 Facultad de Psicología U.N.T.

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.

Baquero, R. (2001) "AngelRivière y la agenda post-vigotskiana de la psicología del desarrollo", en Rosas, R. (Ed.) (2001) La mente reconsiderada: En homenaje a AngelRivière. Santiago: Psykhé Ediciones

Elichiry, N. E. (comp) (2004) « Aprendizajes escolares. Desarrollo en Psicología Educacional » Editorial Manantial. Buenos Aires

Ferreiro, E. (1994) "Diversidad y Proceso de Alfabetización." en Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 15 Nº 3 Septiembre de 1994.

Gadotti, M. (1999) "Perspectivas atuais da educaçâo. Idéias para um debate." en Semináriosem Revista. Vol: 2 Nº 5 Blumenau. maio/ 1999.

Giddens, A. (1995) Modernidad e Identidad del Yo Península, Barcelona.

Lus, M.A. (2008) « De la integración escolar a la escuela integradora » Editorial Paidós. Buenos Aires

Perez Gomez, A. I. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ed. Morata.

Rivière, A. (1988) La Psicología de Vygotski. Madrid. Aprendizaje Visor.

Riviere, A. y Nuñez, M. (1996) « La mirada Mental » Editorial AiqueBuenos Aires

Valdez, D. (2007) « Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo » Aique Grupo Editor. Buenos Aires

Valdez D. (2009) « Ayudas para aprender Trastornos del desarrolloy prácticas inclusivas » Editorial Paidós. Buenos Aires

Vigotsky, L. (1995) Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. Ediciones Fausto.

Wertsch, J. (1988) Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona. Paidós

RELATO DE UM CASO CLÍNICO PSICOPEDAGÓGICO NA INTERFACE ENTRE DUAS TEORIAS

Andion, María Teresa
Centro Universitario FIEO. Brasil

RESUMEN

Informe de un caso en psicopedagogía clínica basado en dos teorías Resumen Este texto relata brevemente la intervención un trabajo de evaluación y intervención psicopedagógica de una niña de once años con un enfoque en la técnica del Juego de Arena Psicopedagógico-JAP. En el momento de lo atendimiento la niña. El objetivo es crear una posibilidad de lectura en un espacio de "transición" como un espacio en el cual se articulan dos teorías para una reflexión sobre las posibles causas de los síntomas de "no aprender" de Aurora. La articulación teórica en este caso estableció un diálogo entre Jean Piaget, con su teoría de la epistemología genética de la construcción del conocimiento y las aportaciones psicoanalíticas de Donald Winnicott y su teoría del juego, de la relación madre-recién nacido y sus derivaciones. Lo desafío en el trabajo fue lo que permitió el encuentro entre el desarrollo cognitivo y afectivo en lo rescate del placer y la significación de su aprendizaje.

Palabras clave
Psicopedagogia sandbox, Piaget, Winnicott

ABSTRACT

REPORT OF A CLINICAL PSYCHO-PEDAGOGICAL CASE AT THE INTERFACE OF TWO THEORIES

This paper briefly describes the evaluation work and psycho-pedagogical intervention of girl in a psycho-pedagogical attendance focusing on the Sand Play (JAP) mechanic. The objective is to create the possibility of reading in a "transitional space", as a space which two theories are articulated to reflect the possible causes of the "not learning" symptom in Aurora. In the reading theoretical articulation, this clinical case has established a dialogue between Jean Piaget, with his theory of Genetic Epistemology on the subject of knowledge, and psychoanalytic contributions of Donald Winnicott and his play theory, the mother-baby relationship and its derivations.The great challenge of psycho-pedagogical work was enable the meeting between the cognitive and the affective, rescuing the pleasure in learn and giving meaning to her learning process.

Key words
Psycho-pedagogy, Sand Play, Piaget, Winnicott

REFERÊNCIAS

Andion, M. Teresa M. O Jogo de Areia - Intervenção psicopedagógica à luz da teoria piagetiana na caixa de areia. São Paulo: Ed. WAK, 2010.

Fernandes, Anete. Avaliação Psicopedagógica. São Paulo: Ed. WAK, 2013.

Piaget, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

Saltini, Claudio J. P. Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança. Rio de Janeiro: Ed. WAK, 2014.

Scoz, Beatriz J. L.. Identidade e Subjetividade de Professores. Sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

Winnicott, W. Donald. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

ORIENTACIÓN EN UN POSGRADO VIRTUAL

Batlle, Silvia; Kligman, Cecilia Martha; Sarmiento, Gladys; Mantegazza, Susana
Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina

RESUMEN

En un contexto de grandes transformaciones de la educación superior a nivel mundial las propuestas de formación, capacitación y actualización de posgrado en educación a distancia han aumentado. Las carreras de Maestrías representan el 35% de los estudios superiores en universidades estatales y sus tasas de egreso no resultan muy alentadoras. El presente trabajo se referencia en una investigación en curso correspondiente a la Programación Científica de la UNTreF . El objetivo general del estudio es analizar y comparar las trayectorias personales, educativas y laborales de los cursantes y egresados de dos maestrías virtuales de universidades nacionales de la misma área disciplinar de Argentina y México. La aproximación teórica es psicosocial; la estrategia teórico metodológica es cualitativa; el dispositivo de indagación es la entrevista biográfica. En este trabajo presentaremos los primeros análisis que muestran una valoración positiva en cuanto a la formación en entornos virtuales; gran participación de los docentes en proyectos de investigación y vinculación de los aprendizajes realizados en el marco de la maestría a la tarea laboral.

Palabras clave

Trayectorias educativas y laborales, Posgrado, Educación virtual

ABSTRACT

ORIENTATION ON A DISTANCE LEARNING POST GRADUATE COURSE

In a context of huge transformations on higher education on a worldwide level, training and update proposals of postgraduate on distance learning have increased. Masters degrees represent 35% of higher studies on state universities and their graduation rates are not very encouraging. The present work references on a current investigation corresponding to the Scientific Programming of the UNTreF . The general goal of the study is to analyze and compare personal, educational and work trajectories of students and graduates from two distance learning masters degrees from national universities from the same disciplinary areas from Argentina and Mexico. The theoretical approximation is psychosocial; the theoretical methodological strategy is qualitative; the research mechanism is the biographic interview. On this work we present the first analysis that show a positive assessment regarding the education on virtual environments; great participation of teachers on research projects and link of learning fulfilled on the frame of the masters degree to the work task.

Key words

Personal, Educational and work trajectories, Distance learning

BIBLIOGRAFÍA

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. (Eds) Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional. Buenos Aires, Argentina: UBA-NOVEDUC.

Anuario de Estadísticas Universitarias (2010). Departamento de Información Universitaria.

Batlle, S.M., Kligman, C.M., Mantegazza, S., Ureña, J., Sarmiento, G., Scabone, V.E. (2013). "Estudios de postgrado presenciales y virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes". Ponencia en: Congreso de Educación Comparada

Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades, Cahiers Internationaux de Sociologie, LXIX, 197-225. Centro Nacional de Investigación (CNRS), Francia, Paris.

Guichard, J.; Huteau, M. (2001). Psychologie de l´Orientation. Paris, Francia: Dunod.

Rama, C.; Morocho, M. (2012). Las nuevas fronteras de la Educación a Distancia. Loja, Ecuador: CALED, Virtual Educa, UTLP.

Sautu, R. (1999). Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires, Argentina: LUMIERE.

Sautu, R. (2003). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Buenos Aires, Argentina: Editorial de Belgrano.

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.

CONDICIONES PSICOEDUCATIVAS Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE. VALOR DE LA TRAYECTORIA REAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Beltrán, Mariana; Chávez, María
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

A partir del año 2007, la Facultad de Psicología de la U.N.C comienza a implementar una nueva instancia de egreso para acceder al título de licenciatura en Psicología: "Las Prácticas Pre-profesionales (PPP)". Esta decisión surge en el marco de una política universitaria que tiende a promover el aprendizaje del rol profesional basado en la articulación entre saber académico y prácticas que los psicólogos desarrollan en las diferentes instituciones sociales. En nuestro caso, las PPP se desenvuelven en el Contexto Educativo, donde los alumnos desarrollan su experiencia en instituciones educativas seleccionadas previamente. Las prácticas constituyen una experiencia educativa que nos permite abordar el tema del sujeto y las condiciones que promueven el aprendizaje. Desde el paradigma de la complejidad entendemos que las condiciones psicoeducativas no se reducen al sujeto exclusivamente ni al entorno directo de aprendizaje, sino que son condiciones que aglomeran procesos individuales, socio-culturales, históricos y políticos íntimamente relacionados. El presente trabajo se enmarca en un estudio cuya línea de investigación iniciada en el año 2009 y continuada en el 2012, es "El proceso de construcción de la identidad profesional en prácticas pre-profesionales. Valor biográfico de una experiencia de aprendizaje".

Palabras clave

Condiciones psicoeducativas, Experiencias de Aprendizaje, Trayectoria, Formación Universitaria

ABSTRACT

PSYCHOEDUCATIONAL CONDITIONS AND LEARNING EXPERIENCES. EDUCATIONAL PATH VALUE IN THE UNIVERSITY TRAINING

Since 2007, the Faculty of psychology of the UNC, begins to develop a new instance of egress to access the bachelor's degree in psychology: "The Pre-Professional Practice (PPP)". This decision comes in the framework of a university policy that tends to promote learning of the professional role based on the links between academic knowledge and practical psychologists develop in different social institutions. In our case, the PPP wich operates in the educational context works with students that develop their experience in previously selected educational institutions. The practices are an educational experience that allows us to describe the subject issue and psichoeducational conditions that promote learning. From the complexity paradigm we understand psychoeducational conditions are not confined only to the subject or the direct learning environment , but to other conditions which bind individual processes, socio-cultural, historical and political closely related. This work is part of a study whose line of research initiated in 2009 and continued in 2012, as "The process of building the professional identity in pre-professional practices. Biographical value of a learning experience."

Key words

Psychoeducational conditions, Learning experiences, Path, University training

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. (s/f). Teoría del aprendizaje significativo. Disponible en: http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tu articulo/educación/ausubel/index.html.

Beltrán, M. (comp.). (2007). Las prácticas pre-profesionales en el contexto educativo. Reflexiones y experiencias. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología.

Beltrán, M. y Fornasari, M. (2012). La formación del psicólogo en el campo educativo: construcción de la identidad profesional. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Beltrán, M., Fornasari, M., Iparraguirre, A., Castagno, M. y Peralta, R. "Construcción de la identidad profesional en experiencias Pre-Profesionales". Publicado en: ANUARIO DE INVESTIGACIONES. Facultad de Psicología de la U.N.C. (2013). ISSN otorgado por el CAICYT: 1853-0354.

Beltrán, M., Gutiérrez, V., Iparraguirre, A., Fornasari, M. y Castagno, M. "El proceso de construcción de la identidad profesional en prácticas pre - profesionales. Algunos sentidos construidos por alumnos de Psicología del Contexto Educativo. UNC. Facultad de Psicología. Año 2009". Publicado en: Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología de la U.N.C. Vol 1, Nº 1 (2012).ISSN otorgado por el CAICYT: 1853-0354.

Botía; Bolívar; Fernández Cruz, et.al (2005) Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Forum: qualitative social reserch. Volume 6, No. 1, Art. 12.

Camaño, O., Beltrán, M., Gentes, G., et.al (2007). Encuesta de evaluación de las Prácticas pre-profesionales para alumnos y referentes institucionales. Mimeo. Facultad de Psicología. UNC.

Castagno, M. y Fornasari, M. (2013). "Tres momentos del inicio de una vida profesional. Valor identitario de las prácticas universitarias". Publicado en: REVISTA DE PSICOLOGÍA DE COSTA RICA. Julio-Diciembre 2013, Vol. 32, Nº 2, (pp. 195-212). ISSN 0257-1439. Disponible en: www.psicologiacr.academia.edu/RevistaCostarricensedePsicología.

Eurasquin, C., Basualdo, M. E., et.al (2005). La Reflexión Sobre La Práctica Profesional en Discapacidad: Formación de Psicólogos En Comunidad De Aprendizaje. Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación. Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

DEBERES ESCOLARES: UNA PERSPECTIVA DIFERENTE

Boncore, Camila
Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo se toma como objetivo proponer de qué manera se orienta desde el rol del psicopedagogo como integrante del equipo de orientación educativa, a aquellas personas responsables, que forman parte de la familia o no, acerca de cómo abordar la temática de los deberes escolares, su realización e implicancia en niños de nivel primario. La corriente de pensamiento en la que se posiciona este trabajo responde al paradigma de la Complejidad, planteado en primer lugar por Edgar Monir, que amplia y enriquece el Paradigma Sistémico. La autora Martínez Novillo Hebe (2010) caracteriza el concepto de complejidad como aquel que alude a acciones, retroacciones, como modo de abordaje dinámico y multidimensional. Se remarca la existencia de relatividad creciente y en lugar de una verdad, hay múltiples universos de discursos. Esto conlleva la necesidad de tomar en cuenta cuestiones éticas de elección, responsabilidad y libertad. Los interrogantes que movilizaron a la realización de este trabajo, se centran en cómo desde la posición psicopedagógica pensamos a las tareas escolares, si son importantes o no, qué implicancia tienen, quién las realiza en el hogar, si los padres lo hacen y cómo influye en el desarrollo de la autonomía de sus hijos.

Palabras clave

Deberes escolares, Orientación educativa, Psicopedagogía, Niños

ABSTRACT

DUTIES OF SCHOOL: A DIFFERENT PERSPECTIVE

In this paper we take the objective of proposing how it is oriented from the role of the psychologist as a team member educational guidance to those responsible, as part of the family or not, about how to address the issue of duties school, its implementation and implications in children of primary school. The current of thought in which this work is positioned responds to the paradigm of Complexity, raised first by Edgar Monir, which extends and enriches the system paradigm. Hebe Martínez Novillo author (2010) characterizes the concept of complexity as that which refers to actions, feedbacks, and so dynamic and multidimensional approach. The existence of growing relativity remarks and instead of a truth, there are multiple universes of discourse. This implies the need to take into account ethical issues of choice, responsibility and freedom. The questions that mobilized to carry out this work, focus on how, from the psychology position thought to homework, if they are important or not, what implications they have, who does them at home, if parents do and how it influences in the development of the autonomy of their children.

Key words

Homework, Educational guidance, Educational psychology, Children's

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caro Taborda, M.A. (2012). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios. Revista Unipluri/versidad, Vol. 12, No. 2, 2012. Recuperado el 27/4/2015 de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/14433/12669

Chuit, M.E. (2003). El gabinete psicopedagógico, un apoyo para la integración escolar. Diario Clarín, Suplemento Educación (marzo de 2003). Recuperado el 25/4/2015 de http://www.xpsicopedagogia.com.ar/el-gabinete-psicopedagogico-un-apoyo-para-la-integracion-escolar.html

DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION, BUENOS AIRES LA PROVINCIA. (2008). Ley N° 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Duran Gómez, C. (2004). Las tareas fuera del aula. Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa (135). Recuperado el 2/5/2015 de http://www.grao.com/revistas/aula/135-educacion-y-tecnologias-de-la-excepcionalidad-a-la-cotidianeidad/cuales-son-los-objetivos-de-los-deberes-escolares

Laufer, D. y Anijovich, R.: "Favorecer la autonomía de los chicos no supone dejarlos solos". Recuperado el 10/5/2015 de http://www.udesa.edu.ar/revista/detalle/10_4522_Rebeca-Anijovich-Favorecer-la-autonomia-de-los-chicos-no-supone-dejarlos-solos

Martínez Novillo, H. (2010). La inclusión de entrevistas con los padres y/o familia en el tratamiento pedagógico. Revista Aprendizaje Hoy (Vol. 76).

Muñoz Silva, A. (2006). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. Portularia Vol. V, Nº 2-2005, [147-163], ISSN 1578-0236. Universidad de Huelva.

Robalino, C. (2007). Los padres y las tareas escolares. Recuperado el 20/4/2015 de http://www.eluniverso.com/2007/04/09/0001/1064/2DC4F9710070440B844C0BDBD06B3F72.html

Sfaello, M.E. (2012). Desaconsejan la excesiva tarea escolar para el hogar. Recuperado el 8/5/2015 de http://www.lavoz.com.ar/desaconsejan-excesiva-%EF%BF%BDtarea-escolar-para-hogar

CREENCIAS DE AUTOEFICACIA COMPUTACIONAL EN DOCENTES DE SECUNDARIA DE MONTEVIDEO

Bondoni, Celina
Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga. Uruguay

RESUMEN

Uruguay frente al desafío de incluir tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza continúa presentando una brecha entre posibilidad de acceso a las computadoras, y frecuencia de uso de las mismas. En educación, habría una tendencia al estudio de las creencias de autoeficacia de los profesores relacionadas a la tecnología (Woolfolk, Hoy & Davis 2009). El objetivo del trabajo fue indagar sobre frecuencia de uso de la computadora y evaluar la posible posible incidencia de la eficacia computacional y la edad, entre otras, en la apropiación de la herramienta por parte de los docentes. Se aplicó el Inventario de Autoeficacia Computacional adaptado por Peinado & Ramírez (2010) a una muestra compuesta por profesores de secundaria (n= 76). Como resultado, un 62,5% de los profesores declaró que diariamente no usa la computadora para su práctica docente o como máximo lo hace una hora. Este grupo a su vez presentó menores niveles de autoeficacia computacional en sus habilidades básicas que quienes la usan con mayor frecuencia y quienes han recibido capacitación. No encontrándose diferencias en relación a la edad. Obligándonos a repensar la forma en que preparamos a los docentes para integrar dichas tecnologías a los ámbitos educativos.

Palabras clave

Tecnologías de la información y comunicación, Docentes, Autoeficacia computacional, Enseñanza

ABSTRACT

COMPUTER SELF-EFFICACY IN HIGH SCHOOL TEACHERS OF MONTEVIDEO

When analyzing the challenge of incorporating information and communication technologies to education, Uruguay still maintains a relevant gap between accessibility and frequency of use. In education, there is a tendency to study teacher's self-efficacy towards the use of technology (Woolfolk, Hoy & Davis 2009). The aim of this work was to investigate how frequently teachers use computers in the classroom and how this affects their appropriation of these tools. In order to do this, the Computer Self Efficacy Scale, adapted and validated by Peinado & Ramirez (2010), was administered to a sample of secondary school teachers (n=76). The results show that 62,5% of the teachers state that either they do not use computers on a daily basis or, if they do, it is not for more than an hour. This group of teachers also had lower levels of computer self-efficacy than those who use computers more frequently and those who have been trained on its use. No differences have been found regarding age. Forcing us to rethink the way we prepare teachers to integrate these technologies to educational fields.

Key words

Information technology and communication, Teachers, Computer self-efficacy, Teaching

BIBLIOGRAFÍA

Administración Nacional de Educación Pública. (2007). Censo Nacional Docente. Recuperado de: http://bibliotecas.utu.edu.uy/itsbuceo/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=43

Ávalos, M. (2013). ¿Cómo integrar las TIC en la escuela del siglo XXI?: de Clementina a las tablets. Buenos Aires: Biblos.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review, 82 (2), 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. American Psychologist, 37(2), 122-147.

Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. American Psychologist, 33(4), 344-358.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V.S. Remachaudran (Ed.). (1998). Encylopedia of Human Behavior, 4, 71-81.

Bandura, A. (1995) (Ed.). Self-efficacy in Changing Societies. University of Cambridge Press: London.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. Annual Reviews Psychologist, 52, 1-26.

Castellano, H. (2010). Integración de la Tecnología Educativa en el Aula: Enseñando con las TIC. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.

Castells, M. (1997). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza.

Castells, M. A. (2013). El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global. En Turner. (Ed.), Cambio: 19 ensayos fundamentales sobre como internet está cambiando nuestras vidas (pp. 132-147). España: BBVA.

Coll, C. & Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y comunicación. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds). Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar (pp. 623-655). Madrid, España: Alianza.

Coll, C. & Monereo, C. (2008). Psicología de la Educación Virtual. Madrid: Morata

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2003). Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2354/S0212955_es.pdf?sequence=1

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2010). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3781/lcw339.pdf?sequence=1

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2012). Las mujeres y las tecnologías de la información y las comunicaciones en la economía y el trabajo. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3984/S2012028_es.pdf?sequence=1

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2013). Entre mitos y realidades. TIC, políticas públicas y desarrollo productivo en América Latina. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37248/LCL3600_es.pdf?sequence=1

Contreras, P. Arancibia, M. (2013). Aprendizaje y TIC: Innovaciones Didácticas para transformar contextos educativos. Estudios Pedagógicos, 39, 5-6.

Campeau, D., & Higgins, C. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. MIS Quarterly, 19(2), 189-211.

Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan Ceibal (2011). Encuesta a docentes de Educación Media pública sobre acceso, dominio y uso de herramientas TIC. Recuperado de: http://www.ceibal.org.uy/docs/INFORME-Encuesta-a-docentes-de-Educaci%C3%B3n-Media-(final).pdf

Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan Ceibal (2014). Evaluación Anual en primaria - 2013. Recuperado de: http://www.ceibal.edu.uy/Documents/Evaluacion%20Anual%20Primaria%202013%20_Resumen%20Ejecutivo_.pdf

Durán-García, M. & Durán-Aponte, E. (2013). Conceptos de Calor y Trabajo en un foro electrónico. Efectos de la autoeficacia computacional. Revista Educación Química, 24(2), 247-254.

Durndell, A., Haag, Z., & Laithwaite, H. (2000). Computer self-efficacy and gender: A cross cultural study of Scotland and Romania. Personality and Individual Differences, 28, 1037-1044.

Drundell, A. & Haag, Z. (2002). Computer self-efficacy, computer anxiety, attitudes towards the Internet and reported experience with the Internet, by gender, in an East European sample. Computers in Human Behavior, 18(5), 521 - 535.

Fondo Regional para la Innovación Digital en América Latina y el Caribe. (2011). Premio Acceso. Recuperado de: http://programafrida.net/premio2011

Fondo Regional para la Innovación Digital en América Latina y el Caribe. (2014). Internet para la promoción, garantía y ejercicio de los Derechos Humanos y Libertades fundamentales. Recuperado de: http://programafrida.net/awards

Fullan, M. (2013). Ceibal: LOS PRÓXIMOS PASOS. Toronto

Garrido, M., Contreras, D. & Miranda, C. (2013). Análisis de la disposición pedagógica de los futuros profesores para usar las TIC. Estudios pedagógicos, 39, 59-74.

León, O. & Montero, I. (2006). Metodologías científicas en psicología. España: UOC.

Litwin, E. (2005). Tecnologías educativas en tiempos de internet. Argentina: Amorrortu.

Marakas, G., Yi, M., Jhonson R. (1998). The Multilevel and Multifaceted Character of Computer Self-efficacy: Toward Clarification of the Construct and an Integrative Framework for Research. Information Systems Research. 9(2), 126-163.

Martinez, F., & Prendes, M. (Coord). (2004). Nuevas Tecnologías y Educación. Madrid: Prentice Hall.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004).

Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf

Padilla, P. & López, M. (2013). Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje. Estudios pedagógicos, 39, 103-109.

Peinado, S. & Ramirez, J. (2010). Adaptación de un instrumento para evaluar la autoeficacia computacional en estudiantes venezolanos. Enseñanza e investigación en psicología. 15(1), 21-30.

Peinado, S. & Ramirez, J. (2010b). Efectos del aprendizaje y la autoeficacia computacional sobre el desempeño en un foro electrónico (Tesis de maestría). Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.

Peinado, S. & Olmedo, K. (2013). La Autoeficacia Computacional, el Entrenamiento, la Frecuencia, y el Lugar de Uso de Computadoras en Estudiantes Universitarios Venezolanos. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 9, 111- 125.

Pérez, G. y Ravela, P. (2012). IMPACTOS DEL PLAN CEIBAL EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LAS AULAS DE PRIMARIA. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Schunk, D. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation at school (pp. 35-53). New York: Routledge

Selwyn, N. (2013). Internet y Educación. En Turner. (Ed.), Cambio: 19 ensayos fundamentales sobre como internet está cambiando nuestras vidas (pp. 132-147). España: BBVA.

Sancho, J. M. (2006). Tecnologías para la Transformación la Educación. Madrid: Akal.

Torkzadeh, R. & Koufteros, X. (1994). Factorial Validity of a Computer Self-Efficacy Scale and the Impact of Computer Training. Educational and Psychological, 54(3), 813-821.

Torkzadeh, R., Pflughoeft, K & Hall, L. (1999). Computer self-efficacy, training effectiveness and user attitudes: An empirical study. Behavior & Information Technology, 18(4), 299-309.

Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2014). Informe sobre medición de la Sociedad de la Información 2014. Recuperado de: http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/mis2014/MIS_2014_Exec-sum-S.pdf

Vaillant, D & Kim, P (2013). El Plan Ceibal y las prácticas de los docentes de Matemática en primer año de liceo. Montevideo: Instituto de Educación ORT Uruguay.

Woolfolk, H., Hoy, W. & Davis, H. (2009). Teachers' Self-Efficacy Beliefs. En K. R.

Wentzel. (Ed.), Handbook of Motivation at School (627-654). New York: Routledge.

ANÁLISIS TEÓRICO-CLÍNICO DE LA DINÁMICA INTERSUBJETIVA DE UN NIÑO CON RESTRICCIONES EN LA SIMBOLIZACIÓN Y SU CORRELACION CON LAS TRANSMISIONES PARENTALES

Bonfill, Julia; Casaburi, Liliana María; Contrafatti, Liliana
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar conceptualizaciones centradas en el análisis de la dinámica intersubjetiva de un niño con restricciones simbólicas en distintos momentos sincrónicos a lo largo del proceso de tratamiento psicopedagógico grupal. Se efectúa un estudio comparativo del mencionado recorte con las significaciones prevalentes del discurso materno en relación a ejes de indagación en las transmisiones parentales en el espacio de asistencia a un grupo de reflexión para padres. El abordaje clínico se lleva a cabo en el Servicio Asistencial de la Facultad de Psicología y se enmarca dentro del Programa de Investigación que la Cátedra de Psicopedagogía Clínica lleva a cabo, dirigido por la Dra. Silvia Schlemenson en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Se plantea explorar la dimensión intersubjetiva, entendida como la posición vincular de un niño en relación a los otros semejantes y adultos significativos, concomitantes con las relaciones que pueden establecerse desde la posición subjetiva del ejercicio de la función materna. De las variables intervinientes se tomarán algunas significativas del tratamiento del niño y del discurso materno que permitan ejemplificar con viñetas clínicas los aspectos dinámicos del proceso terapéutico y establecer inferencias teóricas.

Palabras clave

Simbolización, Niñez, Intersubjetividad, Transmisiones, Parentales

ABSTRACT

THEORETICAL-CLINICAL ANALYSIS OF DYNAMICS OF A CHILD INTERSUBJECTIVE RESTRICTED SYMBOLIZATION AND ITS CORRELATION WITH PARENTAL TRANSMISSIONS

This paper aims to present conceptualizations focused on the analysis of the intersubjective dynamics of a child with symbolic restrictions in different synchronous moments throughout the process Psychopedagogical treatment. A comparative study of that cut is made with the prevailing meanings of maternal speech in relation to axes of investigation in the parental transmissions in the space of attending a discussion group for parents. The clinical approach is carried out in the Welfare Service and the School of Psychology is part of the Research Program to the Department of Clinical Psychology carried out, led by Dr. Silvia Schlemenson in the School of Psychology at the University of Buenos Aires. It is planned to explore the intersubjective dimension, understood as the linking position of a child in relation to other similar and significant, concurrent with the relationships that can be established from the subjective position of the exercise of maternal function adults. Of all the variables involved some significant treatment of child and maternal speech that allow clinical vignettes illustrate with the dynamic aspects of the therapeutic process and establish theoretical inferences will be taken.

Key words

Symbolism, Child, Intersubjective, Transmission, Parental

BIBLIOGRAFÍA

Aulagnier, P. (1977) La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Amorrortu Editores, Buenos Aires

Berenstein, I. (2001) El sujeto y el otro. De la ausencia a la presencia. Paidós, Buenos Aires

Bleichmar, S. (1987) En los orígenes del sujeto psíquico. Amorrortu, Buenos Aires

Green, A. (1975) "El analista, la simbolización y la ausencia en el encuadre analítico. Sobre los cambios en la práctica y la experiencia analítica" Revista de Psicoanálisis (pp. 65-114) Vol. 32 nº1, Buenos Aires

Green, A. (1995) El trabajo de lo negativo. Amorrortu, Buenos Aires

Green, A. (1996) La metapsicología revisitada. Buenos Aires, Eudeba

Kristeva, J. (1995) Las nuevas enfermedades del alma. Ed. Cátedra, Madrid

Lucero, A. y Hamuy, E. (2009) Psicoanálisis de las configuraciones vinculares. Lógicas colectivas. Prácticas vinculares. Tomo XXXII N°2, Buenos Aires

Morin, E. (2000) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona

Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Paidós, Buenos Aires

Winnicott, D. (1971) Realidad y juego. Editorial Gedisa, España

Winnicott, D. (1993) La naturaleza humana. Paidós, Buenos Aires

PSICOFÁRMACOS Y NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

Brunno, Silvina; Muraca, Francisco; Mases, Mariela; Audisio, Eduardo
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Esta presentación es parte de un proyecto de investigación cuyo objetivo es contribuir a la comprensión de la problemática que se presenta en el ámbito escolar vinculada al tratamiento con psicofármacos en niños de escuela primaria de la ciudad de Rosario. El enfoque metodológico es cualitativo y se trabaja en instituciones educativas que desarrollan la modalidad primaria común diurna, pertenecientes a los ámbitos de gestión oficial y de gestión privada. Como una primera aproximación al campo se realizaron entrevistas a seis directoras de escuelas de gestión privada ubicadas en diferentes zonas de la ciudad de Rosario, y se recogieron los siguientes datos: los diagnósticos más observados de los niños tratados con psicofármacos son epilepsia y trastorno de atención con hiperactividad; los diagnósticos y las prescripciones son realizadas por neurólogos; en algunos casos los padres suprimen o modifican las dosis; los profesionales no solicitan informes escolares para evaluar los efectos de la medicación; los directivos escolares no siempre están informados de que los niños reciben tratamiento médico; los psicofármacos más prescriptos son carbamazepina, oxcarbazepina, metilfenidato y benzodiazepinas. Estos primeros resultados resultan relevantes para orientar la investigación futura y para comprender las implicancias que estos tratamientos podrían tener en el ámbito escolar.

Palabras clave

Psicofármacos, Infancia, Escolarización, Medicalización

ABSTRACT

PSYCHOACTIVE MEDICINES AND ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN: A FIRST APPROACH

This paper is part of a research project which aims to make a contribution towards understanding the issue which arises in the school setting regarding the treatment with psychoactive medicines of elementary school children from Rosario. We used a qualitative methodological approach within educational institutions, both state owned and private, that teach elementary education, in its usual daytime modality. As a first approximation to the field, we conducted interviews with six principals of private schools located in different areas of Rosario, and the following data were gathered: the most observed diagnoses of children treated with psychoactive medicines are epilepsy and attention disorder with hyperactivity; the diagnoses and prescriptions are made by neurologists; in some cases, parents suppress or modify the doses; the doctors don't request school reports to evaluate the medications' effects; school authorities aren't always informed that the children are under medical treatment; the most prescribed psychoactive medicines are carbamazepine, oxcarbazepine, methylphenidate and benzodiazepines. These primary results are relevant to guide future research and to understand the implications that these treatments may have on the school setting.

Key words

Psychoactive medicines, Childhood, Education, Medicalization

BIBLIOGRAFÍA

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

Brzozowski F., Caponi, S. (2013). Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. Psicologia: ciência e profissão, 33 (1), 208-221.

Cardo E., Servera M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. Rev Neurol, 46 (6): 365-372.

Etchepareborda M., Díaz Lucero A. (2009). Aspectos controvertidos en el trastorno de déficit de atención. Actualizaciones en neurología infantil II. Medicina (BA), 69 (1/1): 51-63.

Faraone S. (2012). Medicalización de la infancia en el marco de la globalización en salud. Memorias Convención Internacional de Salud Pública Cuba, La Habana.

Ryan J., Katsiyannis A., Hughes E. (2011). Medication treatment for attention deficit hyperactivity disorder. Theory Into Practice, 50:52-60.

Segool N., Carlson J. (2008). Efficacy of cognitive-behavioral and pharmacological treatments for children with social anxiety. Depression and anxiety 25:620-631.

UN PROCESO DEMOCRÁTICO: LA EDUCACIÓN EN SUECIA

Cabra, Martina
Uppsala University / National University of La Plata. Argentina - Suecia

RESUMEN

Sintetizamos una investigación de campo realizada en Suecia, donde se exploraron practicas áulicas del sistema de educación estatal primaria, buscando reconocer en las que se encarnan contenidos curriculares referidos a valores democráticos, destacados en normativas suecas. Se comienza con una revisión histórica del sistema educativo sueco, centrándose en políticas de inclusión y participación ciudadana democrática condensadas en la expresión "todos forman parte". Esta política educativa que privilegió el desarrollo de ciertos conocimientos y la transmisión de un conjunto ciertos valores sobre la comunidad y las relaciones sociales cotidianas, es hoy objeto críticas, por los resultados de estudios masivos como PISA. La crítica sostiene el supuesto descuido que este énfasis en los contenidos democráticos implica, respecto de otros contenidos. Considerando estas criticas y nuestras observaciones, planteamos las siguientes hipótesis. 1) Las prácticas para abordar contenidos democráticos no parecen impedir la introducción simultanea de contenidos supuestamente relegados; 2) los resultados de evaluaciones como PISA descuidan aspectos cualitativos fundamentales aún para el desarrollo de contenidos evaluados cuantitativamente; 3) Promueven modelos estadísticos, pretendidamente ateóricos, desconociendo el carácter institucional de la educación, como parte del sistema social del cual no puede escindirse; en este sentido, las comparaciones cuantitativas internacionales pueden conducir a conclusiones disfuncionales inadecuadas.

Palabras clave
Educación, Democracia, Prácticas - PISA

ABSTRACT

A DEMOCRATIC PROCESS: EDUCATION IN SWEDEN

We synthetize a field study conducted in Sweden, where we studied the classroom practices in public primary school education, trying to find where curricular contents regarding democratic values, presented in Swedish curricula, were incarnated. We begun a historical revision of Swedish educational system, focusing on inclusion and democratic citizen participation policies condensed in the expression "everyone is a part of". This educational policy that focused in the development of certain contents and transmition of defined values regarding community and daily social relations, is today object of critiques, due to the results of massive studies as PISA. The critiques are based in the alleged overlook this emphasis in democratic values would entails, regarding other contents. Considering these and our observations, we present the following hypotheses. 1) The practices through which democratic contents are taught, do not appear to impede the simultaneous introduction of allegedly overlooked contents; 2) the results of evaluations as PISA disregard qualitative aspects key even for the development of quantitatively evaluated contents; 3) they promote statistical models, pretended atheoretical, not taking into consideration the institutional character of education, considered part of a social system; in this sense, the international quantitative comparisons can conduct to inadequate dysfunctional conclusions.

Key words
Education, Democracy, Practices, PISA

BIBLIOGRAFÍA

Castoriadis, C. (1999). Institución primera de la sociedad e instituciones segundas. En Figuras de lo pensable. Madrid: Cátedra.

Dewey, J. (1916/1963). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York: Free press.

Dewey, J. (1929/1958). Experience and nature (2nd ed.). New York: Dover.?

Dewey, J. (1938/1997). Experience and education. New York: Simon and Schuster.?

Ferreiro, E. (1990). Literacy development: psychogenesis. In Y.M. Goodman (ed). How children construct literacy: Piagetian perspectives. Delaware: International Reading Association.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). Literacy before schooling. London: Heinemann Educational Books.

Hatzissavidis, S. (2007). Language literacy and the pedagogy of literacy: Theoretical components and data from didactic praxis. In Proceedings of the 6th National Conference of OMEP.

Lundqvist, E., Almqvist, J., & Östman, L. (2009). Epistemological norms and companion meanings in science classroom communication. Science Education, 93, 859-874.?

Lundqvist, E., Almqvist, J., & Östman, L. (2012). Institutional traditions in teachers' manners of teaching. Cultural Studies of Science Education, 7, 111-127.?

Ministry of Education and Science (2000). A school for all. On the government's pre-school and school policies. Växjö: Halls Offset.

Mogensen, F. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. Environmental education research, 16 (1), 59-74.

Öhman, J. (2010). Learning as democratic action and communication. Environmental education research, 16 (1).

Pappas, G. (2008). John Dewey's Ethics: Democracy as Experience. Indiana: Indiana University Press.

Rorty, R. (1991). Objectivity, relativism, and truth. Cambridge: Cambridge University Press.

Sandell, K., Öhman, J., & Östman, L. (2005). Education for sustainable development. Lund: Studentlitteratur.?

Sandell, K., & Öhman, J. (2010). Educational potentials of encounters with nature: reflections from a Swedish outdoor perspective. Environmental education research, 16 (1), 113-132.

Shlomo, S., & Chin Tan, G. I. (2008). Organizing Schools for Productive Learning. ISBN: 978-1-4020-8394-5 (Print) 978-1-4020-8395-2 (Online)

Skolverket (2009). What influences educational achievements in Swedish schools? A systemaic review and summary analysis. Stockholm: Swedish National Agency for Education.

Skolverket (2011a). Curriulum for the compulsory school, pre-school class and the leisure-time center 2011. Stockholm: Ordförrådet.
Skolverket (2011b). Effects of age and school year. An overall picture and basic review of methods. Stockholm: AB Typoform.
Vernon, S. A., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. Harvard Educational Review, 69(4), 395-416.
Werler, G., & Claesson, N. (2007). Sweden. In The Education Systems of Europe, pp 741-757, Netherlands: Springer.
Wickman, P-O. (2004). The practical epistemologies of the classroom: A study of laboratory work. Science Education, 88, 325-344.
Wickman, P-O. (2006). Aesthetic experience in science education: Learning and meaning-making as situated talk and action. Mahwah: Erlbaum.
Wickman, P-O. (2012a). Using pragmatism to develop didactics in Sweden. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15(3), 483-487.
Wickman, P-O. (2012b). How can conceptual schemes change teaching? Cultural Studies of Science Education, 7, 129-136.
Wikander, L. (2010). The educational system in Sweden. From a uniform towards a dual model. In Riis, N., Four Essays on Educational Systems and Reforms in Modern Times. Uppsala: Uppsala Universitet.

CARACTERIZAÇÃO DE ALUNOS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA CIDADE DO KUITO\ BIÉ EM ANGOLA E EXPECTATIVAS DA FORMAÇÃO

Cangoi, Rosalina Mone
Centro Universitário FIEO. Brasil

RESUMEN

A educação como meta prioritária dos governos implica em investimentos dentre os quais a qualidade da formação de professores é um dos itens fundamentais. Assim, a formação de professores na cidade do Kuito\Bié em Angola, seus desafios e as expectativas dos alunos em formação, em relação ao curso é o objeto de interesse da pesquisa. Aplicou-se questionários para 71 alunos de duas classes, 31 ingressantes e 40 finalistas de uma escola de nível médio de formação de professores que responderam a 3 questões fechadas que os caracterizava e 5 questões abertas como, quais eram suas expectativas para com o curso de formação de professores, como os participantes vêm a educação em Angola, sua motivação para a escolha do curso e quais são suas maiores dificuldades dentro e fora do ambiente escolar.O método histórico-cultural permitiu caracterizar os alunos como originários de famílias de baixa renda, com esperança em melhor formação dos filhos em ambas as classes; preocupação com injustiças em sala de aula por avaliações duvidosas dos professores e dificuldades de interação professor e aluno nas classes de finalistas etc.

Palabras clave

Formação do professor, Psicologia educacional, Direitos humanos, Angola

ABSTRACT

CHARACTERIZATION OF STUDENTS OF A TRAINING COURSE FOR TEACHERS OF KUITO \ BIÉ IN ANGOLA AND EXPECTATIONS OF THE TRAINING

Education as a priority target of governments involves investments of which the quality of teacher training is one of the key items. Thus, the training of teachers in Kuito/Bié in Angola, the challenges and students expectations in training, about the course is the research object of interest. Questionnaires were Applied to 71 students from two classes, 31 entrants and 40 finalists from a middle school teacher's training that responded to 3 closed questions that characterized them and 5 open questions as, what were your expectations for the teacher's training course, how participants see education in Angola, their motivation for choosing the course and what are their greatest difficulties in and out of school. The historico-cultural method environment allowed to characterize students as of coming from low-income families, with hope in a better education for children in both classes; concern about injustices in class by dubious teachers' ratings lounge and difficulties interaction by teacher and finalist students in classes etc.

Key words

Teacher training, Educational psychology, Human rights, Angola

BIBLIOGRAFÍA

Ferreira, Maria João Mendes Da Silva. Educação e política em Angola: uma proposta de diferenciação social. Cadernos de Estudos Africanos, Lisboa: Centro de Estudos Africanos, 2005. n.7- 8, pp 105-124,

Freire, P. Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011(a). 270p.

Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: paz e terra, 2011(b). 143p.

Freire, P. Educaçao e Mudança. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011(c). 111p.

Freire, P. Educação como Prática da Liberdade. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 189p.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL. Angola´sgrowth set torallafterdip in oil output, Fundo Monetário Internacional2014. Disponível em site: http://www.imf.org/external/pubs/ft/survey/so/2014/car090514a.htm. 08/09/2014.

Gatti, Bernardete. Angelina. Formação de professores no brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br, acessado em 31/08/2013.

Gatti, Bernardete. Angelina. Formação Inicial de Professores no Brasil: resultados de investigação. In: Guiomar Namo de Mello. (Org.). Formação de Professores da Educação Básica. 1 ed. Editora SESI-SP: São Paulo, v. 1, p. 21-42, 2013.

Gatti, Bernardete. Angelina. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biologicas. Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponivel: http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/texto_fcc/arquivos/1463/aquivosAnexados.pdf. Acessado em 25/10/2014

González Rey, Fernando Luis. Sujeito e subjetividade. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 290p.

González Rey, Fernando Luis. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a. 188p.

González Rey, Fernando Luis. Sujeito e subjetividade. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

Liberato, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. Rev. Bras. Educ. 2014. vol.19, n. 59, pp.1003-1031. Inss 1413-2478. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/10.pdf . Acessado em 10/03/2015.

Menezes, Solival. Mamma Angola: sociedade e economia de um país nascente. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapes, 2000. 490p.

Mello, Guiomar Namo De. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext, acessado em 30/05/2015.

Vygotsky, Lev Seminovitch. Pensamento e Linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2008. 194p.

MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DE UN ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES METACOGNITIVAS

Cartoceti, Romina Verónica
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

La comprensión de textos es una habilidad cognitiva compleja fundamental para el desarrollo social y educativo (al., 2010; Abusamra et Abusamra & Joanette, 2012). Por esto, se ha convertido en tema de preocupación para los sistemas educativos. Una intervención en habilidades cognitivas y metacognitivas demuestra tener un efecto significativo en la mejora de la habilidad. Objetivos. Discutir los resultados de una intervención en comprensión lectora realizada en un grupo de niños de escuela secundaria perteneciente a un entorno social desfavorecido. Dicha intervención estuvo basada en el entrenamiento de la habilidad para detectar errores e incongruencias. Se evaluaron 50 alumnos de 2° año de una escuelade Moreno. Se definieron dos grupos, uno control y otro experimental. Ambos fueron evaluados con una batería que incluyó dos textos screening de la comprensión, uno narrativo y otro informativo; el test TECLE (Cuadro et al., 2009) y un área del Test Leer para comprender (Abusamra et al., 2014) que evalúa la habilidad de errores e incongruencias. Solo el grupo experimental recibió un entrenamiento de doce sesiones basadas en la habilidad metacognitiva de detección de errores e incongruencias (Abusamra et al., 2011). Finalmente, ambos grupos fueron reevaluados. Resultados. Se observó una diferencia de rendimiento estadísticamente significativa a favor del grupo experimental.

Palabras clave
Comprensión de textos, Escuela secundaria, Intervención

ABSTRACT

IMPROVING READING COMPREHENSION FROM A METACOGNITIVE INTERVENTION

Reading comprehension is a complex cognitive skill essential for children social and educational development (Abusamra et al., 2011; Abusamra & Joanette, 2012). That's why, it has become a topic of concern for educational systems. An intervention in cognitive and metacognitive abilities improved this skill. Objectives. To discuss the results of an intervention on reading comprehension in a group of secondary school kids belonging to a deprived social environment. This intervention was based on the ability to detect errors and inconsistencies. 50 students of 2nd year from a secondary school in Moreno were evaluated. Two groups, experimental and control, were set. Both were assessed with a battery that included two screening texts, one narrative and other information, to set reading comprehension level; the TECLE test (Cuadro et al., 2009) and an area from the Test Leer para Comprender II (Abusamra et al., 2014) to evaluate the ability of errors and inconsistencies. Only the experimental group received twelve training sessions based on the metacognitive ability to detect errors and inconsistencies (Abusamra et al., 2014). Finally, both groups were reevaluated. Results. Statistically significant difference in performance in favor of the experimental group was found.

Key words
Reading comprehension, Secondary school, Intervention

BIBLIOGRAFÍA

Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010) Test Leer para comprender. Evaluación de la comprensión de textos. Paidós: Buenos Aires.

Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2014) Test Leer para comprender II. Evaluación de la comprensión de textos. Paidós: Buenos Aires.

Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2014). Programa Test para comprender II. Libro de actividades. Paidós: Buenos Aires.

Abusamra, V. & Joanette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. Neuropsicologia Latinoamericana 4 (1), i-iv.

Cuadro, A., Costa, D., Trías, D., & Ponce de León, P. (2009). Evaluación del Nivel Lector. Manual Técnico del test de Eficacia Lectora de J. Marín y M. Carrillo. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana

DRAMATIC GAMES AND LEARNING: AN ACADEMIC RESOURCE

Carvalho, Wilma; Oñativia, Ana Cecilia
UNIFIEO - Centro Universitário Fieo. Brasil

RESUMEN

A educação contemporânea enfrenta problemas de capacidade de trabalho criativo e espontâneo. Como docentes da psicopedagogia, surgiram questionamentos sobre recursos integradores de desenvolvimento cognitivo, criativo e espontâneo. As questões foram: como despertar sensivelmente o aluno para o problema da aprendizagem? O que é uma aprendizagem significativa, espontânea e criativa? Em que medida os jogos psicodramáticos contribuem para o desenvolvimento no trabalho acadêmico? Este trabalho tem por objetivo verificar a utilização de jogos dramáticos, como recurso acadêmico. O referencial teórico fundamenta-se no Psicodrama de Jacob Levi Moreno e Psicopedagogia em Psicodrama de Alicia Fernández. A metodologia foi pesquisação. O trabalho foi desenvolvido na graduação em Psicopedagogia de um Centro Universitário de São Paulo (Brasil). Participaram doze alunos do 5º semestre. Após conceitos básicos sobre jogos psicodramáticos, Yozzo (1996), os alunos experienciaram. O ambiente do trabalho, foi a sala de aula com etapas de aquecimento, dramatização e comentários. Após a experiência os alunos registraram depoimentos. Foi realizada analise para compreender a contribuição do Psicodrama como pratica preventiva, interventiva, terapêutica. Os jogos psicodramáticos como recurso acadêmico contribuem pela via inovadora e sensível, criativa e espontânea, para integração do sujeito aprendente e sua autoria de pensamento.

Palabras clave
Dramático, Jogos, Aprender, Psicopedagogia

ABSTRACT

DRAMATIC GAMES AND LEARNING: AN ACADEMIC RESOURCE

Contemporary education faces problems of creative and spontaneous ability to work. As teachers of educational psychology, emerged questions about integrating resources of cognitive, creative and spontaneous development. The questions were: how significantly awaken students to the problem of learning? What is significant, spontaneous and creative learning? To what extent psychodramatic games contribute to the development in academic work? This work aims to verify the use of dramatic games, as an academic resource. The theoretical framework is based on Psychodrama of Jacob Levi Moreno and Psychology in Psychodrama Alicia Fernández. The methodology was pesquisação. The study was conducted in undergraduate Psychology of a University Center of São Paulo (Brazil). Twelve students participated in the 5th semester. After basics psychodramatic games, Yozzo (1996), the students experienced. The work environment was the classroom with heating steps, role play and comments. After the experience the students recorded testimonials. Analysis was conducted to understand the psychodrama of the contribution as a preventive practice, interventional, therapeutic. Psychodramatic games as an academic resource for contributing innovative approach and sensitive, creative and spontaneous, to integrate the subject learner and his own thinking.

Key words
Dramatic, Games, Learning, Psychopedagogy

BIBLIOGRAFÍA

Bustos, D. M. O Psicodrama: aplicações da técnica psicodramática. São Paulo; Àgora, 2005.

Campos, M. C. M. Atuação em Psicopedagogia Institucional: brincar, criar e aprender em diferentes idades. Rio de Janeiro; Wak, 2013.

Costa,R. P. Um homem à frente de seu tempo: o psicodrama de Moreno no século XXI. São Paulo; Àgora, 2001.

Fernàndez, A. A Psicopedagogia em Psicodrama: morando no brincar. Rio de Janeiro; Editora Vozes, 2010.

Fernàndez, A. O Saber em Jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre; Artes Médicas, 2001.

Paín, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre; Artes Médicas, 1986.

Romanã, M. A. Do Psicodrama Pedagógico à Pedagogia do Drama. Campinas; Papiros, 1996.

Yozo, R. Y. 100 Jogos para Grupos:uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. São Paulo; Àgora, 1996.

LA PRAXIS PSICOLÓGICA DESDE EL GABINETE PSICOPEDAGÓGICO DE LA ESCUELA EN TIEMPOS DE DERECHOS

Degiorgi, Gabriela Maricel; Ferreyra, Yanina
Colegio Nacional de Monserrat, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

En los últimos años las transformaciones socioculturales producto de la hipermodernidad, objetivan y materializan una realidad dentro de los contextos educativos, que se ven expresadas en las cada vez más complejas y multidimensionales demandas, a las que son interpelados los psicólogos como profesionales desde el Gabinete Psicopedagógico en las escuelas de nivel medio. El abordaje de estas demandas requiere contemplar no solo los derechos que le corresponden a nuestros adolescentes, sino también los deberes y responsabilidades que nos atañen tanto a los profesionales de este espacio, como a la institución educativa y sus distintos actores. Nos proponemos así, analizar en un primer momento el cambio paradigmático respecto a la infancia - adolescencia gestado desde la perspectiva jurídica en materia de derechos y la consecuente repercusión en el sentido legislativo. Atendiendo al espíritu de esta nueva concepción, nos situaremos en un segundo momento en situaciones de la práctica que la escuela de enseñanza media nos plantea, donde las nuevas normativas cobran especial relevancia a la hora del afrontamiento de acciones y estrategias para dar resolución a las problemáticas y desafíos que la cotidianeidad de nuestra praxis nos plantea en los tiempos actuales.

Palabras clave
Gabinete, Psicopedagógico, Praxis, Adolescentes, Derechos

ABSTRACT

THE PSYCHOLOGICAL PRAXIS FROM THE COUNSELING CENTER OF THE SCHOOL IN TIMES OF RIGHTS

In these years the sociocultural transformations of the hypermodernity, it materializes a reality inside the educational contexts, which they see expressed in you demand increasingly complex and multidimensional, towards the psychologists as the professionals of the counseling center in the school of average level. The treatment of these demands has to contemplate not only the rights that he corresponds to our teenagers, but also the responsibilities that we concern the professionals, the educational institution and his different members. We propose this way, to analyze in the first moment the paradigmatic change as for the first infancy - the adolescence from the juridical perspective in relation to his rights and the repercussion in the legislative sense. Being present at the spirit of this new concept, we will place in the second moment in the situations of the practice that the school of education happens he presents, where the new regulations receive the special importance at this moment of the confrontation of actions and strategies of giving the resolution to the problematic ones and challenges at the present time.

Key words
Counseling, Center, Psychological, Praxis, Teens, Rights

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. (2010) Mundo consumo. Barcelona, Paidós.

Bleichmar, S. (2002) Dolor país, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Cillero Bruñol, M. (1997). Infancia, autonomía y derechos - una cuestión de principios. Revista Infancia, Boletín del Instituto Interamericano del Niño, Nº 234. Montevideo: IIN.

Convención Internacional de los Derechos del Niño. (1.990)

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas, Buenos Aires, Paidós.

Decreto 415/06 Reglamentario de la Ley Nº 26.061- Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2.006)

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

Ley N° 10.023. Patronato de Menores. (1.919)

Ley Nº 23.849. Adhesión a la Convención de los Derechos del Niño. (1.990)

Ley Nº 24.417. Protección Contra la Violencia Familiar (1.995)

Ley Nº 26.061. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2.005)

Ley N° 25.273. Creación de un sistema de inasistencias justificadas por razones de gravidez. (2000).

Ley N° 25.584. Acciones contra alumnas embarazadas. (2002).

Ley Nº 9.283. De Violencia Familiar. (2.006)

Lipovetsky, G. (2005) La era del vacío. Barcelona, Anagrama.

Resolución Consejo Federal de Educación Nº 202/13. La educación domiciliaria y hospitalaria en el sistema educativo nacional. (2013).

LOS PROCESOS DE DUELO EN LA ADOLESCENCIA Y SU RELACIÓN CON LA ELECCIÓN VOCACIONAL-OCUPACIONAL

Díaz Juszkiewicz, Natalia Soledad
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito articular la importancia de los procesos de duelo en la adolescencia y las características fundamentales que su elaboración exhibe en la elección vocacional-ocupacional. Se propone un recorrido por distintas conceptualizaciones psicoanalíticas sobre la adolescencia, las manifestaciones derivadas de los conflictos psíquicos que se evidencian en dicha fase, las dificultades que se presentan en el renunciar, los reajustes constantes de la estructura identificatoria y el modo en que esto influye en la definición del proyecto de vida. Si bien, la temática ha sido abordada desde diferentes lenguajes disciplinarios que datan de varias décadas atrás, no existen cuantiosas investigaciones psicológicas, trabajos o casuística que explique su vinculación al trabajo de duelo. En consecuencia, a través de una revisión bibliográfica-documental e informativa, se ha puesto el acento sobre su posible incidencia en la transición de la Escuela Media a los Estudios Superiores y/o el Trabajo. Entendiendo de esta manera, que el modo en que se elaboren los mismos, intervendrá de forma decisiva en las decisiones que realice o no el adolescente, viabilizando u obturando el pasaje del sujeto a la construcción de proyectos futuros.

Palabras clave

Adolescencia, Duelo, Elección Vocacional-Ocupacional, Psicoanálisis

ABSTRACT

PROCESSES OF MOURNING IN ADOLESCENCE AND ITS RELATIONSHIP WITH OCCUPATIONAL-VOCATIONAL CHOICE

This paper aims to articulate the importance of the processes of mourning in adolescence and fundamental characteristics exhibited its production in vocational-occupational choice. A tour of various psychoanalytic conceptualizations of adolescence, demonstrations arising from the psychic conflicts that are evident at this stage, the difficulties encountered in giving up, constant adjustments in identifying structure and how this affects proposes the project definition of life. Although the subject has been approached from different disciplinary languages dating back several decades, there is no substantial psychological research, papers or case to explain its relationship to the work of mourning. Consequently, through a literature review and informative documentary, it has placed emphasis on its possible impact on the transition from middle school to college and / or work. Understanding this way, that the way in which they are developed, will intervene decisively in the decisions you make or adolescent, making possible or sealing the passage of the subject in the construction of future projects.

Key words

Adolescence, Mourning, Vocational-Occupational choice, Psychoanalysis

BIBLIOGRAFÍA

Aberastury, A. & Knobel, M. (1970). La adolescencia normal. Buenos Aires: Paidos.

Allouch, J. (1996). Erótica del duelo en el tiempo de la muerte seca. Buenos Aires: Edelp S. A.

Aisenson, D. & Equipo de investigaciones en Psicología de la Orientación (2002). Después de la Escuela: Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA).

Aisenson, D. (2006). 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 Educacional. Buenos Aires: UBA-NOVEDUC

Blos, P. (1962). Psicoanálisis de la adolescencia. México: Joaquín Mortiz S.A

Bohoslavsky, R. (1984). Orientación Vocacional. La estrategia clínica. Buenos Aires: Nueva Visión, 2012

Dolto, F. (1990). La causa de los adolescentes. Barcelona: Seix Barral.

Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En Obras Completas, Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu. -Freud, S. (1910). Sobre un tipo particular de elección de objeto en el hombre (Contribuciones a la psicología del amor, I). En Obras Completas.

Tomo XI. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1917). Duelo y melancolía. En Obras Completas, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

Gamo Medina, E. & Pazos Pezzi, P. (2009). El duelo y las etapas de la vida. Revista de Asociación Española Especializada en Neuropsiquiatría, Vol. XXIX, Nº 104, 455-469

Gimeno, L. (1999). La vocación, una creación. Buenos Aires: JVE Ediciones.

Grunin, J. N. (2008). Procesos simbólicos y trabajo de historización en el adolescente. Cuadernos de Psicopedagogía, 7 (12), 00. Recuperado el 22 de Julio 2014. Disponible en:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492008000100004&lng=pt&tlng=en.

Guichard, J. (2002). Creando proyectos en tiempos de incertidumbre. Montevideo: Psicolibros-Wasala.

Hough, M. (1999). Técnicas de Orientación Psicológica. Madrid: Editorial Narcea.

Lillo Espinosa, J. L (2004) Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. Revista de Asociación Española Especializada en Neuropsiquiatría, Vol. XXIV, Nº 90, 57-71.

López Bonelli, A. R. (2003) La orientación vocacional como proceso. Buenos Aires: Bonum.

Muller, M. (1986). Orientación vocacional. Aportes clínicos y educacionales. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007

Muller, M. (1994). Descubrir el camino. Nuevos aportes educacionales y clínicos de Orientación Vocacional. Buenos Aires: Bonum.

Quiroga, S. E. (1998). Adolescencia: Del goce orgánico al hallazgo de objeto. Buenos Aires: Eudeba, 2007.
Quiroga, S. E. (2001). Adolescencia: ¿Crecimiento o autodestrucción? Buenos Aires: JVE Ediciones
Viñar, M. (2009) Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio. Montevideo: Ediciones Trilce.
Winnicott, D. W. (1960). La adolescencia. En La familia y el desarrollo del individuo. Buenos Aires: Lumen - Hormé, 1995
Winnicott, D. W. (1971). Realidad y juego. Buenos Aires: Granica, 1972.

EL OFICIO DE DOCENTE EN EL SIGLO XXI

Di Donato, Noemí

RESUMEN

El pedido de la sociedad a la escuela de una sumatoria de adquisiciones se ha vuelto un tema recurrente. El ejercicio de la docencia en un contexto de grandes complejidades como el actual se ha tornado sumamente difícil. El objetivo del presente trabajo es iniciar una investigación acerca de las relaciones entre la escuela y la familia. En primer lugar analizar el rol del docente en su amplio espectro para desde allí averiguar la percepción que los padres poseen del docente. Asimismo la visión de los progenitores que plantean tres grandes ejes que tiene que ver con la socialización, la educación y la utilidad social de la escuela. Se intentará seguir las líneas de fuerza y los mecanismos que conllevan cada una de ellas.

Palabras clave

Docente, Escuela, Integración, Sociedad

ABSTRACT

PROFILE TEACHER XXI CENTURY

The many competences society requires from school have become a recurring topic. Teaching, in a context as complex as the currentone, has become progressively difficult. The main objective of this work is to initiate an investigation on the bond forget between school and family. Firstly by analyzing the teachers role in its broadest sense and subsenquently determining how parents view them. Secondly by analyzing the parent's vision, establishing three mains points; socialization, education and school and its social utility. The main focus will be on the direction of these points and their specifics mechanisms.

Key words

Teacher, School, Integration, Society

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. Capital Cultural. Escuela y espacio social. México: Siglo XXI, 1997

Bleichmar, S. En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia. Amorrortu editores. Buenos Aires. 1993.

Bleichmar, S. Subjetividad y aprendizaje. Seminario de Maestría de Psicología Educacional Facultad de Psicología. U.B.A

Dubet F. Martucelli D. En la escuela. Editorial Losada. España. 1996.

Di Donato, Noemí. Investigación que originó el Magter en Psicología educacional. "Gestión directiva, gestión de aprendizaje". 2004

Meirieu, P, Frankenstein Educador. 1999

Roudinesco E. La familia en desorden. Fondo de Cultura Económica. México. 2005

Sarlo, B. Escenas de la vida posmoderna. Ariel. Argentina. 1997

Schoffer Kraut, D La función paterna en la clínica freudiana. Lugar editorial. 2008

TIEMPOS DE APRENDIZAJES Y TIEMPOS INSTITUCIONALES, TENSIONES RECURRENTES EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: SU INFLUENCIA EN LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE

Fernández, María Noel; Iglesias, Alicia Isabel
Instituto para el estudio de la Educación, la Sociedad y el Lenguaje (IELES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

RESUMEN

Los matices que adoptan las diferentes concepciones de aprendizaje de profesores universitarios parecen articularse bajo la tensión latente generada entre los tiempos del aprendizaje y los tiempos formales estipulados por la organización universitaria. La forma de afrontar o resolver esta tensión podría inferirse como correlato de la concepción de aprendizaje que ha construido el profesor/a en cuestión. Desde el punto de vista metodológico, el trabajo de investigación se sustenta en la línea fenomenográfica y está en desarrollo desde el año 2012 hasta la actualidad. Trata sobre el estudio de las concepciones de aprendizaje de profesores universitarios de carreras de formación docente. El tiempo institucional es identificado por la totalidad de los profesores entrevistados como la variable estructural institucional que más influye en los procesos de aprendizaje. La importancia prevaleciente de marcos temporales monocrónicos sobre las regulaciones del aprendizaje; disgrega la complejidad de los procesos cognitivos al subordinarlos al tiempo. Así, la dimensión pedagógica de la tarea institucional aparece condicionada a la organización formal del tiempo. Las posibilidades de aprendizaje también.

Palabras clave
Concepciones, Aprendizaje, Tiempo, Profesores universitarios

ABSTRACT

TIMES ON LEARNING AND INSTITUTIONAL TIMES, RECURRING STRAIN ON UNIVERSITY PROFESSORS: ITS INFLUENCE ON LEARNING CONCEPTIONS

The hints that diferent learning's conceptions adopt on university professors seem articulate under latent strain between time of learning and formal times stipulated by the university regulations. One way to face or solve this strain could conclude as a relation on the learning's conceptions that a professors had taken in. This assumption came from a research started at 2012 up to now about learning's conceptions on university's professors at teaching teachers degrees studied through a phenomenographic methodology. The institutional time is identified by the hole group of interviewed professors' as an institutional structural variable that influence mostly on process of learning. It is associated with the posibilities to generate special areas with knowledge that require put into work specific cognitive process. The overbarin of monocronic temporal framework about learning regulation, disperse the complexity of cognitive process under the time. In this way, the pedagogic dimensión on the institutional task appears determined by the formal time. The posibilties on learning do too.

Key words
Conceptions, Learning, Time, Professors

BIBLIOGRAFÍA

Achili, E. (2004). Investigación y formación docente. Colección Universitas. Serie Formación Docente. Rosario: Laborde Editor

Beltran Llavador, F. (2005) La organización posfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. En Fernández Enguita, M y Gutierrez Sastre (Coords): M. Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario (pp 83-128). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / Akal

Fernandez, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Buenos Aires: Paidos.

Poggi, M. (2002) Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas. Buenos Aires: Editorial Santillana.

NUEVOS DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN: ANDAMIANDO PRÁCTICAS, SABERES Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

Fernandez Tobal, Claudia; Greco, Maria Beatriz; Villegas, Ana Maria
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo analiza una intervención realizada en una escuela de Reingreso del Barrio de Barracas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La misma tuvo dos propósitos, por un lado implementar un dispositivo de práctica de formación profesional con estudiantes de la carrera de psicología en el marco de la Cátedra de Psicología Educacional II de la UBA y por otro, desplegar una intervención a raíz de una demanda de la escuela. Abordaremos aquí sólo el análisis de esta intervención en el marco del Ubacyt "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales" 2014-2016. El trabajo explora en qué sentido un dispositivo de intervención institucional puede articular sentidos y prácticas a fin de andamiar a docentes, tutores y otros actores institucionales de modo de acompañar trayectorias y generar condiciones para la enseñanza en un formato diferente como el de reingreso. Se sustenta en un enfoque institucional y propone revisar intervenciones que individualizan los problemas favoreciendo la estigmatización de los sujetos. Se generan nuevas condiciones institucionales y efectos transformadores, tanto en los/as estudiantes como en los/as docentes y en la institución misma.

Palabras clave

Intervenciones Institucionales, Dispositivos de intervención, Escuela de reingreso, Trayectoria

ABSTRACT

NEW DEVICES INTERVENTIONS: CREATING SCAFFOLDING, PRACTICES, KNOWLEDGE AND EXPERIENCE IN EDUCATION

The experience form part of the work done in a school Reentry Barracks Quarter of the City of Buenos Aires. It had two purposes; on one side it was intended as a device practical training with students from the psychology as part of the Department of Educational Psychology II at the UBA; the other purpose assemble a device intervention following a specific request to do school. We only board for analysis the second order: this is part of a research carried out under the Ubacyt " Interventions by school counseling teams: between the empowerment of individuals and the creation of institutional conditions " 2014-2016 The analysis of this experience allow us to explore in what way institutional intervention device can articulate meanings and practices and how a team can scaffold school guidance teachers, tutors and other institutional actors in relation to accompany modes and paths create conditions for teaching. It is an institutional approach and intends to review those interventions that have the effect of stigmatization of students. There was thus proposed to assemble working groups with the intention to problematize and analyze the deeper meanings about the accompaniment of school careers and creating conditions for teaching.

Key words

Institutional Interventions, Devices reentry school, Intervention Paths school

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (2007) "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar". En: R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.); Las formas de lo escolar. Buenos Aires. Del estante.

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.

Cornu, L. (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio,G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires. Centro de Estudios Multidisciplinarios - Ediciones Novedades Educativas.

Chaves, M. (2005) "Juventud Negada y Negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea" en "Última década" Nº 2, pp. 9-32. Cidpa, Valparaiso.

Larrosa, J. (2003) "Experiencia y pasión". En La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.

Frigerio, G. (2004) "La (no) inexorable desigualdad", Revista Ciudadanos, abril 2004

Carlos Skliar y Jorge Larrosa (comp.) (2009) "Experiencia y Alteridad en Educación"; Editorial HomoSapiens

Proyecto UBACYT "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales" 2014-2016.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Documento del Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación a las escuelas. Producción construida colectivamente con los referentes provinciales y la coordinación del Equipo Nacional en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación a las escuelas, organizado por la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, con la coparticipación de las diferentes jurisdicciones del país. 2010.

http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=1223 (Consultado 30/10/14)

http://www.academia.edu/4316031/Souto_M._Los_dispositivos_pedag%C3%B3gicos_desde_una_perspectiva_t%C3%A9cnica_Souto, Marta y otros (1999) -Grupos y dispositivos de Formación .Bs. As., Novedades Educativas. Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. Pag 4

EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y FORMACIÓN PROFESIONAL: RESPONSABILIDAD ÉTICA ASUMIDA FRENTE AL OTRO

Ferreyra, Yanina; Fornasari, Mónica
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación: "Experiencias de aprendizajes pre-profesionales en contextos educativos. Valor de la formación universitaria", avalado por SeCyT- UNC (2014-2015). Nuestro objetivo consiste en visibilizar el valor que adquieren las experiencias universitarias de aprendizaje significativo, en el marco de las Prácticas Pre- profesionales (PPP), desde el proceso de construcción de la identidad profesional como instancia de egreso en la Facultad de Psicología.A partir del paradigma de la "experiencia-acontecimiento"(Greco, Pérez y Toscano, 2008) y el constructivismo de David Ausubel,entendemos que un sujeto se produce en un acontecer, en un devenir del proceso experiencial. Desde un método cualitativo, utilizamos la lógica del estudio de casos (Stake, 1998), y para una segunda etapa nuestro enfoque de investigación será narrativo. Como avances investigativos destacamos que las PPP como campo de formación académica permiten la reconfiguración subjetiva de los estudiantes/practicantes de la Facultad de Psicología, UNC. Este proceso pensado desde la lógica de 'experiencia-acontecimiento' constituye identidades profesionales comprometidas con las problemáticas psicoeducativas emergentes en la actualidad. Así, concluimos que estas experiencias - acontecimientos producen un encuentro pedagógico que funda la dimensión política en la formación universitaria, a partir de la responsabilidad ética asumida frente a otro.

Palabras clave

Experiencia, Acontecimento, Aprendizaje significativo, Prácticas Pre-profesionales, Responsabilidad

ABSTRACT

UNIVERSITY MEANINGFUL LEARNING EXPERIENCES AND TRAINING: THE ETHICAL RESPONSABILITY TAKEN OVER ANOTHER

This work is part of the research project: "Experiences of pre-professional learning in educational settings. Value of university education ", endorsed by SeCyT- UNC (2014-2015). Our goal is to make visible the value acquired by university meaningful learning experiences in the framework of the Pre-Professional Practice (PPP), since the construction process of professional identity as an instance of graduation at the Faculty of Psychology. A the paradigm of "experience- event" (Greco, Perez and Toscano, 2008) and constructivism of David Ausubel, we understand that a subject in a happening occurs in a process of experiential evolution. From a qualitative method, we use the logic of the case study (Stake, 1998), and for a second phase of research will focus our narrative. As research advances include the PPP as a field of academic training allow reconfiguration opinion of the students / practitioners of the Faculty of Psychology, UNC. This process designed from the logic of 'experience- event' professional identities is committed to emerging issues psicoeducativas today. Thus, we conclude that these experiences - events produce an educational meeting that founded the political dimension in university education, from the ethical responsibility taken over another.

Key words

Experience-event, Meaningful learning, Pre-professional Practices, Ethical responsibility

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. (s/f). Teoría del aprendizaje significativo. Disponible en: http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educación/ausubel/index.html

Baquero, R. (2007). Sujetos y Aprendizaje. Serie de materiales para el proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar". Ministerio de Educación, Buenos Aires.

Beltrán, M. (comp.) (2007). Las prácticas pre-profesionales en el contexto educativo. Reflexiones y experiencias. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología.

Beltrán, M. y Fornasari, M. (2012). La formación del psicólogo en el campo educativo: construcción de la identidad profesional. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Beltrán, M., Fornasari, M., Iparraguirre, A., Castagno, M. y Peralta, R. "Construcción de la identidad profesional en experiencias Pre-Profesionales". Publicado en: ANUARIO DE INVESTIGACIONES. Facultad de Psicología de la U.N.C. (2013). ISSN otorgado por el CAICYT: 1853-0354.

Beltrán, M., Gutiérrez, V., Iparraguirre, A., Fornasari, M. y Castagno, M. "El proceso de construcción de la identidad profesional en prácticas pre - profesionales. Algunos sentidos construidos por alumnos de Psicología del Contexto Educativo. UNC. Facultad de Psicología. Año 2009". Publicado en: Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología de la U.N.C. Vol 1, Nº 1 (2012).ISSN otorgado por el CAICYT: 1853-0354.

Fornasari, M.; Iparraguirre, A. y Castagno, M. (2013). "Construcción de la identidad profesional: aprendizaje y relatos de sistematización". Publicado en: REVISTA ARENA. Revista de Ciencias Sociales y Humanas. "Pensando los sentidos de la educación y la escuela en los tiempos contemporáneos". Estante Óptica. Año 3, Nª 1, Noviembre de 2013. ISSN 1853-2217. (pp. 13). Disponible en: www.huma.unca.edu.ar/revistarena/

Greco, M. B., Pérez, A. y Toscano A. (2008). "Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares" en Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Rosario: Homo Sapiens.

Kornblit, A. L. (2004). Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y Procedimientos de análisis. 2º Edición. Buenos Aires: Biblos.

Maldonado, H. (comp.) (2013). Aportes para mejorar los aprendizajes en la Universidad. 1° edición. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Maldonado, H. (2004). La intervención psicológica en el campo educacional. Escritos sobre Psicología y Educación. Córdoba: Espartaco.

Maldonado, H.; López Molina, E.; Beltrán, M.; et. al (1997). Algunos aportes de la Psicología a la Educación: el sujeto del aprendizaje, el sujeto de la enseñanza, el objeto de conocimiento; algunas relaciones. Facultad de Psicología. U.N.C. Córdoba.

Sautu, R. (2003). Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Lumiere.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de Casos. Madrid: Morata.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). Métodos Cualitativos I. Los problemas teóricos, epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

EL EXPERIMENTO DE LA GOLOSINA DE MISCHEL A LA LUZ DE LAS TEORÍAS PSICOANALÍTICA Y NEO-CONDUCTISTA, Y SUS POSIBLES APORTES AL DESEMPEÑO ESCOLAR Y SOCIAL

Germano, Guadalupe
Pontificia Universidad Católica Argentina

RESUMEN

El "Marshmallow Experiment" fue realizado por Mischel a partir de 1972 con el objetivo de analizar la capacidad de los niños de demorar la gratificación. Según Mischel los niños pequeños que pueden lograr una demora de la gratificación auto-impuesta son quienes en su adolescencia obtendrán mejores resultados en los planos académico y social. En la teoría propuesta por Freud se considera que los niños no podrían desarrollar un control de los impulsos auto-impuesto. Mischel, considerando los resultados obtenidos, pensaba haber interpelado la hipótesis freudiana del control de los impulsos en niños. Pero, las distintas réplicas de la prueba indican que el 70% de los niños no pudo demorar la gratificación, mientras que solo el 30% logró hacerlo. Entonces, los estudios de Mischel parecen confirmar más que poner en duda las ideas de Freud. En la actualidad se está debatiendo acerca de las habilidades no cognitivas en el desempeño escolar y social, por lo que se harán consideraciones acerca de las implicancias que podría tener el considerar la demora de la gratificación como una habilidad no cognitiva. Morrison Gutman y Schoon consideran el auto-control y la motivación como dos de las principales habilidades no cognitivas.

Palabras clave

Demora de la gratificación, Impulso, Principio de placer, Habilidades no-cognitivas

ABSTRACT

MISCHEL´S MARSHMALLOW EXPERIMENT ANALYZED FROM THE NEO-CONDUCTIST AND PSYCHOANALITIC THEORIES, AND ITS POSSIBLE CONTRIBUTIONS TO ACADEMIC AND SOCIAL PERFORMANCE

The Marshmallow Experiment done by Mischel since 1972, was intended to analyze delay gratification in children. Mischel considered that kids that can achieve a the ability to delay gratification, are those who can achieve better academic and social results. On the other hand Freud propose the theory that children can not achieve this goal. Mischel, taking into account different investigations, thought that he was questioning Freud´s theory of impulse control in children. However, the different tests´ results show that 70% of the children could not dealy gratification, while only 30% could. As a result, Mischel´s investigations seem to confirm and not question Freud´s ideas. Currently, there is a debate about non-cognitive skills in school and social performances. Considerations about thinking delay of gratificaction as a non-cognitive skill will be made. Morrison Gutman y Schoon say that motivation and self-control are two of the most important non-cognitive skills.

Key words

Delay of gratification, Impulse, Pleasure principle, Non cognitive skills

BIBLIOGRAFÍA

Beck, R. C. (2004). Motivation: theories and principles. New Jersey, EE. UU.: Pearson.

Borghans, L., Meijers, H., & Ter Weel, B. (2008). The role of noncognitive skills in explaining cognitive test scores. Economic Inquiry, 46(1), 2-12.

Casey, B. J., Somerville, L. H., Gotlib, I. H., Ayduk, O., Franklin, N. T., Askren, M. K., ... & Shoda, Y. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. Proceedings of the National Academy of Sciences, 108(36), 14998-15003.

Freud, S (1911). Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico. En Obras completas, Vol. XII. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu

Freud, S. (1920). Más allá del principio de placer. En Obras Completas, Vol. XIX. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2013). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition (No. w19656). National Bureau of Economic Research.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C.y Baptista Lucio P. (2010). Metodología de la investigación. México D.F, México: McGraw-Hill Interamericana.

Kidd, C., Palmeri, H., & Aslin, R. N. (2013). Rational snacking: Young children's decision-making on the marshmallow task is moderated by beliefs about environmental reliability. Cognition, 126(1), 109-114.

Laplanche J. & Pontalis J. (2004) Diccionario de Psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lemos, V. (2005). Estandarización del Cuestionario de Personalidad Infantil (Lemos, 2004). Diferencias por sexo y edad. Comunicación Libre presentada en el 30 Congreso Interamericano de Psicología, Buenos Aires

Mischel W. (1957). Preference for delayed reinforcement: an experimental study of a cultural observation. The Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol 56(1), 57-61.

Mischel W., Ebbesen E., & Raskoff Zeiss A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. Journal of Personality and Social Psychology, Vol 21(2), Feb 1972, 204-21.

Mischel W. (1987). Motivation, intention and volition. Estados Unidos: Ed. Halisch, Frank, Kuhl, Julius.

Mischel W., Yuichi S. & Rodriguez M. (1989). Delay of gratification in children. Research Library. 244-4907

Mischel W. & Shoda Y. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: identifying diagnostic conditions. Developmental Psychology. Vol. 26, No 6, 978-986

Mischel W., Ayduk O. (2002). Self-regulation in a cognitive - affective personality system: attentional control in the service of the self. Self and Identity, 1: 113-120.

Morrison Gutman L., Schoon I. (2013), The impact of non-cognitive skills on outcome for young people. Institute of education University of London.

Myers, D. G. (2011). Psicología. Buenos Aires, Argentina: Editorial Panamericana.

Roberts, B. W., Lejuez, C., Krueger, R. F., Richards, J. M., & Hill, P. L. (2014). What is conscientiousness and how can it be assessed?. Developmental psychology, 50(5), 1315.

Schlam, T. R., Wilson, N. L., Shoda, Y., Mischel, W., & Ayduk, O. (2013). Preschoolers' delay of gratification predicts their body mass 30 years later. The Journal of pediatrics, 162(1), 90-93.

RECURSOS PSICOEMOCIONALES Y OPERATIVOS OBTENIDOS EN LA FORMACIÓN, COMO DESARROLLADOS DE MODO AUTÓNOMO POR ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA PARA ENFRENTAR PROBLEMAS CONDUCTUALES EN SUS ESTUDIANTES

Godoy Bello, María Pía
Universidad de La Frontera. Chile

RESUMEN

Actualmente existe consenso que la estrategia para mejorar la calidad de vida de las personas es fomentar el vínculo entre el desarrollo país y la educación, aumentando cobertura como calidad de procesos educativos (Flores, Muñoz, Villarroel y Vergara, 2004). Dado el contexto cambiante, complejo y diversificado, la relación entre la preparación de los docentes y los desafíos que plantea el medio, releva el ejercicio de los profesores y su formación; aportando la formación inicial en la calidad de su quehacer, siendo esto un desafío para las escuelas de pedagogía (Fuentealba, 2003). La formación inicial ha apuntado hacia formación en contenidos dejando en segundo plano la formación práctica en situaciones escolares reales, que integre las condiciones en las que se desarrollará. El presente estudio indaga en la experiencia en formación inicial docente en estudiantes de quinto año de pedagogía, profundizando en recursos psicoemocionales y operativos para afrontar problemas conductuales en el aula. Se desarrolla con un diseño cualitativo con carácter descriptivo, a través de grupos focales. Los principales hallazgos apuntan a distancias entre la formación esperada y la recibida; el desarrollo a nivel autónomo de algunas habilidades, como el soporte que la formación a nivel de la institución formadora les entrega.

Palabras clave

Formación Inicial Docente, Recursos Psico-emocionales, Recursos Operativos, Problemas Conductuales

ABSTRACT

PSYCHO-EMOTIONAL AND OPERATIONAL RESOURCES OBTAINED IN THE TRAINING AS AUTONOMOUSLY DEVELOPED BY STUDENTS OF THE FIFTH YEAR OF EDUCATION OF THE UNIVERSITY OF BORDER TO DEAL WITH BEHAVIORAL PROBLEMS IN THEIR STUDENTS

There is now consensus that the strategy for improving the quality of life of people is to promote the link between the country's development and education, increasing coverage and quality of educational processes (Flores Munoz, Villarroel and Vergara, 2004). Given the changing, complex and diversified context, the relationship between the preparation of teachers and the challenges of the environment, relieve exercise and training teachers; providing the initial training on the quality of his work, this being a challenge for schools of pedagogy (Fuentealba, 2003). Initial training has pointed to training content in the background leaving the practical training in real school situations, integrating the conditions under which it was developed. This study explores the experience in initial teacher training students in the fifth year of teaching, deepening psicoemocionales and operational resources to address behavioral problems in the classroom. It develops a qualitative descriptive design, through focus groups. The main findings indicate distances between expected and received training; autonomous development level of certain skills, such as support to the training at the training institution gives them.

Key words

Initial Teacher Training, psycho-emotional resources, Operational Resources, Behavioral Problems

BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, B. y Matus, C. (2010). Concepto formación Inicial Docente en Chile. Chile: Perspectivas.

Barra, F., Toledo, V. y Rodríguez, J. (2002) Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago occidente. I: prevalencia y seguimiento de problemas conductuales y cognitivos. Chile: Revista Chilena de neuro-psiquiatría.

Bobadilla, M., Cárdenas, A. y Cabrera, I. (2003) Hacia un nuevo sentido de la evaluación. Chile: Revista Electrónica Diálogos Educativos.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y Bienestar. Barcelona: Praxis.

Comisión sobre Formación Inicial de Docentes (FID), (2005) Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Chile: Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Echeverría, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación de profesores. Chile: Calidad de Educación. Universidad Alberto Hurtado.

Fuentealba, R. (2003) La inserción profesional de profesores principiantes de enseñanza media del área humanista de la Región Metropolitana. Chile: Tesis de doctorado, Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fundación Cantabria, (2012). TDAH en el aula: trastorno por déficit de atención e hiperactividad, Guía para docentes. Extraído de: http://www.fundacioncadah.org//web/articulo/tdah-guias-para-educadores.html

Flores, R., Muñoz, M., Villaroel, G. y Vergara, C. (2004). Contexto sociocultural, formación de profesores y ejercicio docente. Chile: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Guerra, C., Campaña, M., Fredes, V. y Gutiérrez, L. (2011). Regulación de la Agresividad Entre Preescolares Mediante el Entrenamiento a Madres y Profesoras. Chile: Terapia psicológica.

Imbernon. F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. Barcelona: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Latorre, M. (2002) Saber pedagógico en uso: caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas. Chile: Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Latorre, M. (2004) Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. Revista Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile.

Martínez, R., Montero, Y., Pedrosa, M. (2003). Las actividades auténticas en la formación de profesores. Chile: Revista Perspectiva Educacional.

Ministerio de Educación (2005). Informe sobre la Comisión de Formación Inicial Docente. Chile: Serie Bicentenario.

Rionda-Arjona, A.,Mares-Cárdenas, M. (2012). Burnout en profesores de primaria y su desempeño laboral. México: Revista Latinoamericana de Medicina Conductual.

Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. Barcelona: Estudios.

Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional desde la perspectiva de la LOGSE. Barcelona: Actas del I Congrés Estatal D´Educación Emocional.

Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de educación secundaria: realidades y discursos. Chile: Revista de Educación 350.

AUTORIDAD PEDAGÓGICA Y CONVIVENCIA ESCOLAR: DESAFÍOS EN ESPACIOS DE CAPACITACIÓN DOCENTE

Gonzalez, Ana Carolina; Reynaga, Diego Andrés; Garrocho, Maria Florencia
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El poster presenta avances del proyecto de investigación CIUNT "Aprender juntos en el ámbito educativo" (UNT 2013 /2017). Se analizan las representaciones y sentidos atribuidos por docentes en capacitación sobre el ejercicio de la autoridad en las prácticas escolares actuales. Las modalidades de ejercicio de la autoridad es un tema central en el estudio de la convivencia escolar. Así, los conflictos relacionales en la escuela interpelan al adulto en su posicionamiento como autoridad y representan un desafío para la construcción de la convivencia escolar. Metodológicamente, los datos son relevados a partir de diferentes técnicas: relatos vivenciales, instancias reflexivas, análisis de casos. En este sentido, el estudio toma como sujetos de análisis a los docentes, de todos los niveles del sistema educativa de gestión pública de la provincia de Tucumán, que participan en instancias de capacitación docente durante el curso "La autoridad en el aula: una construcción" -IEPA 2015. Se presentan resultados sobre las dificultades, sentimientos y representaciones que sostienen el ejercicio de la autoridad y experiencias innovadoras que se realizan en el marco de la transformación en la organización institucional de la escuela.

Palabras clave

Autoridad pedagógica, Convivencia escolar, Practicas escolares, Capacitación docente

ABSTRACT

PEDAGOGICAL AUTHORITY AND SCHOOL LIFE: ITS CONSTRUCTION IN AREAS OF TEACHER TRAINING

The poster presents progress of CIUNT research project "Learning together in education" (UNT 2013/2017). Representations and meanings attributed by teachers trained in the exercise of authority in the current school practices are analyzed. The conditions of exercise of authority is a central issue in the study of school life. Thus, relational conflicts in questioning the adult school in his position as authority and represent a challenge for the construction of school life. Methodologically data are relieved from different techniques: experiential stories, reflexive instances, case analysis. In this sense, the study takes as subjects of analysis to teachers at all levels of the educational system of governance of the province of Tucuman, bodies involved in teacher training in the course "The authority in the classroom: a construction "-IEPA 2015. Results on the difficulties, feelings and representations supporting the exercise of authority and innovative experiments carried out in the framework of the transformation in the institutional organization of the school are presented.

Key words

Pedagogical authority, School life, School practice, Teacher training

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud A. y Antelo E. (2009) Los gajes del oficio. Edit Aique. Buenos Aires

Bleichmar S. (2008) Violencia social-Violencia escolar. Noveduc. Buenos Aires

Di Segni Obiols, S. (2002) Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva. Noveduc. Buenos Aires

Gil Moreno, M.C. (comp) (2006) Aprender a vivir juntos. Facultad de Psicologia. UNT. Tucuman

Greco, B. (2011) "A cerca de una ley estructurante y el vivir en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación" en catedra Abierta. Ciclo de conferencias. Ministerio de Educacion.

Greco, B. (2011) "Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación". Cap 2. En Doval, D y Rattero, C. (2011) Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira. Noveduc. Buenos Aires

Ianni N. Daniel y Perez E. (2005) La convivencia: un hecho, una construcción. Editorial Paidos. Buenos Aires

Maldonado, H. (2004) Convivencia escolar. Lugar Editorial. Buenos Aires

Obiols G. y Di Segni Obiols S. (2008) Adolescencia, posmodernidad y escuela. Noveduc. Buenos Aires

Onetto F. (2004) Climas educativos y pronósticos de violencia. Noveduc. Buenos Aires

ALGUNOS RESULTADOS PRELIMINARES SOBRE LA CATEGORIZACIÓN DE INTERVENCIONES DOCENTES EN CONFLICTOS MORALES ESPONTÁNEOS EN SITUACIÓN ÁULICA

Jáuregui, Matilde
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina

RESUMEN

Desde una perspectiva constructivista, Turiel plantea que los niños al estructurar el mundo social, lo hacen considerando tres categorías generales que se corresponden con tres dominios: psicológico (vinculado al concepto de persona), societal (el cual incluye convenciones), y moral (que alude a juicios prescriptivos de justicia, derecho y sociedad). Es en la superposición de estos dominios donde aparecen los conflictos que en ámbitos áulicos pueden generar intervenciones por parte de los docentes. Estas intervenciones se constituyen en formas privilegiadas de enseñanza de la moral, la cual como contenido transversal no se encuentra asociada a ningún área específica del conocimiento. El objetivo del presente estudio es describir las intervenciones de los docentes en situaciones de conflictos espontáneos en el aula, para luego analizarlas a fin de contribuir a su categorización. Para ello se realizó un estudio etnográfico cuyo diseño se basó en la observación de situaciones interpersonales conflictivas en dos aulas de cuarto grado en dos escuelas primarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Específicamente, se presentarán los avances en la construcción de categorías analíticas tanto de las intervenciones de los docentes como de los conflictos en los que intervienen, construidas a partir de la observación de un aula.

Palabras clave

Conflictos, Intervenciones docentes, Desarrollo moral, Enseñanza de moral

ABSTRACT

SOME PRELIMINARY FINDINGS ABOUT TEACHER INTERVENTIONS IN MORAL SPONTANEOUS CONFLICTS IN THE CLASSROOM

From a constructivist approach, Turiel suggests that children structure the social world considering three general categories which correspond to three domains: psychological (related to personal issues), societal (includes conventions) and moral (refers to concepts of welfare, justice and rights). In multifaceted social situations, the conceptual transformations provide a basis for the individual's coordination of domains. It is in the yuxtaposition of these domains where conflicts arise and, when this occurs in classrooms, teachers usually intervene. These interventions are privileged forms of moral teaching as moral is a cross content and, therefore, not associated to a specific domain of knowledge. Hence, the aim of this study is to describe teacher interventions in spontaneous conflicts which occur in classroom settings. The interventions will be analyzed to help categorize them. The study was conducted from an ethnographic approach and the design was based on the observation of interpersonal conflicts occurring in two fourth grade classrooms from two Primary Public schools in Buenos Aires city. The discussion will be centered on preliminary analytical categories referred to conflicts and to teacher interventions in them collected from observational research of one classroom.

Key words

Conflicts, Teacher interventions, Moral development, Moral teaching

BIBLIOGRAFÍA

Barreiro, A. & Castorina, J. A. (2012). Desafíos a la visión clásica del desarrollo en las investigaciones sobre juicio moral. Infancia y Aprendizaje 35(4), 471-481.

Castorina, J. A. (2008). La investigación psicológica en educación: Prácticas sociales y razones epistemológicas. Cuadernos de Educación 6(6). Córdoba, 13-30.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3ra.ed.) California: Sage Publications.

Durkheim (1924/1973). La educación moral. Buenos Aires: Schapire.

Gilligan, C.J. (1982). In a different voice. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Hay, D. F. (1984). Social conflict in early childhood. En G. Whitehurst (Ed) Annals of Child Development I, (pp 1-44). Greenwich: CTJAL.

Hemming, J. (1968). En A. J. Ayer (Ed.) The Humanist Outlook. London: Pemberton Publishing Co.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. (5ta. Ed) México: McGraw Hill/ Interamericana Editores S. A.

Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development: The philosophy of Moral Devolopment. Vol.1. San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1997). Estadios morales y moralización: El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (Comps) El mundo social en la mente infantil (pp 71-100). Madrid: Alianza.

Kohlberg, L. (1998). De lo que es a lo que debe ser. Buenos Aires: Almagesto.

Leming, J. (2008). Research and Practice in Moral and Character Education: Loosely Coupled Phenomena. En L. Nucci & D. Narvaez (Eds) Handbook of Moral and Character Education (pp. 134-153). New York: Routledge.

Ley de Educación Nacional Nro. 26.206- 2006.

Montero, I., & León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. International Journal of Clinical and Health Psychology, 7(3), 847-862.

Nucci, L. (2006). Education for moral development. En M. Killen y J. Smetana (Eds.) Handbook of moral development (pp. 657-682). New Jersey: Erlbaum.

Nucci, L. (2008) Social Cognitive Domain Theory and Moral Education. En L.Nucci & D. Narvaez (Eds) Handbook of Moral and Character Education (pp.291-305). New York: Routledge

Nuñez, M. (2012). Teoría de la mente: el desarrollo de la psicología natural. En J.A. Castorina & M. Carretero (Ed.) Desarrollo cognitivo y educación 1 (pp. 267-290) Buenos Aires: Paidós.

Pasupathi, M. & Hoyt, T. (2009). The development of narrative identity in late adolescence and emergent adulthood: the continued importance of listeners. Developmental Psychology, 4(2), 558-574.

Pasupathi, M. & Wainryb, C. (2010). Developing Moral Agency through Narrative. Human Development, 53, 55-80.

Piaget, J. (1971). El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella .[Ed. Orig. Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Presses Universitaraires de France, 1932].

Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría de la investigación educativa. Dialogando, 29-45. Sgo. de Chile: Red Escolar Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la realidad escolar

Turiel, E. (1984). El Desarrollo del conocimiento social. Moralidad y Convención. Madrid: Debate. [Ed.original. The development of social knowledge. Morality & Convention. Cambridge, M.A.: Cambridge University Press, 1983]

Turiel, E. (1989). Domain-Specific Social Judgments and Domain Ambiguities. Merrill-Palmer Quarterly, 35(1), 89-114.

Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds) Handbook of Child Psychology. Vol. 3 (5ta.ed.) (pp. 863-932). New York: John Wiley.

Turiel, E. (2000). The culture of morality: social development, context and conflict. Cambridge, M.A.: Cambridge University Press.

Turiel, E. (2008). The development of children's orientations towards moral, social and personal orders: more than a sequence in development. Human Development 51, 21-39.

Wainryb, C. & Turiel, E. (1995). Diversity in social development: Between or within cultures?. En M. Killen & D. Hart (Eds.) Morality in everyday life. (pp. 283-316). New York: Cambridge University Press.

Wainryb, C., Brehl, B. & Matwin, S. (2005). Being hurt and hurting others: Children's narrative accounts and moral judgments of their own interpersonal conflicts. Monographs of the Society for Research in Child Development, 70, 1-114.

Wainryb, C., Shaw, L., Laupa, M. & Smith, K. R. (2001). Children's, adolescents' and young adults' thinking about different types of disagreements. Developmental Psychology,37, 373-386.

IDENTIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE DISTINTAS MODALIDADES DE CYBERBULLYING. UN ESTUDIO EN DOCENTES DE BUENOS AIRES

Lanzillotti, Alejandra Inés
CAEA - CONICET. Argentina

RESUMEN

Este estudio se orienta a indagar el reconocimiento de las principales modalidades de cyberbullying (CB) en docentes de educación inicial, primaria y secundaria de CABA y GBA. Para ello se consideraron diferentes conductas de CB (hostigamiento, persecución, denigración, violación de la intimidad, exclusión social y suplantación de la identidad) (Willard, 2007) junto con conductas de sexting y grooming. Un total de 106 docentes, con edades comprendidas entre 19 y 58 años (M: 36.6; DE: 9.3; 88.7% mujeres) completaron una encuesta de tipo verdadero/falso. Se destaca que gran parte de los docentes evidenció reconocer la mayoría de las modalidades de CB, aunque alrededor de un 20% reconoció como tales situaciones de grooming (intervención de un adulto con fines sexuales) y más de un 25% no consideró conductas de violación de la intimidad y de suplantación de la identidad como modalidades de CB. Se discuten las características particulares que el CB adquiere en nuestro contexto junto con las implicancias de estos resultados para su eventual detección y abordaje por parte de los docentes.

Palabras clave
Cyberbullying, Detección, Docentes

ABSTRACT

IDENTIFICATION AND RECOGNITION OF DIFFERENT MODALITIES OF CYBERBULLYING. A STUDY ON TEACHERS IN BUENOS AIRES

The purpose of this study aims to explore the recognition of teachers in Buenos Aires have about the main types of cyberbullying (CB). In this matter, different behavior of CB were considered (harassment, cyberstalking, denigration, violation privacy, social exclusion and impersonation) (Willard, 2007) as well as sexting and grooming behaviors. A total of 106 teachers, aged between 19 and 58 years (M: 36.6; SD: 9.3; 88.7% women) completed a true or false survey. Many teachers showed a recognition of most forms of CB, although about 20% recognized grooming situations (adult intervention for sexual purposes) as a type of CB and more than 25% did not consider privacy violation and impersonation conducts as CB modalities. The particular characteristics of the CB purchase in our context with the implications of these results for its eventual detection and approach by teachers are discussed.

Key words
Cyberbullying, Detection, Teachers

BIBLIOGRAFÍA

Buelga, S., & Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. Psychosocial Intervention, 21(1), 91-101.

Buelga, S., Cava, M., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. Psicothema, 22(4), 784-789.

David-Ferdon, C., & Feldman-Hertz, M. (2007). Electronic Media, Violence, and Adolescents: An Emerging Public Health Problem. Journal of Adolescent Health, 41(6), 1-5.

Del Rey, R., Flores, J., Garmendia, M., Martínez, G. O., & Tejerina, O. (2013). Protocolo de actuación escolar ante el cyberbullying. Equipo Multidisciplinar de Investigación del Cyberbullying. Recuperado de http://www.emici.net/prot/Protocolo%20Ciberbullying.html [20 de mayo de 2015]

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11, 233-254.

Kraft, & Wang. (2009). Effectiveness of cyber bullying prevention strategies: A study on students' perspectives. International Journal of Cyber Criminology, 3(2), 513-35.

Martínez, J. M. A. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. Papeles del psicólogo, 34(1), 65-73.

Willard, N. (2006). Cyberbullying and Cyberthreats. Effectively Managing Internet Use Risks in Schools. Recuperado de http://bcloud.marinschools.org/SafeSchools/Documents/BP-CyberBandT.pdf [20 de mayo de 2015]

Willard, N. E. (2006). Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats and distress. Research Press.

EL TRABAJO DE LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS DE ORIENTACIÓN EN LA ESCUELA

Levaggi, Gabriela
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El trabajo de los equipos interdisciplinarios que es objeto de nuestra investigación se sitúa en el ámbito educativo y más precisamente en la escuela. Nos preguntamos entonces acerca de los rasgos, significados y efectos del trabajo de estos equipos a partir de las voces de los profesionales entrevistados. Sostenemos que los equipos interdisciplinarios de orientación configuran una organización que interviene en la organización escuela. Las lógicas de funcionamiento de ambas organizaciones hacen visibles sus diferencias en el acto de trabajo en el cual se conjugan múltiples dimensiones, entre ellas lo singular y lo institucional. Advertimos que, al momento de significar el trabajo y analizar sus efectos para los profesionales cobra relevancia la cuestión del tiempo en el cual se despliega y se construye la subjetividad en relación con el cronosistema escolar.

Palabras clave

Equipos interdisciplinarios de orientación, Trabajo, Dispositivo escolar, Subjetividad

ABSTRACT

THE WORK OF INTERDISCIPLINARY TEAMS OF GUIDANCE IN THE SCHOOL

The work of interdisciplinary teams that is the subject of our research is in the field of education and more specifically at school. Then we asked about the features, meanings and purposes of the work of these teams from the voices of the professionals interviewed. We argue that interdisciplinary teams of guidance set an organization involved in school organization. The logical operation of the two organizations become visibles differences in the act of work in which multiple dimensions, including the singular and the institutional, combine. At the moment to give meaning to the work and analyze their effects for professionals we note it becomes relevant the question of time in which unfolds and subjectivity is constructed in relation to the school chronosystem .

Key words

Interdisciplinary teams of guidance, Work, School device, Subjectivity

BIBLIOGRAFÍA

Lewkowicz, I. y Cantarelli, M. - Grupo Doce (2003) Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea. Ed Altamira, Bs As.

Clot, Y. (2014) Géneros y estilos profesionales. En LABOREAL Volumen X Nº 1 (p95-97) disponible en http://laboreal.up.pt/

Clot, Y. (1999) La función psicológica del trabajo París. PUF

Escolano, A. "Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar". Revista (I, Educación, n.° 298, pp. 55-79.

Lourau, R. (1991) Implicación y sobreimplicación. Conferencia dictada en El Espacio Institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales. Bs As, 23 y 24 de noviembre 1991.

DIRECTRICES PARA LA PROGRAMACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN EN EL AULA CONSIDERANDO LAS NECESIDADES Y LA POSICIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE TANTO COMO LAS CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO Y SUS NECESIDADES

Lipperman-atar, Marcela
Levinsky College of Education, Tel-Aviv' Israel

RESUMEN

El objeto de este trabajo es presentar el desarrollo, la aplicación y la evaluación de un modelo teórico y de un programa basado en él, diseñados para psicólogos y asesores educativos que trabajan con docentes. El modelo se diferencia de otros modelos existentes provenientes del campo del asesoramiento organizacional, y centrados en el clima del aula, o provenientes del campo de la psicología y centrados en el niño. El modelo teórico se basa en el modelo cognitivo de Newberger (1990) y en la herramienta terapéutica de Cohen (1996) - la asociación. Cohen se apoya en el modelo de "conciencia parental" de Newberger, para conocer a los padres y diseñar así la intervención en la que ella se "asocia" a los padres según la posición en la que estos se encuentren. Los casos en este trabajo fueron seleccionados de entre 40 casos profesionales presentados durante un curso de perfeccionamiento para docentes principiantes. Se presentarán los cuatro niveles de posición profesional del docente de acuerdo a los niveles de conciencia y se ejemplificarán casos que mostraran como el trabajo del asesor, adaptado a la posición profesional del docente, posibilita una intervención optimizada y capaz de generar un cambio.

Palabras clave

Intervención en el aula, Posición profesional, Asociacion, Conciencia parental

ABSTRACT

GUIDELINES FOR THE CREATION OF AN INTERVENTION PROGRAM IN THE CLASS IN ACCORDANCE WITH THE NEEDS OF THE TEACHER AND HIS/HER PROFESSIONAL POSITION AND NOT ONLY THE NEEDS AND CHARACTERISTICS OF THE STUDENT

This paper presents the development, implementation and assessment of a theoretical model and an practical tool intended for counselors and psychologists working with teachers. The model is different from existing models which originate in the organizational world and deal with class climate, or in the field of psychology and deal with the child. The model is based on the Newberg cognitive model (1980) and the Cohen therapeutic tool (1996) - "joining". Cohen utilizes the Newberg "Parental Awareness" model in order to get to know the parent, and with this knowledge creates an intervention program where she "joins" the parent on their own terms. The case studies are taken from a pool of forty cases and professional positions which were presented at a training course for new teachers. The paper will present the four levels of teachers' positions as they are adapted to the levels of awareness. It will also present case studies which will demonstrate how counseling which is fitted to the professional position can improve the process of intervention and possess real potential for change.

Key words

Intervention program in the class, Joining, Teachers' professional positions, Parental Awarenes

BIBLIOGRAFÍA

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, 5. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Battistich. V, Schaps. E & Wilson. N. (2004). Effects of an Elementary School Intervention on Students' "Connectedness" to School and Social Adjustment during Middle School. The Journal of Primary Prevention, 24 (3), 243-262.

Berman, E. (2000). Psychoanalytic supervision: the intersubjective development. International Journal of Psycho-Analysis, 81, 273-90.

Bowlby, J. (1973). Attachment and loss, Vol. 2: Separation. New York: Basic Books.

Breach, R., & Pearson, D. (1998) Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. Teaching and Teacher Education, 14, 337-351.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. Journal of School Psychology, 35, 61-79.

Brown, L. J & Miller, M. (2002). The triadic intersubjective matrix in supervision: The use of disclosure to work through painful affects. International Journal of Psycho-Analysis, 83, 811-823.

Burden, P. R. (1995) Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction. NY: Longman Publishers USA.

Cohen, E. (1996). Approaches to the parental role and the involvement of parents in their child's treatment. In S. Silverman and U. Last (Eds.), Special problems in school psychology. Jerusalem: Hebrew University Press. [Hebrew].

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, 72(2), 625-638.

Heather A. D. (2003), Conceptualizing the Role and Influence of student-teacher relationship on Children's Social and Cognitive Development. Educational Psychologist, 38, (4), 207-234.

Howes, C., Hamilton, C.E., & Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. Child Development, 65, 253-263.

Newberger, C. M. (1979). The cognitive structure of parenthood: The development of a descriptive measure. Washington, DC: Administration of Children, Youth, and Families. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 176 899).

Newberger, C. M. (1980a). The cognitive structure of parenthood: Designing a descriptive measure. New Directions for Child Development; Clinical Developmental Research, 7, 45-67.

Newberger, C. M. (1980b). Parental awareness scoring manual. Boston: Children's Hospital.

Ornstein, A. (1981), Self-pathology in childhood: developmental and clinical considerations. Psychiatr Clinical North America, 4(3):435-53.

Pianta, R. C. (1999), Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.

Sutton, R. E., Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. Educational Psychology Review, 15 (4), 327-358.

INVESTIGACIÓN: FACTORES AFECTIVO-EMOCIONALES INCIDENTES EN EL REZAGO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CARRERA DE DOCTOR EN ODONTOLOGÍA DE LA UDELAR

López, Nancy
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El fenómeno del rezago universitario se encuentra estrechamente vinculado a la problemática de la deserción y desvinculación de la Universidad. La investigación llevada a cabo, sustento de esta comunicación se inscribe en la línea de los problemas de enseñanza universitaria, focalizándose en la temática del rezago. Se selecciona la Facultad de Odontología de la UDELAR para este estudio. Objetivo general: Identificar los factores afectivo - emocionales de estudiantes de la Carrera de Doctor en Odontología presentes en el rezago crítico de su trayectoria curricular. Se ha utilizado una metodología cualitativa de tipo exploratorio ya que su objeto de estudio refiere a procesos subjetivos, adoptando como estrategia el estudio de casos. Se ha basado en un enfoque interpretativo de los instrumentos empleados. Los instrumentos de recolección de datos utilizados con los estudiantes que presentan rezago han sido entrevistas en profundidad y el dispositivo gráfico Situación Persona Aprendiendo y entrevistas en profundidad a informantes calificados. Resultados: se puede determinar que aquellos aspectos emocionales que coadyuvan al rezago se encuentran estrechamente relacionados con las dificultades al ingreso a la facultad, con los vínculos que se establecen con docentes y pares en la institución y con la disponibilidad psíquica que poseen los estudiantes para aprender.

Palabras clave
Rezago, Afectividad, Aprendizaje

ABSTRACT

EMOTIONAL AND AFFECTIVE FACTORS UNDERLYING THE ACADEMIC LAG AT THE UNIVERSITY

The issue of academic lag of university students is closely related to the problem of abandonment and disengagement. This research addresses the difficulties of university teaching, with a focus on the subject of low educational achievement. The School of Dentistry of the UDELAR was chosen for this study. Its goal is to identify the affective-emotional factors in students of the career of Dentistry that have critical lag in their curricular path. The methodology applied was of a qualitative and exploratory kind, given that the subject of study refers to subjective processes. Case study was the strategy adopted. The research is based on an interpretative approach of the instruments employed. Data gathering instruments used with lagging students included in-depth interviews, the Learning Person Situation graphic device, and in-depth interviews with qualified informants. Results: it can be considered that emotional issues that contribute on the lag are closely related to the difficulties of adapting to college, with the relationships established with teachers and peers in the institution, and with the psychic availability to face obstacles that arise along the learning process

Key words
Academic lag, Affectivity, Learning

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, M. d. S. (2009). Los procesos de aprendizaje y su incidencia en la deserción estudiantil en el Programa de Química Farmacéutica de la Universidad de Cartagena. Psicología desde el Caribe 24, 26-58 [en línea] Recuperado en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=21312270003 ISSN 0123-417X

Andréu Abella, J. (2001) Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de http://www.investigacioncualitativa.cl/

Antar, C. y Gurman, H. (2003). La clínica situacional. Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo, 26(1), 20-33.

Bajtín, M. (2005). Estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo XXI.

Beillerot, J. (1998). La Formación de Formadores. (Entre la teoría y la práctica).Buenos Aires: Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.

Bernstein, B. (1962a). Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence [Códigos lingüísticos, fenómenos de balbuceo e inteligencia]. Language and speech, 5(1), 31-46. doi: 10.1177/002383096200500104

Bernstein, B. (1962b). Social class, linguistic codes and grammatical elements [Clase social, códigos lingüísticos y elementos gramaticales]. Language and speech, 5(4), 221-240. doi: 10.1177/002383096200500405

Bleger, J. (1985). Temas de Psicología: Entrevista y grupos. Buenos Aires: Nueva Visión

Bleichmar, S. (2006). La deconstrucción del acontecimiento. En Tiempo, Historia y Estructura-Su impacto en el Psicoanálisis Contemporáneo. Buenos Aires: Lugar, APA. Recuperado de www.silviableichmar.com/actualiz_09/Ladeconstruccion.htm

Bleichmar, S. (2009) Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica. Buenos Aires: Paidós

Bleichmar, S. (1993). En los orígenes del sujeto psíquico. Buenos Aires: Amorrortu.

Boado M. (2010). La deserción universitaria en la UDELAR: algunas tendencias y reflexiones. En La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas (pp. 123-151). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. (2a ed). Barcelona: Laia.

Cabezas, A. (2012). La formación de grado de los doctores en odontología de la Universidad de la República y el Sistema Nacional Integrado de Salud: un estudio de caso. Montevideo: Universidad de la República. Área Social .Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de

la República. Recuperado de http://www.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_alicia_cabezas.pdf

Calderón Díaz J. H. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la Educación Superior de Guatemala. En Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (pp. 1-32). Recuperado de www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320941990_9453.pdf

Castorina, J.A. (1995). Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica. En Cuando el aprendizaje es un problema (pp.41-71) Buenos Aires: Miño y Dávila.

Celener, G., et al. (2003). Técnicas Proyectivas: Actualización e interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense (Vol. 1.). Buenos Aires: Lugar.

Cohen, L. y Manion, L. (1994). Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Collazo, M., Seoane, M., y Hernández, O. (2011). Perfil sociodemográfico y desempeños de los estudiantes de la carrera de Odontología (UdelaR). Revista de Odontoestomatología, 13(18), 46 - 55.

Cu Balán, G. 2005. El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol 3(1), 764-769 Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Cu.pdf

Custodio L. (2010). Caracterización de los desertores de UDELAR en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria. En La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas (pp. 153-168). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

da Cunha (1996). La profesión y su incidencia en el curriculum universitario. En La didáctica de nivel superior. Lucarelli, E., comp. (1996) Cuadernillo editado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

De Ketele J. M. (1993). L' évaluation congugée en paradigmas. Revue Française de Pédagogie, 103, 59 - 80. Traducción a cargo de Residencia de Traducción I.E.S. en Lenguas Vivas - U.B.A).

Diccionario de la Real Academia Española 22ª edición en http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola.

Di Grecia, L. y Porto, A. (2004). Dinámica del desempeño académico (Doc. de trabajo Nº 49. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Económicas. Departamento de Economía. Recuperado de www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc49.pdf

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol1n2, 1-15 Recuperado de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf

Emde, R. (1999). Los afectos. Teoría y práctica. Yendo hacia adelante: Las influencias integradoras de los procesos afectivos en el desarrollo y en el psicoanálisis. Psicoanálisis ApdeBa, 20(3), 473 - 514.

Fernández, T. y Pereda, C. (2010). Panorama de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media y Superior (2005-2009). En La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas (pp. 205-230). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

Fernández A. (2012). La inteligencia Atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia, Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2004). ¿Investigar? ¿Descubrir? ¿Explicar? ¿Entender? Revista E.PSI.B.A, 11, Ante el dolor social: Autorías Grupales 30-49.

Fernández, A. (2003). Los idiomas del aprendiente. Buenos Aires: Nueva visión.

Fernández Enguita, M. (2005) La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid: Morata.

Freud, S. (2001) Introducción al narcisismo. En Obras completas (Vol. 14,65-104). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1914).

Freud, S. (2001) Tres ensayos de teoría sexual. En Obras completas (Vol. 7, 111-224). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1905).

Frigerio, G. (1995). De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección. Buenos Aires: Kapelusz.

González L. E. (2007). Perfil socio-económico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). Estudios pedagógicos, 33(2), 45-57. Recuperado de http://www.scielo.d/scielo.php?pid=S0718

Green A. (1998). El Discurso Vivo: Una concepción psicoanalítica del afecto. Valencia: Promolibro.

Grunin, J. y Schlemenson, S. (2011). Trabajo identificatorio en la adolescencia: Escritura narrativa y de los márgenes. Revista Perspectivas en Psicología, 8, 86-94). Vol. 8. Eudem. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: Mc. Graw-Hill.

Kachinovsky, A. (2012). Enigmas del saber: Historias de aprendices. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica.

Kachinovsky, A. (1996) Investigación inédita Fracaso Escolar Temprano. Facultad de Medicina: Departamento de Educación Médica.

Kaës, R. (2002). La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos. Buenos Aires: Editorial Paidós

Laplanche, J., y Pontalis, J. B. (1983). Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona: Labor.

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

Levin, R. (2005). La escena inmóvil: Teoría y clínica psicoanalítica del dibujo. Buenos Aires: Lugar.

Luzuriaga, I. (1998). La inteligencia contra sí misma: El niño que no aprende. Madrid: Biblioteca Nueva.

Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de las reformas de los 90: las nuevas universidades del conurbano. En Admisión a la universidad y selectividad social. 63-86 Buenos Aires: UNGS.

Martínez Carazo, P. (2006) El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y gestión, 20.165-193. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499471

Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3) 613-619. Recuperado de www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300006&script_sci_arttex

Murillo, J. (2010). Estudio de casos. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf

Osornio Castillo L., Valadez Nava S., Cuellar Gaxiola A., y Monje Martínez J. (2008). Variables sociodemográficas que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de Medicina en la FESI - UNAM. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 11(4), 1 - 14. Recuperado de www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia

Perrenoud, P. (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1981). Seis estudios de psicología.Barcelona: Editorial Seix Barral.

Plan de Estudios. Carrera de Doctor en Odontología: 2001. Facultad de Odontología. Recuperado de www.odon.edu.uy/images/stories/bedelia/Plan_de_Estudios_2001.pdf

Plan de Estudios. Carrera de Doctor en Odontología: 2011. Facultad de Odontología. Recuperado de www.odon.edu.uy/images/stories/bedelia/PlandeEstudios2011.pdf

Porto, A. y Di Grecia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. Revista de Economía y Estadística. 42(1), 93-

13. Recuperado de http://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/3800

Quiroga, S. (2001). Adolescencia: ¿Crecimiento o autodestrucción? Buenos Aires: JVE.

Ruiz, N., Romano, C., y Valenzuela, G. (2006). Causas de la reprobación vinculadas a las características de los estudiantes de la licenciatura de la Facultad de Filosofía de la BUAP. Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, 6, 150-155. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2290615

Schlemenson, S. (1995). Cuando el aprendizaje es un problema. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Schlemenson, S. (1998) El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.Barcelona: Paidós/MEC.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Witrock, La investigación en la enseñanza 9-178. Madrid: Paidós.

Seoane, M. (2013). Desempeño estudiantil en el primer y segundo año de la carrera de Odontología de la UDELAR. Análisis de trayectorias académicas. Recuperado de http://www.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_mariana_seoane.pdf

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2005). Informe: La educación superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad. Recuperado de www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/educacion_superior.pdf

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2007) Informe: Sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Recuperado de www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/226/informe_2007

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2011) Informe: Sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Uruguay. Recuperado de www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_uruguay_0.pdf

Souto, M. (1997). Prólogo. En Pedagogía de la formación. 9-14. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.

Leoz, G. (2013). La aventura y la desventura de aprender en la universidad. Los múltiples atravesamientos que inciden sobre el alumno universitario. En A. Taborda, A. y G. Leoz (Comps.) Psicología educacional en el contexto de la clínica socioeducativa (Vol 1, 303-316). San Luis: Editorial Universitaria.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Tejedor, F. y García, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos) Propuestas de mejora en el marco del EEES. Revista de Educación, 342, 443-473

Tinto, V. (1987). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva (Trad. C.M. de Allende) Revista de la Educación Superior. Recuperado de www.alfaguia.org./alfaguia/files/1342823160_52.pdf

Viñar, M. (2005). Prólogo: Genealogías y tradiciones en el quehacer universitario. En A. Kachinovsky y E. Gatti, Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias del aula universitaria (p. 7 - 18). Montevideo: Psicolibros Waslala

Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. (2003). Bases del llamado a proyectos de investigación: deserción estudiantil. Recuperado de www.farq.edu.uy/casyc/files/2012/05/Informe-II-Desvinculación.pdf

Winnicott, D. (1998) Escritos de pediatría y psicología. Barcelona: Paidós.

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE INSCRIPCIÓN DE SUBJETIVIDAD

López, Gilda Liliana
Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

El proyecto de investigación "Conflicto escolar en clave intersubjetiva" dirigido por la Lic. Laura Fontana, se propone describir, comprender, interpretar y explicar multidimensionalmente las perspectivas estudiantiles acerca del conflicto escolar en clave intersubjetiva. Se busca indagar las significaciones adolescentes desde un abordaje cualitativo del objeto/sujeto de estudio incluyendo información cuantitativa con la intención de complementar y enriquecer el análisis. Se construirán encuestas y entrevistas grupales y en profundidad que abordarán las representaciones de jóvenes estudiantes de nivel medio, pertenecientes a escuelas secundarias públicas de las ciudades de Cipolletti y Neuquén. Tanto el docente como los estudiantes muestran de diferentes maneras sus preocupaciones por la escuela, que por lo expresado, se perciben dificultades de comunicación, de códigos de convivencia, y de diferencias ante la resolución de conflictos. El presente trabajo tiene como intención dar cuenta de algunos análisis realizados de la mirada de los estudiantes acerca de la función de la escuela en los procesos subjetivos, poniendo especial énfasis en instituciones donde la dinámica institucional propone como central la escucha, la mirada que registra al otro y las relaciones sostenidas en el afecto y la confianza ejercidas en el aula y sostenidas en la enseñanza significativa

Palabras clave
Nivel Medio, Subjetividad, Conflicto escolar

ABSTRACT

THE SCHOOL AS A SPACE FOR REGISTRATION OF SUBJECTIVITY

The 'School conflict in intersubjective key' research project led by the Lic. Laura Fontana, intends to describe, understand, interpret and explain multi-dimensionally student prospects about the school conflict in intersubjective key. It seeks to investigate adolescent meanings from a qualitative approach to the subject of study including quantitative information with the intention to complement and enrich the analysis. Surveys and interviews in depth and group that addressed the representations of young middle level students, public Cipolletti and Neuquén cities belonging to secondary schools will be built. Both the teacher and the students in different ways show their concerns by the school, that are perceived by the expressed.

Key words
Level Medio, Subjetividad, School conflict

BIBLIOGRAFÍA

Boggino, N. (2007) La construcción de lazos sociales y convivencia como instancia para prevenir violencia en la Escuela en Boggino, N. (Comp.) Convivir, Aprender y enseñar en el aula. Homo Sapiens : Editorial MAD. España.

Boggino, N. (2007) Cómo prevenir la violencia en la Escuela. Estudios de casos y orientaciones prácticas. Ed. Homo Sapiens. Santa Fe.

Cornu, L. (1999): "La confianza en las relaciones pedagógicas" en Construyendo un saber hacia el interior de la escuela. Poggi, Frigerio y Korinfeld (comps.) Editorial Noveduc. Buenos Aires.

Diker, G. (2004): "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?", en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, Frigerio, G. y Diker, G. (comps), Noveduc- CEM Buenos Aires.

Dotti, J. (1999) Contratar, Prometer en Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) Chicos en Banda. Los caminos de subjetividad en el declive de las instituciones. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Kaplan, A y Berezán, Y. (Comps.) (2014) Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Ed. Noveduc, Fundación Sociedades Complejas. Buenos Aires.

Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. (2013) Entre Adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Ed..Paidós. Buenos Aires

Larrosa, J. (2004) "La experiencia y sus lenguajes". En La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.

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

Maldonado, H.(comp) (2004) Convivencia Escolar. Ensayos y Experiencias. Ed. Lugar. Buenos Aires.

Tizio, H. (2004) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y el Psicoanálisis. Ed. Gedisa

IMPLANTACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO EM RESIDENCIA, EM EL MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BA- BRASIL

Machado, Patricia Mara Dos Santos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasil

RESUMEN

O presente trabalho traz uma reflexão acerca da experiência pioneira do atendimento pedagógico domiciliar no município de Feira de Santana - Bahia, e os entraves para a consolidação deste, dentro da perspectiva da Educação Especial. Essa reflexão fruto da experiência do atendimento a uma criança com deficiências múltiplas e impossibilitada de frequentar a escola por problemas de saúde, abre uma trilha que até então não tinha sido percorrida. Assim, neste artigo temos como objetivo analisar o processo de implantação deste atendimento, ressaltando os caminhos trilhados pela Equipe Multiprofissional da Secretaria de Educação e das professoras envolvidas no processo: a regente do domicílio, e a da Sala de Recursos Multifuncionais, relatando a caminhada do grupo em busca de um atendimento eficiente e exitoso para todos que dele necessitem. Na oportunidade, abordaremos os aspectos legais e pedagógicos que direcionam esta experiência ímpar, ressaltando que, a iniciativa do sistema de ensino municipal, somada à vontade e esforços das profissionais envolvidas já permitem a existência efetiva desse atendimento que surge com pretensões de oferecer um ensino público de qualidade também a esta nova demanda.

Palabras clave
Educação Especial, Educação Domiciliar, Direitos, Inclusão

ABSTRACT

DEPLOYMENT AND SYSTEMATIZATION OF EDUCATIONAL ASSISTANCE-ODA, HOME OF FEIRA DE SANTANA-BA.

The present work brings a reflection about the pioneering experience of care home in the municipality of pedagogical Feira de Santana-Bahia, and the obstacles to the consolidation of this, within the perspective of special education. This reflection as a result of the experience of attending a child with multiple disabilities and unable to attend school due to ill health, opens a trail that until then had not been covered. So, in this article we analyze the process of implementation of this service, highlighting the paths by the multidisciplinary team of the Department of education and the teachers involved in the process: the ruler of the home, and the Multifunctional resource room, reporting the Group walk in search of a successful and efficient care for all who need it. In this occasion, we will discuss the legal and educational aspects that direct this unique experience, emphasizing that the initiative of the municipal education system, added to the will and efforts of the professionals involved already allow the effective existence of this service that comes with claims to offer a quality public education also to this new demand.

Key words
Special Education, Home Education, Rights, Inclusion

BIBLIOGRAFÍA

Arroyo, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Diniz, Margareth e Vasconcelos, Renata Nunes. (org). Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004- (Série educador em formação)

Duschatzky, Silvia; Skliar, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. p.137. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). Habitantes de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Laraia, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 21. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

Matos, Elizete Lúcia Moreira e Ferreira, Jacques de Lima (orgs). Formação pedagógica para o atendimento ao escolar em tratamento de saúde: redes e possibilidades online. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Moreira, Antonio Flavio; Silva, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1995, p.7-38.

Sacristán, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa - 3. Ed.- Porto Alegre: Artmed, 2000.

Santos, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Lua Nova, São Paulo, n.30, 1997.

Silva, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Souza, Rosa Fátima de; Valdemarin, Vera Teresa (org) A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Apoio: UNESP/FCLAR - (coleção educação contemporânea).

COORDINAR UN GRUPO DE FORMACIÓN DOCENTE. LA DIFÍCIL TAREA DE NO LLENAR UN VACÍO

Manrique, María Soledad
CONICET. Argentina

RESUMEN

El trabajo se enmarca en una investigación cualitativa acerca de la transformación subjetiva y del cambio en las prácticas pedagógicas de docentes de Nivel Inicial que participan en un dispositivo de formación centrado en la reflexión sobre la acción. En esta ponencia se hace foco en el rol de la coordinadora que era a su vez la investigadora a cargo del proyecto. A través del Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967) se categorizaron las intervenciones de la coordinadora en los talleres grupales del dispositivo de formación. Se generó así una tipología de intervenciones que se relacionaron con las participaciones de las docentes integrantes del taller. Se complemento este análisis con el análisis didáctico multirreferenciado de los encuentros grupales del taller (Souto, 1993). Los resultados permiten describir un estilo particular de coordinación en el que convergen, generando tensiones, las funciones de transmisión de información, de disposición de un espacio para la reflexión autónoma, propias del rol de un formador y de indagación acerca de las representaciones docentes propia del rol de un investigador. Se discute este estilo en relación con su potencialidad para favorecer la reflexión docente sobre las prácticas y la formación.

Palabras clave

Formación docente, Coordinación, Intervenciones, Formador de docentes, Capacidad de reflexión

ABSTRACT

COORDINATING A TEACHER EDUCATION GROUP. THE HARD TASK OF NOT FILLING IN

The work is part of a qualitative research on subjective transformation and change in teaching practices of early education teachers participating in a training workshop based on a reflection on action process. In this paper we focus on the role of the coordinator who was in turn the researcher in charge of the project. Through the constant comparative method (Glaser & Strauss, 1967) the coordinator interventions in the group training workshop were categorized . The typology of interventions created was then related to the interventions of the teachers in the workshop. This analysis was completed with the "multireferenced didactic analysis" (Souto, 1993) of the workshop meetings. The results allow to describe a particular style of coordination in which the following functions converge, generating tensions: transmission of information , creation of a place for autonomous reflection, and inquiry into the role of teachers´ representations. This style is discussed in relation to its potential to promote reflection on teaching practices and training.

Key words

Teacher education, Coordination, Interventions, Teacher trainer, Reflective capacity

BIBLIOGRAFÍA

Barbier, J. M. (1999). Prácticas de formación. Evaluación y Análisis. Formación de Formadores. Serie los Documentos. Vol. 9. Edición Novedades Educativas.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine Publishing Company.

Manrique, M. S. & Sanchez Troussel, L. (2014). Más allá del pensamiento crítico: El trabajo sobre pensamiento y emoción en formación docente. Didac, 64, 51-57.

Souto, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Bs. As: Miño y Dávila.

LA INCIDENCIA DEL ROL DEL ESTADO Y LA EVALUACIÓN EN LA ESTRUCTURACIÓN DEL LAZO SOCIAL EN RELACIÓN AL FRACASO ESCOLAR EN EL PRIMER AÑO DE ESCUELA MEDIA

Méndez, Marcela; Domke, Daiana
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El trabajo reúne las elaboraciones realizadas por dos "psicólogas en formación", a partir de su experiencia en la Práctica de Investigación "Psicología y Educación: Los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado", coordinada por la Prof. Mgter. Cristina Erausquin, en la Carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo del trabajo es analizar las representaciones que construyen los Actores Sociales sobre la Evaluación, el Fracaso Escolar y el Rol del Estado, explorando el intercambio discursivo entre profesor y alumnos, la cultura organizacional y la construcción del Lazo Social en Primer Año de Escuela Media, en una institución educativa de gestión privada religiosa de la Ciudad de Buenos Aires. Los resultados obtenidos permitirán expandir la comprensión del rol del Estado y de la Evaluación en la construcción del Lazo Social, en relación a la problemática del Fracaso Escolar en el Primer Año de la Escuela Secundaria, a partir de las perspectivas desplegadas por los Agentes Educativos.

Palabras clave
Rol del Estado, Fracaso Escolar, Lazo Social, Escuela Media

ABSTRACT

INCIDENCE OF THE STATE ROLE AND THE EVALUATION IN STRUCTURING THE SOCIAL BOND, IN RELATION TO SCHOOL FAILURE IN THE FIRST YEAR OF MIDDLE SCHOOL

The work gathers the elaborations made by two "psychologists in training," from its experience in Research Practice "Psychology and Education: Psychologists and participation in Communities of Practice and Learning Set", coordinated by Prof. Mgter. Cristina Erausquin by the Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. The aim of this study is to analyze the representations that construct the Social Partners on the evaluation, School Failure and the Role of the State, exploring the discursive exchange between teacher and students, the organizational culture and the construction of the social bond in First Year of Middle School in a religious private of management school of Ciudad de Buenos Aires The results allow to expand the understanding of the role of the State and the evaluation in the construction of the social bond, in relation to the problem of school failure in the First Year High School, from the perspectives deployed by educational agents.

Key words
Role of the State, Failure School, Social Bond, Middle School

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez Méndez, J.M. (2003) "La evaluación a exámen. Ensayos críticos. Educación, crítica & debate". Madrid: Miño y Dávila.

Bauman, Z. (2002). "Modernidad Líquida". Cap. IV. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. de Argentina S.A.

Briscioli, B. (2008). "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

Doltó F.(1990): "La causa de los adolescentes": Primera Parte. Barcelona: Seix Barral.

Erausquin C. (2012) "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 Epoca. Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. En prensa. 2014.

Feldman, D. (2010): "Enseñanza y escuela". Buenos Aires: Paidós

Grassi, A., Córdova N. (2010): "Entre niños, adolescentes y funciones parentales. Psicoanálisis e Interdisciplina".Buenos Aires: Ed Entreideas.

Greco, M.B. (2002) "Sobre desencuentros y reencuentros. Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela". En Baquero, R. y otros: El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones. Ensayos y Experiencias, Nº 43. pp. 71-80. Buenos Aires, Novedades Educativas

Guber, R. (2001). La observación participante. En La Etnografía. Método, campo y reflexividad (pp. 55-74). Bogotá: Norma.

Larripa M., 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". Anuario XV de Investigaciones del Año 2007. Publicado en 2008. ISSN.0329 5885. p.109-124

Perrenoud, P. (2008): "La evaluación entre dos lógicas" en La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Madrid: Colihue

Pichón-Rivière, E. (1975). "El proceso grupal". Buenos Aires: Nueva Visión.

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: Aula XXI.

Ruiz, G. (2010): "La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas sobre las recurrentes reformas educativas. Primera parte" En Revista Derecho y Ciencias Sociales. Año 1, Nº 1 (versión impresa: ISSN 1853-0982; versión on-line: ISSN 1852-2971). La Plata: Instituto de Cultura Jurídica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata; págs. 173-194.

Ruiz, G. (2010): “La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas sobre las recurrentes reformas educativas. Segunda parte.” En Revista Derecho y Ciencias Sociales. Año 2, Nº 2 (versión impresa: ISSN 1853-0982; versión on-line: ISSN 1852-2971). La Plata: Instituto de Cultura Jurídica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata; págs. 101-123.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2015): Buenos Aires Ciudad. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes.php

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Motta, Maria Do Carmo
Faculdade Polis das Artes. Brasil

RESUMEN

Este artigo pretende ampliar o olhar sobre a questão de Dificuldade de Aprendizagem, hoje um tema bastante presente em nossas escolas. Aprendizagem é um processo fundamental e através dela desenvolvemos os comportamentos que nos guiarão a vida toda.A presente pesquisa teve como objetivo desenvolver nas futuras educadoras um olhar diferenciado aos alunos com dificuldades de aprendizagem. O trabalho apresentado foi desenvolvido pelo grupo de discente do curso de pedagogia sendo elaborado em duas etapas: individual e em grupo. No primeiro momento de forma individual, cada aluno escolheu uma instituição de ensino Particular, Municipal ou Estadual para realizar sua pesquisa com um aluno, do primeiro ao quinto ano, que apresentasse dificuldades de aprendizagem. As 45 alunas pesquisadoras após a primeira sondagem e observação do aluno em sala de aula, levantaram a hipótese da dificuldade de aprendizagem. A Dificuldade de Aprendizagem pode levar o educando ao insucesso escolar deixando pais, professores e a própria criança frustrada e infeliz. Um olhar diferenciado pode fazer a diferença para o aluno que apresente Dificuldade de Aprendizagem.

Palabras clave
Dificuldade de Aprendizagem, Professores, família, Escola

ABSTRACT

LEARNING DISABILITIES

This article aims to broaden perspectives on the issue of Learning Disabilities, now a very present theme in our schools. Learning is a fundamental process and through it develop behaviors that will guide us to all life. This research aimed to develop in future teachers a different look for students with learning disabilities. The work presented was developed by student group pedagogy course being developed in two stages: individual and group. At first individually, each student chose a private educational institution, Municipal or State to carry out his research with a student, from first to fifth year, to present learning difficulties. The 45 students researchers after the first survey and observation of the student in the classroom, raised the hypothesis of learning disability. The Learning Disabilities can lead the student to school failure leaving parents, teachers and the very frustrated and unhappy child. A different perspective can make a difference for the student to submit Learning Disabilities

Key words
Learning Disabilities, Teachers, Family, School

BIBLIOGRAFÍA

Coll, Cesar, Paslacios Jesus, Marchesi Álvaro. DESENVOLVIMENTO PSICOLOGICO E EDUCAÇAO Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Vol. 3. Porto Alegre.

Correia, L. M. Dificuldades de aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos. Porto, 1991: APPORT.

Cruz, Vitor. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS. Porto, 2009. Ed Lidel.

Fonseca, Vitor Da. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM. Lisboa, 2008. Ed Ancora.

Martins, A.P.L. TESE DE DOUTORAMENTO. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17524/1/Martins,%20A.P.L.%20%282006%29.pdf. Acesso em 05/06/2014.

LA ENSEÑANZA DE APRENDIZAJE POR PROYECTOS Y LA MEDIACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y PROFESORES

Nogueira Dos Santos, Jane
Faculdade Polis das Artes. Brasil

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo la informática educativa puede llegar a ser como un facilitador del aprendizaje de los estudiantes y profesores. La ejecución se llevó a cabo en cinco proyectos de algunas disciplinas como la Lengua Portuguesa, Historia, Arte, Religión y Geografía, en una escuela privada situada en el sur de São Paulo, la filosofía adventista con estudiantes de 10-15 años y con los profesores. Para recoger los datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas incluyeron preguntas abiertas que permitieron a los participantes discutir su participación en las actividades desarrolladas en el laboratorio de computación de la escuela. Para apoyar teóricamente esta investigación, se utilizó la situación de aprendizaje de una visión psicopedagógica, informática educativa como herramienta de aprendizaje para los estudiantes y una enseñanza para el profesor. Lo autor estudiado Vygotsky. Llegamos a la conclusión de que a partir de los resultados, las propuestas didácticas que utilizan tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de aprendizaje son complementarios y integrado con perspectiva educativa dirigida a los problemas sociales, emocionales y cognitivas. También hay que tener en cuenta las necesidades de aprendizaje del estudiante, su contexto social y educativo para la implementación de una propuesta pedagógica eficaz.

Palabras clave

Enseñanza Aprendizaje, Informática para la Educación, Psicología, Pedagogía de Proyectos

ABSTRACT

TEACHING LEARNING BY PROJECTS AND MEDIATION OF NEW TECHNOLOGIES: PERCEPTION OF STUDENTS AND TEACHERS

This research aimed to understand how the educational computer can become a facilitator of learning both students and teachers. The implementation was carried out in five projects involving some disciplines as Portuguese Language, History, Arts, Religion and Geography, at a private school located in the south of San Paulo, Adventist philosophy with students 10-15 years and with teachers. To collect the data we used semi-structured interviews included open-ended questions that allowed participants discuss their involvement in the activities developed in the school computer lab. To theoretically support this research, we used the situation of learning a psychopedagogical vision, educational computer as a learning tool for students and a teaching for the teacher. Some of the authors studied were Almeida, FJ, Dutra LH, Faria, ET, Levy P., R. Moraes, Moran JM, Perrenoud, Fr. LS Vygotsky among others. We conclude that from the results, the didactic proposals that use information and communication technologies as learning tools are complementary and integrated with educational perspective aimed at the social, emotional and cognitive issues. One must also consider the student's learning needs, their social and educational context for the implementation of an effective pedagogical proposal.

Key words

Teaching Learning, Educational Computing, Psychology, Pedagogy of Projects

BIBLIOGRAFÍA

Almeida, F. J. Informática e educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores. São Paulo: Dissertação apresentada á Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

Barbosa, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. São Paulo: Artmed, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Tecnologias da comunicação e informação. Brasília: Mec/Sef, 1999.

Dutra, L.H. de A. Epistemologia da aprendizagem. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Faria, E. T. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, Délcia (org.). Ser professor. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2004.

Hernández, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Lévy, P. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

Lévy, P. Cibercultura, São Paulo: Ed. 34, 1999.

Mesquita, M. F. N. Valores Humanos na Educação. São Paulo: Editora Gente, 2003.

Moraes, R. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

Moran, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadora com tecnologias áudio visuais e telemáticas. In: MORAN, J. M., M., M. T. BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Marques, A. C; Caetano, J.S. Utilização da informática na escola. In: Caetano, L. P. L. Novas tecnologias da educação: reflexões sobre a prática. Macéio: EDFAL, 2002.

Markham, Thom; Larmer, John; Ravitz, Jason. Aprendizagem Baseada em Projetos: Guia para professores de ensino fundamental e médio. 2.ed. Porto Alegre: Artemed, 2008.

Mahoney, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In V.S Placco (Org), Psicologia & Educação: Revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002.

Sampaio, Rosa. Whitaker Freinet: evolução histórica e atualidades. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

E:\BACK UP\Adriana\JANE\Aprendizagem por Projetos O Desafio da Avaliação Liberal Space Blog de Eduardo Chaves.mht -acesso em 22 de maio de 2011 às 20h.

Perrenoud, P. Dez competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Piconez, S. C. B. (Org). Sistema transversal de Ensino-aprendizagem: do referencial teórico à prática político pedagógica na sistemática de planejamento para a educação básica. In: Cadernos Pedagógicos. Vol. 04. São Paulo: USP/FE/NEA, 2004.

Pfromm Netto, S. Telas que ensinam: média e aprendizagem: do cinema ao computador. Campinas: Alínea, 2001.

Valentini, C. B; Fagundes, L. C. Fundamentação da Psicologia em aplicações da informática na educação. Informática na educação: teoria & prática. V. 2. N 2. PGIE-UFRGS, Outubro de 1999.

Vygotsky, L. S. A formação social da mente. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

VÍCTIMA Y AGRESORES: SU RELACIÓN CON LOS PROBLEMAS EMOCIONALES Y EL AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES

Resett, Santiago
Universidad Argentina de la Empresa. Argentina

RESUMEN

El acoso escolar en la adolescencia es un importante factor de riesgo. Esta investigación tenía como objetivo explorar si víctimas, agresores, ambos y no involucrados diferían en problemas emocionales y autoconcepto. Se aplicó el Cuestionario de acoso de Olweus y medidas de depresión, ansiedad y dominios del autoconcepto a una muestra de 476 adolescentes de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Se halló un 14% de víctimas, 4% de agresores y un 3% de ambos. Un MANOVAs (el grupo se usó como factor entre sujetos y los problemas emocionales como variables dependientes) arrojó diferencias significativas (eta=5%). Los agresores/víctimas eran los que puntuaban más altos en dichos problemas, luego seguían las victimas; agresores y grupos no involucrados eran quienes puntuaban más bajos. Un MANOVAs análisis de perfiles (el grupo se usó como factor entre sujetos y los dominios del autoconcepto como variables dependientes) mostraban diferencias de forma y altura (eta 3% y 5%). Las diferencias se debían a que las víctimas se evaluaban peor en aceptación social, competencia laboral y atractivo amoroso; los alumnos agresores se percibían más positivamente en competencia deportiva y amistad íntima y peor en buen comportamiento; el grupo con ambas condiciones eran el del perfil más negativo.

Palabras clave

Víctimas, Agresores, Problemas emocionales, Autoconcepto

ABSTRACT

VICTIMS AND AGGRESSORS: INTERNALIZING PROBLEMS 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. Thus, the purpose of the present investigation was to assess bullying (victimization and aggression) and its association with internalizng problems and self-concept in adolescents from high schools. A convenience sample of 471 middle school students from the city of Paraná, Entre Ríos, completed the Revised Olweus Bully/Victim and measures of internalizing problems and self-concept. A MANOVAs (the group was used as a between-subjects factor and emotional problems as dependent variables) yielded significant differences (eta = 5%). The aggressors/victims scored higher on these problems, followed by victims; aggressors and neutral groups scored lower. A MANOVAs profile analysis (the group was used as a factor between subjects and domains of self-concept as dependent variables) showed differences in form and height (eta 3% and 5 %). Victims were evaluated worse in social acceptance, romanctic relationship and job competence; aggressors scored higher in athletic competence and intimate friendship, also, they evaluated lower in moral behavior; the group with both conditions showed the most negative self-evaluation. In the conclusions we discuss these findings, also suggestions for future studies are provided.

Key words

Victims, Aggressor, Internalizing problems, Self-concept

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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 Victimisation 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 Autopercepción 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.

Olweous, 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.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTO ESCRITURA DESDE UNA MIRADA PSICOPEDAGÓGICA

Saadi, Viviana Cecilia Patricia; Astorga, Mabel Elisa; González, María Eugenia
Universidad Nacional de La Rioja. Argentina

RESUMEN

El presente Proyecto de Investigación describe las dificultades en los procesos de simbolización que influyeron en el proceso de aprendizaje de los niños que concurrieron al primer año de la EGB1 en el período 2000 a 2009,en escuelas públicas de la ciudad Capital de La Rioja y que manifestaron dificultades en el acceso a la lectura y a la escritura. En el marco de una investigación descriptiva-retrospectiva, la muestra quedó conformada por las historias clínicas 39 niños en un rango etario entre 6 y 10 años. El objetivo general fue describir las dificultades en los procesos de simbolización y su incidencia en el aprendizaje de la lectoescritura. Desde el marco teórico se considera la historia libidinal fundante, en donde, a partir de las vicisitudes de la pulsión en relación con el objeto se constituye el psiquismo, condición de posibilidad para la construcción de conocimientos. Arribamos a la conclusión que los niños presentan modalidades precarias en los procesos de simbolización lo cual dificulta el aprendizaje de la lectoescritura. Se enmarcan en una modalidad de acceso a lo simbólico limitado, que por fijación a situaciones tempranas de encapsulamiento relacional, pierden el deseo de expresarse a través de sus producciones y presenta en sus errores la síntesis de un malestar.

Palabras clave

Aprendizaje, Simbolización, Dificultad de aprendizaje, Lectoescritura

ABSTRACT

READING-COMPREHENSION LEARNING DISSABILITIES REGARDED FROM A PSYCHOPEDAGOGICAL AND CLINICAL APPROACH

This Research Project describes the disabilities found in the symbolization processes that affected the learning process of children enrolled in primary school between the years 2000 and 2009 in public schools of the capital city of La Rioja, and who showed difficulties when performing reading and writing activities. As part of a descriptive and retrospective research, the sample was defined by the medical histories of 39 children between 6 and 10 years of age. The general purpose wasaimed to describe thedifficulties within the symbolization processes and their impact in the acquisition of reading and writing skills. The theoretical framework considers the founding libidinal history where, due to the vicissitudes of drives in relation with the object, the psyche is developed and generates the condition of possibility for knowledge building. We reach the conclusion that children show poor symbolization processes that hinder the acquisition of literacy education. They are framed within amodality of limited access to symbolism in which, because offixation to early events of relational encapsulation, they lose the desire to express themselves by means oftheir productions and show their unease in their mistakes.

Key words

Learning, Symbolization, Learning disability, Literacy education

BIBLIOGRAFÍA

Aulagnier, P. (2001). La violencia de la interpretación (5° Ed.). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bleichmar, S. (2009). Inteligencia y simbolización Buenos Aires: Paidos.

Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica Buenos Aires: Paidos.

Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires:Paidos.

LAS UNIVERSIDADES PARA LOS ADULTOS MAYORES, UNA HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN Y LA PARTICIPACIÓN

Schupack, Silvia
Agencia Nacional de Promocion Cientifica y Tecnica (ANPCyT). Argentina

RESUMEN

La vejez no constituye una realidad estática a la que se arriba por formalidades sociales o cronológicas, sino por el contrario, esta situación se ha de entender como un proceso de desarrollo vital. No se trata de personas con conductas homogéneas, sino des sujetos con sus singularidades y características. El concepto de envejecimiento resulta diferencial, se envejece según la clase social de pertenencia, nivel de educación, género, tipo y condiciones del trabajo desempeñado; el hábitat y el contexto sociocultural en el que el individuo envejece. Estas asimetrías requieren la implementación de procesos sociales y políticos de inclusión y de participación. En ese proceso la universidad se constituye en una herramienta eficaz frente a las nuevas demandas de un grupo que irrumpe en el escenario social con fuerza y nuevas necesidades.Es en los años '70 cuando se promueven actividades educativas específicamente dirigidas a las personas mayores Y se desarrolla el concepto de "educación permanente" que apunta a la interrelación entre Educación y Gerontología

Palabras clave
Universidad, Envejecimiento, Inclusion, Participacion

ABSTRACT

THE UNIVERSITY FOR SENIORS: A TOOL FOR INCLUSION AND PARTICIPATION

The old age is not a static reality which one reaches by means of social or chronological formalities; on the contrary, this condition should be understood as a process of vital development. The elderly are not people with homogeneous behavior; they are subjects with their peculiarities and distinctive features. Becoming old is a differential concept: we grow old according to the social class we belong to, the level of education we have, our gender, type and conditions of work done, and the habitat and socio-cultural context in which the individual grows old. These asymmetries require the implementation of social and political processes of inclusion and participation. In this process, the university constitutes a useful tool when dealing with the new demands of a group that emerges into the social setting with strength and new needs. It is in the 1970s when educational activities specifically meant for senior citizens were promoted, and the concept of "continuing education" was developed with the aim of achieving the interrelation between Education and Gerontology.

Key words
University, Growing, Old, Inclusion, Participation

BIBLIOGRAFÍA

Gobierno del Estado de Mejico -Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de México-Derechos de los Adultos Mayores-Extraido el 20 de mayo de 2015 de: http:/portal2.edomex.gob.mx/difen/adultos-mayores-convivir-_con_adultos_mayores/derechos_de_los_adultos_mayores/index.htm

La integración de los estudios universitarios para personas mayores en el espacio europeo de educación superior.(2004) Extraido de http:/ aepumayor.org./es/contenido/la-integraci%C3%B3n-de-los-estudios-universitarios-para-personas-mayores-en-el-eees-documentos-

Molina, S.(2007) -II Congreso internacional de gerontologia .San Jose de Costa Rica. 25-27/7/2007 -La inclusión de las personas adultos mayores en la educacion superior,:un derecho fundamental. [Versión electrónica]. Http://gerontologia.ucr.dec.cr/congreso2/descon /21 quesada.pdf

Rodríguez Del Valle, Y. El reto de la educacion superior en la tercera edad,conflictos y desafíos Extraido el 30 de Mayo de 2015 http://www.monografias.com/trabajos48/educacion-tercera-edad/educacion-tercera-edad.shtml

Senama trata desafíos en la inclusión del adulto mayor en USS (2013) Universidad de San Sebastian.Chile: Extraido el 31 de mayo de http: // www.uss.cl/blog/senama- trata- desafíos -en- la- inclusión -del- adulto- mayor

Zolotow, D. La universidad y los Adultos Mayores-Extraido el 22 de mayo de http://www.gerontologia.org/portal/archivosUpload/La-universidad-y-los-adultos-mayores-David-Zolotow.pdf

Zolotow, D. (1997) II Encuentro : La universidad como objeto de investigación.(CEA.UBA) Programas Universitarios para la Tercera Edad - Extraido el 22 de mayo de 2015.de http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/cea_1/3/50.htm

NO TENGO GANAS DE NADA TALLER DE JUEGOS DRAMÁTICOS Y PSICODRAMA

Selles, Sandra
PSICAP - Oportunidad para crecer. Argentina

RESUMEN

Para empezar a desarrollar el presente trabajo tome dos frases significativas: "Cuando un protagonista nos plantea un conflicto, lo que trae es su propia historia, su propia versión de su historia en un espacio tiempo concreto. Y Frente a cada interrogante se va disolviendo el individualismo, porque dejo entrar a los otros de una manera que incluye la verdadera presencia". J.L.Moreno Enseñar exige saber escuchar. Paulo Freire. Taller De Psicodrama y Juegos Psicodramáticos Objetivo general: Desarrollar una Taller de Psicodrama para mejorar la comprensión de las situaciones áulicas, tomando el obstáculo como punto de partida Objetivos Específicos • Investigar y descubrir la capacidad de dar nuevas respuestas. • Darse cuenta de: sentimientos y emociones del acuerdo pedagogico. • Dramatizar para aprehender El presente Trabajo es el resultado de un Taller de Psicodrama. El mismo, surgió como respuesta a la demanda de distintos docentes que- preocupados por sus alumnos de 1er año- solicitaron la intervención del equipo de orientación escolar, pues "los alumnos no tenían "ganas de nada". Fue así que les propusimos hacer una actividad diferente, donde ellos pudiesen explorar miedos, sentimientos y emociones partiendo de ese "NO TENGO GANAS" y surgió el Taller de Psicodrama.

Palabras clave
Taller, Juegos, Adolescencia, Enseñar, Aprender, Psicodrama, Nada, Accion docente, Obstaculo, Escena

ABSTRACT

"I DO NOT FEEL NOTHING" WORKSHOP AND PSYCHODRAMA PSYCHODRAMATIC GAMES

To begin developing this paper take two significant statements: "When a star poses a conflict, which brings is its own history, its own version of the story in a specific time space. And Opposite each question was dissolves individualism, because I let him in to the other in a way that includes the real presence. " J.L.Moreno Teaching requires listening. Paulo Freire. Games Workshop Psychodrama and Psychodramatic Objective: Develop a psychodrama workshop to improve understanding of classroom situations, taking as a starting point barrier Specific Objectives • Investigate and discover the capacity to give new answers. • Realize: feelings and emotions of pedagogical agreement. • Act out to apprehend This work is the result of a psychodrama workshop. It arose in response to the demand for different that- teachers concerned about students de1er year- team sought the intervention of school counseling, because "the students did not" want anything ".

Key words
"I do not feel nothing", Workshop and psychodrama, Psychodramatic, Games

BIBLIOGRAFÍA

Psicodrama. JLMoreno
Pedagogia de la libertad. P.Freire

GRUPO DE REFLEXIÓN CON PADRES: UN ESPACIO DE REELABORACIÓN DE ASPECTOS LIBIDINALES DEL VÍNCULO CON SUS HIJOS

Stigliano, Daniela
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo propone realizar una mirada reflexiva sobre un dispositivo de trabajo con padres enmarcado en el tratamiento de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje consultantes al "Programa de Asistencia Psicopedagógica" de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de esta facultad. Dicho programa responde a las necesidades de intervención clínica de niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje que son derivados por los Equipos de Orientación Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En este escrito nos detendremos en pensar la relevancia de la constitución de un grupo de reflexión con padres de niños con problemas de aprendizaje que funciona en paralelo al tratamiento psicopedagógico siendo, a su vez, condición del mismo. Escuchando a los padres en un espacio que posibilita la reflexión, podemos dar cuenta de las características de la oferta libidinal que predomina. Entendemos que las modalidades de la circulación libidinal de los adultos a cargo, podría favorecer u obturar el despliegue simbólico del niño. En este sentido, al brindar un espacio de teorizaciones sobre lo que le sucede a sus hijos, como terapeutas, posibilitamos que los padres puedan reelaborar aspectos libidinales del vínculo con sus hijos.

Palabras clave

Grupo de reflexión con padres, Oferta libidinal, Tratamiento psicopedagógico

ABSTRACT

REFLECTION GROUP WITH PARENTS: AN AREA OF ISSUES REWORKING OF LIBIDINAL BOND WITH THEIR CHILDREN

This paper proposes a thoughtful look on a working device with parents framed in treating children and adolescents with learning consultants to "Counselling Assistance Program" of the department of Clinical Psychology in this faculty. This program addresses the needs of clinical intervention in children and adolescents with learning difficulties who are referred by the school counseling teams of the Government of the City of Buenos Aires. In this paper we stop to think the importance of the creation of a reflection group with parents of children with learning difficulties operating in parallel to psychopedagogical treatment being, in turn, condition thereof. Listening to parents in a space that allows reflection, we can realize the characteristics of the libidinal offer predominate. We understand that the modes of libidinal circulation of adult dependents could favor or seal the symbolic display of the child. In this sense, to provide a space for theorizing about what happens to their children, as therapists, we enable parents to rework libidinal aspects of the relationship with their children.

Key words

Reflection group with parent, Libidinal offer, Psycho therapy

BIBLIOGRAFÍA

Aulagnier, P. (1977). La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Green, A. (2005). Ideas directrices para un Psicoanálisis contemporáneo.

Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Schlemenson, S. (2001). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico, Buenos Aires: Paidos.

Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico , Buenos Aires, Paidos.

CONCEPCIONES PREVIAS SOBRE EL SISTEMA NERVIOSO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Terradez, Marina; Scaglia, Romina
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

La exploración de las concepciones alternativas es de gran importancia ya que permite evaluar las representaciones que tienen los estudiantes, determinar cómo operan los nuevos contenidos y establecer el punto de partida para organizar las actividades pedagógicas. Este trabajo ha centrado el interés en el estudio de los conocimientos previos sobre el Sistema Nervioso en estudiantes de segundo año que cursan Biología Humana en la Facultad de Psicología de la UNR. La motivación parte de la diversa formación que traen sobre el tema. Las nociones previas fueron indagadas aplicando un cuestionario objetivo a 322 alumnos durante el primer trabajo práctico. Se observó desconocimiento en cuanto a la estructura anatómica y funcional del sistema nervioso, sólo el 22.67% afirmó que el encéfalo forma parte del SNC y si bien el 92.9% consideró a la neurona como célula del SN, el porcentaje de encuestados que identificó distintas células gliales se ubica entre el 12% y 34 %, siendo los oligodendrocitos el segundo tipo celular más conocido por ellos. Y un 40% concibió al sistema nervioso como una estructura estática, determinada genéticamente. Se sugiere partir de los datos obtenidos para la diagramación de las actividades académicas referidas al tema.

Palabras clave

Concepciones previas, Sistema nervioso, Educación universitaria, Psicología

ABSTRACT

PREVIOUS CONCEPTS ON THE NERVOUS SYSTEM IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF ROSARIO

Exploring alternative conceptions is of great importance because it allows to assess the student's representations, determine how the new contents operate and set the starting point for organizing educational activities. This work has focused interest in the study of prior knowledge of the Nervous System in students of second year of Psychology at National University of Rosario, enrolled in the subject Human Biology. Our motivation is based on the diverse knowledge that students show in the subject. Previous concepts were assessed through a questionnaire targeting 322 students on the first day of classes. Ignorance was observed regarding the anatomical and functional structure of the nervous system, only 22.67 % affirmed that the brain was part of the Central Nervous System. Even though 92.9 % considered the neuron as a nervous cell, the percentage of respondents who identified different glial cells was between 12% and 34 %, resulting oligodendrocytes their best known cell type. And 40% conceived nervous system as a static structure, genetically determined. It is suggested basing on the obtained data for the layout of academic activities related to the topic.

Key words

Previous concepts, Nervous system, Higher education, Psychology

BIBLIOGRAFÍA

Audisio, E., Delgado, C., García, N., Lamas, C., Lavinia, G., Scaglia, R., Tahuil, A., Terradez, M. (2007). Concepciones alternativas de estudiantes universitarios acerca de conceptos estructurantes de la biología. La Revista del Instituto 16, 8: 91-98.

Carrascosa Alís, J. (2005). El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (Parte II). El cambio de concepciones alternativas. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 2(3): 388-402.

Gil Pérez, D. (1986). La metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas. Enseñanza de las Ciencias, 4(2): 111-121.

Pozo, I. (1993). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

Rodríguez Moneo, M. (1999). Conocimiento previo y cambio conceptual. Buenos Aires: Aique.

Schnotz, W., Vosniadou, S., Carretero, M. (2006). Cambio conceptual y educación. Buenos Aires: Aique.

PROGRAMAS ARTÍSTICOS EN LAS ESCUELAS: SENTIDOS EN TENSIÓN

Valenzuela, Viviana; Aisenson, Gabriela
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La investigación "Jóvenes Vulnerables, Trayectorias Artístico-Musicales e Identidades Profesionales: abordaje desde la psicología de la orientación"(Beca Ubacyt 2014-2017), tiene como objetivo general conocer los sentidos que adquieren los trayectos artísticos en la construcción identitaria y en la posibilidad de anticipar el futuro con mejores posibilidades de inserción socio-laboral. Se presentan reflexiones preliminares e interrogantes a partir de algunas entrevistas exploratorias a agentes responsables de proyectos artísticos en escuelas públicas del conurbano bonaerense, en las que participan jóvenes en situación de vulnerabilidad social, para conocer las modalidades en que se insertan proyectos vinculados al arte y las visiones que tienen de su desarrollo. Desde la perspectiva de los entrevistados, se plantea la tensión entre el peso que tiene para los jóvenes el formar parte de un proyecto que permite construir una identidad más valorada y las visiones de otros actores escolares que consideran estas actividades menos válidas que las materias de la currícula y las relegan a un segundo plano. Autoconocimiento y construcción de ciudadanía se destacan como aprendizajes trasversales a la participación en los programas. Se destaca la actividad docente en estos programas, cuyo compromiso en el sostén de las mismas abona la posibilidad de instituir valor sobre dichos espacios en la representación colectiva.

Palabras clave
Arte, Escuela, Jóvenes, Vulnerabilidad, Social

ABSTRACT

ART PROGRAMS IN SCHOOLS: SENSES IN CONFLICT

The general objective of The research "Vulnerable youth, Artistic-pathways and professional identities: approach from the psychology of orientation" (Ubacyt Grant 2014-2017) which is in its beginning phase, is to know the senses artistic pathways take in identity construction and the possibility to anticipate the future with improved chance of socio-labor insertion. We present preliminary reflections and questions from exploratory interviews to agents managing art projects in public schools in Buenos Aires suburbs, involving young people in social vulnerability situation, to know the mode in which projects related to art are settled in the schools and the senses agents of these projects have in relation to their development. From the perspective of respondents, there is a conflict between the weight that has for young people taking part in a project that allows them to build a more valued identity and visions of other school agents who consider these activities less worthy than the academic ones and relegate them to the background. Self-knowledge and citizenship stand out as cross-cutting learning by participation in this programs. Teachers work is highlighted, whose commitment supporting these activities, gives credit to the possibility of creating value on these spaces in collective representation.

Key words
Art, School, Youth, Vulnerability

BIBLIOGRAFÍA

Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Moulia, L.; De Marco, M.; Bailac, S.; Lavatelli, L.; Czerniuk, R. (2013) Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. Anuario XX de Investigaciones. Facultad de psicología. UBA

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.

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.

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.

Dubar C. (2003), La crise des identités. L'interprétation d'une mutation, Paris, PUF [1ère éd. : 2000].

Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5, 111-124.

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.

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.

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

Savickas, M.L, et al. Life designing: A paradigm for career construction in 21st Century. Journal of Vocational Behavior (2009) doi:10.1016/j.jub.2009.04.004 (Traducción al castellano realizado por la cátedra. Material interno de la cátedra)

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". Eä Journal, Revista de Humanidades Médicas & Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología. Vol 3, Nº 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 Nº 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.

RESULTADOS PRELIMINARES DE UN ESTUDIO SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN URUGUAY

Viera, Andrea; Zeballos, Yliana; Villaverde, Martín; Falero, Beatriz
Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay

RESUMEN

En este trabajo presentamos algunos resultados del estudio sobre indicadores de inclusión educativa en tres centros de Educación Media Básica del Departamento de Maldonado (Uruguay). El objetivo general del estudio fue contribuir a la construcción de comunidades escolares colaborativas para la mejora del aprendizaje y la participación de todos los alumnos en los centros educativos. La inclusión social y educativa no comprende solamente a las personas con discapacidad sino a los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión. La inclusión entendida de esta forma implica el desarrollo de estrategias educativas tendientes a re-estructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros, rompiendo las ideologías dualistas de normal-anormal, incluido-excluido. La estrategia metodológica propuesta fue cualitativa y más precisamente de investigación-acción. Su progreso se apoyó en un conjunto de indicadores, a partir de los cuales cada centro educativo realizó un auto-análisis de su situación presente, y un plan de mejora para una mayor inclusión. Participaron en esta investigación 108 estudiantes y 48 docentes. Comparamos los resultados de la auto-evaluación realizada por los docentes de los centros seleccionados (público-privado; técnico- no técnico). Los docentes de los tres centros destacaron indicadores similares en las dimensiones de análisis planteadas en este estudio.

Palabras clave
Inclusión, Diversidad, Educación, Docentes

ABSTRACT

PRELIMINARY RESULTS OF A STUDY ON INCLUSIVE EDUCATION IN URUGUAY

In this paper we present some results of the study on indicators of inclusive education in three high schools centers in Department of Maldonado (Uruguay). The general objective was to help building collaborative school communities to improve the learning and participation of all students in participating highschools. The educational inclusion includes, not only people with disabilities, but also vulnerable students be subject to exclusion. The inclusion understood in this way involves developing aimed at re-structuring the culture teaching strategies, policies and practices of schools, breaking dualistic ideologies normal-abnormal, included-excluded. The proposal strategy was qualitative research design. Towards a set of indicators of inclusive education each high school performed a self-analysis of their present situation and an improvement plan for greater inclusion. Participated in this research:108 students and 48 teachers. We compared the results of self-analysis by teachers of the selected schools (public and private, technical and non-technical). Teachers of the three centers highlighted similar indicators in the dimensions of analysis raised in this study.

Key words
Inclusion, Diversity, Education, Teachers

BIBLIOGRAFÍA

Banco Mundial (2004). Fondo de Inclusión Escolar. La experiencia de Uruguay. Sergio Meresman.

Booth, T. y Ainscow, M (2000). Index for Inclusion. Traducción castellana Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).

Car. y Kemmis (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona, España: Martínez Roca.

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Análisis Políticos Nº 38, IEPRI, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Antiquia, Colombia.

García Teske, E. (2002). "Inclusión educativa: un paradigma a construir". Montevideo Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente Ciclo Académico "Eloísa García Echegoyen de Lorenzo" "Hacía la Inclusión Educativa".

Lewin, K. (1946). Actión research and minority problems. Journal of Social Issues, vol. 2, N° 4, 1946, pp. 34-46.

López Melero, M. (1995). Competencia cognitiva, autonomía y calidad de vida en las personas Síndrome de Down. I Congreso Uruguayo sobre Síndrome de Down. Montevideo.

Mancebo, M.E. y Goyeneche, G. (2009). Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010). Políticas educativas, Porto Alegre, V.3, n.1, p.1'17, 2009-ISSN 1982-3207

Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración de personas con discapacidad en Latinoamérica. Investigación arbitrada ISSN1316-4910 Año 10, No.33 abril-mayo-junio 2006 347-356.

Stehouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid, España: Morata.

Unesco (2007). "Informe: La Inclusión educativa en el Uruguay. Avances y desafíos." Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos A ires, Argentina, 12-14 de septiembre de 2007. Rosalía Barcos.

CONCEPCIONES DE INFANCIA CON DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN DE LAVALLEJA-URUGUAY

Zeballos, Yliana
Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay

RESUMEN

La presente investigación se realizó en el marco de la Maestría Derechos de Infancia y Políticas Públicas de la Facultad de Psicología de la UdelaR. Tiene como objetivo estudiar las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa que tienen los estudiantes de magisterio del Instituto de Formación en Educación del departamento de Lavalleja - Uruguay. Es un estudio cualitativo de investigación, donde se utilizaron entrevistas en profudidad para acceder a la información. Los resultados obtenidos pueden servir como punto de partida para reflexionar sobre cómo avanzar, desde una perspectiva de derechos de infancia, hacia una educación mas inclusiva y como contribuir a mejorar la formación docente en ese sentido. En este momento se ha finalizado el trabajo de campo y nos encontramos en la etapa de análisis y discusión de la información obtenida. Para poder avanzar en la inclusión educativa como derecho de todos, específicamente de niños y niñas con discapacidad, es necesario trabajar sobre las concepciones de los estudiantes de formación docente, tanto sobre la infancia como sobre la inclusión educativa, e incluir la perspectiva de derechos de infancia en la formación. Implica también considerar las características que tienen que tener los docentes para convertirse en verdaderos agentes de inclusión.

Palabras clave

Concepciones, Infancia, Discapacidad, Inclusión educativa, Formación docente

ABSTRACT

CONCEPTIONS OF CHILDHOOD DISABILITY AND INCLUSIVE EDUCATION IN TEACHING STUDENTS TRAINING INSTITUTE EDUCATION-URUGUAY LAVALLEJA

This research was conducted as part of the Master Rights of Children and Public Policy at the School of Psychology at the University of the Republic. It aims to study the views of children with disabilities and inclusive education with student teachers Training Institute Education Lavalleja - Uruguay. It is a qualitative research study where interviews were used in profudidad to access the information. The results can serve as a starting point to reflect on how to move from a child rights perspective towards a more inclusive education and to contribute to improve teacher training in this regard. Currently it has completed the fieldwork and we are in the stage of analysis and discussion of the information obtained. In order to advance inclusive education as a right for all, particularly children with disabilities, it is necessary to work on the concepts of teacher training students, both on children and on educational inclusion, and include the rights perspective childhood training. It also involves considering the characteristics they have to have teachers to become real agents of inclusion.

Key words

Conceptions, Childhood, Disability, Inclusive education, Teacher training

BIBLIOGRAFÍA

Ariès, P. (1987): El Niño Y La Vida Familiar En El Antiguo Régimen. Versión Castellana De Naty García Guadilla. Madrid. Revisada Por La Editorial Taurus Ediciones.

Aznar A., González D. (2008) ¿Son O Se Hacen? El Campo De La Discapacidad Intelectual Estudiado A Través De Recorridos Múltiples. Bs. As, Argentina: Noveduc.

Booth, T. Y Ainscow, M (2000). Index For Inclusion. Traducción Castellana Guía Para La Evaluación Y La Mejora De La Educación Inclusiva. Madrid, España: Consorcio Universitario Para La Educación Inclusiva (2002).

Blanco, R. (2005). Protagonismo Docente En El Cambio Educativo En Proyecto Regional De Educación Para América Latina Y El Caribe. Chile. Unesco

Bustelo, E.s. (2007) El Recreo De La Infancia. Bs. As. Ediciones Sxxi.

Casas, F. (2006). Infancia Y Representaciones Sociales. Política Y Sociedad, Vol. 43 Núm. 1: 27-42

Casanova, M.a. Rodríguez, H.j. (Coords). (2009). La Inclusión Educativa, Un Horizonte De Posibilidades. Madrid, España: La Muralla S.a.

Echeita, G. Y Simón, C. (2007). La Contribución De La Educación Escolar A La Calidad De Vida De Las Personas Con Discapacidad. Ante El Desafío De Su Inclusión Social. En R. De Lorenzo Y L. Cayo (Dir.), Tratado Sobre Discapacidad (Pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.

Foucault, Michel. (2000): Los Anormales. Bs As, Argentina: Fondo De Cultura Económica.

García Teske, E. (2002). Inclusión Educativa: Un Paradigma A Construir. Montevideo Secretaría De Capacitación Y Perfeccionamiento Docente Ciclo Académico “Eloísa García Echegoyen De Lorenzo” “Hacía La Inclusión Educativa”.

González, F.(2008). Alianza Para La Calidad De La Educación. La Responsabilidad Compartida. En Az. Revista De Educación Y Cultura, N 11. México: Zenago Eds.

Mancebo, M.e. (2010). Políticas De Profesionalización Docente Y De Inclusión Educativa En El Uruguay Del Siglo Xxi: Un Modelo Para Armar. Trabajo Presentado En El Iii Congreso Uruguayo De Ciencia Política, Montevideo, 2 Y 3 De Agosto De 2010.

Mancebo, M.e. Y Goyeneche, G. (2009). Inclusión Educativa Y Gobiernos Progresistas En El Cono Sur: Una Mirada Al Contenido De Programas Seleccionados (2005-2010). Políticas Educativas, Porto Alegre, V.3, N.1, P.1'17, 2009-Issn 1982-3207

Perrenoud, Ph. (2004). Diez Nuevas Competencias Para Enseñar. México, Sep - Graó.

Pozo, J.i., Scheuer N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martin, E. Y De La Cruz, M. (2006). Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza Y El Aprendizaje. Las Concepciones De Profesores Y Alumnos. Barcelona, España: Graó.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. Y Marrero, J. (1993). Las Teorías Implícitas. Una Aproximación Al Conocimiento Cotidiano. Madrid, España: Visor

Rodríguez Hernández, H. (2009). La Inclusión Educativa Y La Formación De Profesores De Educación Especial. En M. Casanova Y H. Rodríguez (Coords), La Inclusión Educativa Un Horizonte De Posibilidades (Pp. 99-128) Madrid, España: La Muralla.

Rodríguez, Espinar, (2003). Nuevos Retos Y Enfoques En La Formación Del Profesorado Universitario", Revista De Educación, 331. Madrid, España: Ince.

Rosato, A. Angelino, M.a. (Coords). (2009). Discapacidad E Ideología De La Normalidad. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXII Jornadas de Investigación

XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Se terminó de editar en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el mes de octubre de 2015